

# Narrativas sobre o mal-estar escolar: psicólogo e professor coconstruindo entendimentos através de reuniões de trabalho

Carolina Apolinário (PUC-Rio)\*

## Resumo

Este artigo apoia-se na interface entre dois campos do saber entrelaçados pela linguagem: a Psicologia Educacional e a Linguística Aplicada. Nesse trabalho, viso analisar as narrativas de uma professora em reuniões com uma psicóloga educacional (representada por mim) em uma escola internacional do RJ. **O trabalho alinha-se aos pressupostos da Sociolinguística Interacional** (Goffman, 1974, Bamberg, 2006; Georgakopoulou, 2007; Moita Lopes, 2006, Riessman, 2008) **e da Prática Exploratória** (Allwright, 2001; Allwright & Hanks, 2009, Miller, 2010, Gieve & Miller, 2006) **uma abordagem para o ensino, reflexão e pesquisa**. Utilizo metodologias qualitativas de análise com o objetivo de investigar como o professor e o psicólogo coconstruem discursivamente sentidos sobre a especificidade e a cronologia do sintoma socioafetivo do aluno. O principal tema que orientou a escolha do arcabouço teórico deste trabalho foi o relato de situações de sofrimento (Clark e Mishler, 2001; Tannen e Wallat, 2002; Ostermann e Souza, 2009; Bastos, 2008) em diferentes contextos. Ao longo da tessitura da pesquisa, percebi que ao narrar os episódios de sintoma (ou mal-estar) socioafetivo do aluno, o professor acaba descrevendo simultaneamente seu próprio incômodo como educador no processo de ensino/aprendizagem. Nas reuniões, os professores têm a oportunidade de relatar suas ansiedades, impasses e tentativas pedagógicas, coconstruindo junto com a Psicologia novas formas de intervenção. Os dados analisados indicam que a qualidade da vida escolar está no centro das preocupações de todos os envolvidos no processo.

## Introdução

Este trabalho tem por base a interface entre os campos do saber entrelaçados pela linguagem. Em caráter predominantemente macro, na Psicologia Educacional de orientação psicanalítica (Kupfer, 2010; Lajonquiére, 1998) e a Linguística Aplicada, representada pela Prática Exploratória (Allwright, 2001; Allwright & Hanks, 2009, Miller, 2010, Gieve & Miller, 2006, Moraes Bezerra, 2007); em caráter micro, a Sociolinguística Interacional (Goffman, 1974; Clark & Mishler, 2001, Bastos, 2008; Riessman, 2008; Bamberg, 2006; Georgakopoulou, 2007; Ostermann e Souza, 2009; Tannen e Wallat, 2002). A pesquisa parte da premissa de que o psicólogo educacional e o professor devem refletir em parceria para entender e intervir nos sintomas socioafetivos que afetam a qualidade de vida do aluno na escola.

O escopo de atuação do psicólogo na instituição escolar ainda é um tema em discussão e de reflexão entre profissionais da educação. Como aborda Martinez (2010), não há muitas dúvidas a respeito das funções de gestores e pedagogos na escola. Do mesmo modo, não é difícil, para quaisquer dos envolvidos na instituição escolar, escolher

\* Doutoranda em Estudos da Linguagem (PUC-Rio).

se deseja discutir uma questão com o diretor, com o coordenador pedagógico ou com o professor. No entanto, no que se refere à função do psicólogo, as dúvidas da equipe, dos próprios alunos e dos pais começam a surgir: em que situações o psicólogo deve intervir? Qual a especificidade do seu trabalho em relação ao desempenhado pelos outros profissionais da escola? Quais situações requerem uma prática individual do psicólogo e quais demandam uma parceria de trabalho com a equipe?

Considerando minha atuação profissional, observo que o psicólogo educacional é convocado a atuar no espaço escolar a partir da manifestação de um mal-estar da criança ou adolescente, pois, muitas vezes, estes apresentam conflitos, cujo controle lhes escapa ao nível consciente. Mas o que estamos classificando aqui como queixas ou conflitos? De um modo amplo, as queixas escolares costumam estar relacionadas às dificuldades de socialização e interação, de expressão oral e escrita, de concentração e de modulação dos afetos. É importante lembrar que, na infância, a queixa, – sinal da existência de um sintoma – é trazida pelo adulto, pais ou professores a partir da observação do aluno. Assim, a criança, muitas vezes, precisa que seu sintoma (ou mal-estar) seja visto e reconhecido por um adulto antes que possa começar a problematizá-lo. Estes sintomas ou dificuldades socioafetivas influenciam o processo de aprendizagem e a qualidade de vida no cenário escolar e são entendidas pela escola, pelos pais e, muitas vezes, pelo próprio aluno, como algo disfuncional.

De acordo com a postura ética da Psicologia Educacional, pensar sobre um sintoma e buscar entendimentos sobre ele é um processo análogo à travessia de um obstáculo. O processo subjetivo relacionado ao conflito deve ser primeiramente entendido para que a equipe escolar possa construir com o aluno formas de manejo<sup>1</sup> mais saudáveis e autônomas. Este entendimento não se dá de forma rápida ou segmentada, mas sim através do oferecimento de um espaço de escuta, de forma gradual, constante e coesa, envolvendo a equipe escolar e os alunos.

A partir deste referencial inclusivo e interdisciplinar, sustento que precisamos entender o mal-estar na escola e as formas de abordá-lo segundo o conceito de *practitioner* (praticante), um dos pilares da proposta filosófica e metodológica da prática exploratória. A prática exploratória pode ser definida como uma abordagem para o ensino-aprendizagem, a prática profissional e pesquisa reflexiva inserida no campo da Linguística Aplicada. Allwright & Hanks (2009) utilizam o termo para se referirem aos praticantes do processo educacional (equipe escolar e alunos). Com inspiração nessa vertente da LA, defendo que alunos, psicólogos e professores são *praticantes*

<sup>1</sup> Para o campo da psicanálise, o termo manejo pode ser compreendido como a qualidade de atitudes presentes no modo como o psicanalista trata seu paciente e como este se expressa no contexto total do atendimento. Isso significa que, ao manejar um sintoma psíquico, o psicanalista estaria ajudando o paciente a lidar com esse sintoma. O manejo pode compreender a manutenção de um silêncio, uma interpretação, questionamento, observação ou mesmo sugestão que, em seu fim, tem por objetivo ajudar o sujeito a fazer laços sociais.

na construção da singularidade no campo escolar e devem levantar questionamentos sobre a vivência na escola.

No campo da Prática Exploratória, o professor media o processo de investigação e a busca de entendimentos do aluno através questões instigantes (*puzzles*) que suscitam mais reflexões e levam os praticantes a entenderem uma dada situação por diferentes prismas a partir da escuta de seus pares. Ao refletimos, ampliamos nossas oportunidades de entendimento sobre as relações que vivenciamos na escola, seja com o saber ou com os nossos pares. Allwright (2001) sinaliza que, ao entender melhor o processo de ensino/aprendizagem e traçar relações com sua própria forma de conduzir-se no mundo, o praticante poderá extrair mais contentamento desta experiência, experimentando sua agência. Desta forma, sustento que a PE, proposta que coloca a qualidade de vida como centro de sua práxis, pode ser estendida ao campo da Psicologia Educacional. O sujeito-praticante escuta, aprende, reflete e busca entender com o outro e apesar do outro, sempre em interação. A prática de refletir sobre as dificuldades e impasses socioafetivos na escola conduz o praticante a começar a compreensão dos seus processos subjetivos de comportamentos, habilidades e dificuldades.

## 1. As narrativas institucionais

O principal tema que orientou a escolha do arcabouço teórico desta pesquisa foi a construção de narrativas sobre algum tipo de sofrimento. Como exemplos, podemos citar as consultas médicas (Clark e Mishler, 2001) e as reuniões de profissionais de saúde sobre casos clínicos (Bastos, 2008).

Riessman (2008) acredita que as narrativas orais podem emergir naturalmente de qualquer tipo de conversação, inclusive de conversas institucionais de teor profissional. Para Linde (2001 *apud* Cortez, 2011), os relatos em reuniões institucionais favorecem a emergência de um eu narrador que se posiciona diante do que aconteceu. De acordo com a autora, as narrativas em instituições têm função de manutenção da prática profissional, pois mantêm a identidade e a continuidade da instituição, negociam relações de poder, gerenciam mudanças, marcam adesão ou a exclusão de grupos. Logo, as narrativas elicitadas no contexto institucional, permitem-nos compreender os processos de reprodução social. É através das narrativas contadas, que informações sobre a identidade da instituição e tipos de posturas esperadas ou condenadas na mesma, são transmitidas aos funcionários. Por este motivo, sustento que o estudo das narrativas na instituição escolar faz-se extremamente relevante.

Moraes Bezerra (2007) indica que as narrativas institucionais poderiam tanto exercer a função de manutenção de status dos participantes e de suas posições hegemônicas, como abrir espaço para a agentividade e reconstrução de identidades sociais e coletivas. Bamberger & Schon (1995 *apud* Moraes Bezerra, 2007) indica

que as interações construídas em uma reunião de trabalho podem servir como uma forma de ver o curso de evolução do trabalho dos participantes.

## 2. As reuniões de trabalho: narrativas sobre o mal-estar escolar

Sabemos que uma interação só pode ser compreendida se contextualizada. O cenário escolhido para a pesquisa é uma escola internacional do RJ, local de estudo de alunos de Educação Infantil ao Fundamental I (aproximadamente de 3 a 12 anos de idade) e meu espaço de trabalho como psicóloga educacional. Segundo Del Corona (2009), trata-se aqui de uma interação institucional, sendo o enquadre principal uma reunião de trabalho com o professor. Estas reuniões de rotina sobre um aluno focal, encaminhado ao setor de Psicologia da escola, são realizadas com regularidade.

Os alunos são encaminhados a partir de uma queixa específica que pode variar entre uma dificuldade de socialização, motivação, atenção, expressão, empatia, flexibilidade, entre outras. Sempre que possível, devido ao caráter emergencial de alguns casos, realizo reuniões com professores e pais separadamente, antes das observações em sala de aula e das intervenções individuais com os alunos. O processo é contínuo e a frequência das reuniões varia caso a caso. Orientada por minhas convicções sobre a vida na escola, busco contextualizar as reuniões valorizando a voz pedagógica do professor.

De certo modo, as reuniões de trabalho na escola têm também uma função semelhante à clínica do psicólogo ou médico fora da escola: determinar o estado atual do sintoma do aluno, buscar uma cronologia, elaborar uma hipótese diagnóstica, avaliar mudanças de comportamento e traçar planos incluindo o aluno para o manejo subsequente deste sintoma. Ao longo da tessitura da pesquisa, percebi que muitos professores acabam descrevendo seu próprio mal-estar com um determinado comportamento impeditivo do aluno de forma prazerosa no processo escolar. Assim, o que se desvelou na pesquisa foi algo de maior amplitude: ao narrar os episódios do sintoma socioafetivo, o docente descreve seu impasse ao ajudar o aluno a atravessar um determinado obstáculo na interação com o saber ou com seus pares. Inúmeras perguntas lhe atravessam: Por que, apesar de diversas tentativas, não há progresso? Como devo proceder para ajudar este aluno? Por que o sintoma de um aluno é capaz de afetar toda a turma? O que mais a escola deve fazer para ajudar o aluno? O que mais a família deve fazer para ajudá-lo?

Lanço mão de quatro pesquisas que visam entender as narrativas sobre o sofrimento no campo da saúde: Clark e Mishler (2001), Bastos (2008) Tannen e Wallat (2002) e Ostermann e Souza (2009). O mal-estar que aparece nas narrativas é investigado pelos autores no discurso dos campos físico e psíquico. Por este viés, inspirada nos autores supracitados, entendo as narrativas surgidas nas reuniões com professores como relatos sobre o sofrimento no campo educacional. Opto pelo uso do termo 'narrativas sobre o mal-estar escolar' ampliando o entendimento do mal-estar para o campo pedagógico.

Convido os professores a falarem sobre a referida queixa, sem roteiro prévio específico. Faço algumas perguntas no início da reunião e vou me deixando guiar pelo que se produz na interação. A carga dramática pontuada por Goffman (1974) é facilmente percebida em muitos momentos da narrativa, tanto por parte da professora, quanto de minha parte. As cenas ou episódios narrados descrevem como a relação do aluno com a turma, do professor com a turma e do professor com o aluno são afetadas negativamente e de que forma o docente reflete e intervém sobre o que ocorre no cenário escolar. Trata-se de uma conversa entre dois educadores e especialistas de diferentes áreas, em que a reflexão sobre o mal-estar pode possibilitar a coconstrução de caminhos de intervenção se ambos estiverem abertos e dispostos a esta parceria de trabalho.

A partir do modelo de Bastos (2008), como critério mínimo necessário para delimitar se um determinado segmento de fala pode ser descrito como narrativa, optei pela presença de pelo menos dois eventos em sequência temporal, sem necessidade que estes estejam no passado ou articulados sintaticamente em orações independentes, com verbos de ação no passado. A escolha deste critério se deve ao fato de que, nos dados analisados, o professor reporta um comportamento recorrente do aluno podendo utilizar exemplos do presente, passado, condicional ou do futuro. Trata-se de um comportamento recorrente dentro ou fora da sala de aula e que ainda requer entendimentos para ser transposto.

### 3. Procedimentos metodológicos

Sarangi (2008) pontua que os estudos recentes em Sociolinguística Interacional indicam uma mudança de foco da narrativa como texto e estrutura, para a narrativa como prática. Esta mudança nos convida a pensar a narrativa não apenas como relato de experiências passadas, mas estende o foco para relatos de eventos ainda em curso, que remontam a questões ainda desconhecidas, como é o caso do sintoma socioafetivo narrado nas reuniões analisadas neste trabalho.

Riessman (2008) ressalta como funções principais de uma narrativa acerca de um conflito ou evento difícil: a) propiciar uma ordenação para a história; b) descrever para auxiliar na produção de sentido; c) promover a conexão com outros sujeitos. De acordo com a autora, a narrativa é capaz de estruturar uma experiência perceptiva, estabelecer uma organização mnemônica e segmentar a construção de propósitos para os eventos vividos. A fim de servir aos objetivos da pesquisa, apresento aqui a segmentação da análise em três eixos narrativos inspirados em Riessman (2008): **ordenação, descrição e conexão**, além do constructo laboviano de **avaliação** (Labov, 1972). Para o autor, a avaliação pode ser resumida como a forma através da qual o narrador indica o propósito da narrativa ou o motivo de sua reportabilidade. Ao realizar uma avaliação, o narrador explicita sua postura em relação ao evento narrado,

ênfatisando a relevância de algumas partes do discurso em comparação a outras e inserindo dramaticidade ao relato.

Como, no decorrer das reuniões, estes eixos aparecem de forma entrelaçada, optei por analisá-los de acordo com o fluxo discursivo, mostrando como os profissionais podem construir de forma conjunta, sentidos e estratégias de intervenção.

Enquanto os **eixos ordenação** e **descrição** visam exclusivamente à produção de sentido, o **eixo conexão** visa também à construção de uma forma de manejo ou tratamento. A **ordenação** pode suceder-se espacialmente, temporalmente, por gradação ou comparação. O **eixo descrição** pretende investigar como o professor descreve o comportamento do aluno, ou seja, quais são suas impressões sobre o sintoma em questão. Já o **eixo conexão**, auxilia na observação de como o professor e o psicólogo conectam-se com os alunos, pais, ou profissionais externos, trabalhando em parceria pela busca de estratégias para lidar com um sintoma.

#### 4. Contextualização das reuniões de trabalho

Trarei abaixo alguns recortes de uma reunião a fim de ilustrar os entendimentos construídos em parceria com o professor e configurados em nossa prática diária como educadores. No recorte de reunião trazido neste trabalho, estabelece-se uma conversa que visa ao entendimento processual de trabalho da professora Fabiana com o aluno focal.

O aluno João<sup>2</sup> foi encaminhado ao setor de Psicologia Educacional da escola em março de 2012, aos cinco anos de idade, pelo coordenador curricular e sua professora. As queixas socioafetivas relatadas pela equipe pedagógica desde o início do encaminhamento foram: agressividade verbal e física, alto grau de ansiedade em relação ao idioma inglês, impulsividade (quando frustrado ou contrariado). Estes sintomas aumentaram em frequência e intensidade. Em 2013, alguns membros da equipe levantaram a suspeita de que João fosse diagnosticado com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, pois apresentava comportamento agressivo e provocador, (descrito como bullying) voltado para seus colegas de classe. Os trechos abaixo referem-se a uma reunião de trabalho realizada entre mim e a professora Fabiana em 2013, ano em que João iniciava seu processo de alfabetização aos 6 anos de idade.

<sup>2</sup> Os nomes dos alunos e da professora foram modificados para preservar o sigilo dos participantes.

**Reunião sobre aluno focal João, 6 anos, turma: 'Kids I'.****Excerto 1:** “Mas com certeza, pra ele, ele tá *struggling*”<sup>3</sup>

12	Carolina	claro. mas sabe o que eu tava pra te perguntar hoje? ele tá <i>struggling</i>
13		com a leitura, não é?
14	Fabiana	é:::
15	Carolina	será que:::?
16	Fabiana	até me surpreendeu:::
17	Carolina	é?
18	Fabiana	eu acho ele tá melhor do que:::mas com certeza, <u>pra ele</u> , ele tá
19		<i>struggling</i>

Por se tratar de uma reunião de trabalho, optei por adotar uma conduta flexível, realizando perguntas abertas a partir do que me foi descrito quando o aluno foi encaminhado ao setor de Psicologia. Em meus turnos de fala, por exemplo, observo uma quantidade grande de perguntas curtas, como vemos nas linhas 15 e 17 do excerto 1, com a finalidade reflexiva de estimular o interlocutor a expandir seu turno de fala. Propositamente, evito falar mais do que minha interlocutora, lançando mão de perguntas curtas e frases lacônicas, semelhantemente às intervenções feitas por um psicanalista, pois acredito que o psicólogo educacional também deve causar um efeito de enigma no professor.

A escolha do termo em inglês “*struggling*”, observada nas linhas 12 e 19 do excerto 1, apontam a troca de línguas (*code switching*), prática comum na escola, já que a língua dominante é o inglês. Na linha 18, quando indago à professora sobre a dificuldade de João na leitura, Fabiana utiliza o **eixo de ordenação** por comparação (“eu acho que ele tá melhor do que::: mas com certeza, pra ele, ele tá *struggling*”), comparando o comportamento de João com o de outros alunos para, só depois, reorganizar-se discursivamente e comparar o aluno com ele mesmo. Destaco aqui a ênfase pelo uso da prosódia (linha 18: “para ele”) que marca um olhar para a singularidade do aluno.

<sup>3</sup> As convenções de transcrição utilizadas encontram-se no fim deste trabalho.

**Excerto 2:** ‘Mas aí a gente fica numa situação delicada’

57	Fabiana	mas ele não costuma procurar o desenho não. eu deixo sempre como opção. e aí hoje a
58		atividade <u>era</u> essa. eles podiam escrever <i>tātātā is shorter than me</i> , fulano <i>is taller than me</i> <sup>4</sup>
59		e desenhar. se desenhar, desenhar, um mais alto e um mais baixo. aí quando ele se deu
60		conta::: “tô com fome”. a gente falou: “João você acabou de almoç-de comer”. “não, mas
61		eu tô com fome, tô com fome” aí começa. aí a sylvia ((professora auxiliar)) é-é, bateu pé
62		firme e falou: “João, só depois da atividade, porque você <u>acabou</u> de lanchar”. “ah, mas
63		eu esqueci e parei de comer, eu ainda tava com fome”. aí ficou naquele ‘fala [não fala]:::
64		
65		
66		
67	Carolina	[então, pode ser que seja uma atividade difícil pra ele, o desenho não é fácil não
68		
69	Fabiana	mas aí a gente fica numa situação deli[cada]

Neste trecho, Fabiana descreve a atividade conduzida na turma em que os alunos deveriam realizar desenhos utilizando as expressões “*shorter than*” e “*taller than*” (linha 59). As linhas 57 e 58 indicam uma **orientação** (Labov, 1977) da atividade proposta. A partir da linha 58, a professora utiliza o **eixo descrição** para contextualizar a atividade proposta e explicar que João raramente busca o desenho como atividade em sala. Ela segue no mesmo eixo para descrever o comportamento de João após ouvir que atividade deveria realizar (linhas 61 a 66). Nas linhas 61 e 62, Fabiana lança mão de uma fala relatada que aumenta a carga dramática da narrativa (Goffman, 1974). Segundo a professora, ao se dar conta da atividade, João reclama de fome, sendo lembrado pela professora auxiliar de que havia acabado de comer.

Nas linhas 67 e 68 problematizo a recusa do aluno, sugerindo que desenhar pode não ser uma atividade fácil para todos. Na escolha da expressão “situação delicada” (linha 29), Fabiana utiliza a indiretividade com o intuito de salvar a face. O termo indica um impasse em sua prática pedagógica.

**Excerto 3:** ‘Eu preciso encontrar quais são né?’

71	Fabiana	[é difícil::: não-não mudar a atividade. de fato-de fato eu concordo com você, mas::: eu
72		também não sei QUE ATIVIDADES ele considera (0.2) apropriad- assim, fáceis. o que
73		ele toparia fazer=
74		
75	Carolina	=não, eu sei. você não tem que mudar a atividade. mas é importante que a gente con[siga
76		
77	Fabiana	[não-não. mesmo que eu não mude, eu preciso [encontrar
78		quais são né?
79	Carolina	[entender] é=

<sup>4</sup> Tradução: “... é mais baixo que eu, fulano é mais alto que eu”.



Nas linhas 71 a 74, Fabiana parece se sentir impelida a mudar a atividade para que João se engaje, sendo honesta ao assumir não saber como fazê-lo. Utiliza dois adjetivos seguidos (“apropriadas”, “fáceis”) de forma titubeante e termina o turno de fala com um reparo (“que ele toparia fazer”) para se referir a uma atividade da qual João possivelmente não refutaria.

As hesitações marcadas pelos alongamentos de vogal (a partir da linha 71) e repetições de palavras (linha 71) indicam o início de um questionamento a respeito de sua função como professora no engajamento de João. A expressão “que atividades” (linhas 72 e 73) ressaltada em sua fala, marca esta dúvida. Durante toda a reunião, percebo que o foco na mudança é um traço marcante desta professora.

Nas linhas 75 e 76, uso a 2ª pessoa do singular indicando tanto eu como Fabiana, pois estamos envolvidas no trabalho para entender as dificuldades do aluno na escola (“é importante que a gente consiga”) e a própria sobrepõe-se ao meu turno, terminada minha frase (linha 78: “encontrar quais são”). Sugiro que, mesmo que a professora não mude a atividade, esforce-se em entender quais são as atividades que este aluno conseguiria fazer. As sobreposições (a partir da linha 77) e elocuições contíguas apontam para este entendimento mais singular que começa a se materializar discursivamente. Ao utilizar o pronome em primeira pessoa na frase “*eu preciso encontrar quais são, né?*” (linha 78), Fabiana usa marcadores discursivos que indicam que está procurando se engajar de forma mais agentiva no processo de aprendizagem de João, buscando atividades as quais o aluno não se recusaria a fazer. O marcador “né?” (linha 78) indica a busca por suporte do interlocutor para lidar com as dificuldades socioafetivas. Na linha 79, o verbo “entender” é usado como um sutil reparo ao termo “encontrar”, visando compilar as reflexões construídas até então.

As linhas 78 e 79, também fazem parte do **eixo conexão**, pois marcam uma tentativa de se conectar com João e de repensar suas estratégias em sala. Considero esse um trecho importante para a coconstrução de entendimentos sobre o mal-estar do aluno, pois ressalta a preocupação de Fabiana em trabalhar para entender as atividades em que João não se recusaria a fazer, levando em conta sua sintomatologia. Assim, as elocuições sobrepostas neste trecho indicam a percepção que as duas profissionais têm do aluno como um sujeito com necessidades singulares.

#### Excerto 4: “E não é da 1ª semana nem da 2ª”

79	Carolina	[entender]é=
80	Fabiana	=quais são as que ele encararia? porque depois eu conversei com ele e ele ficou falando
81		“eu sou um burro, eu sou uma bes::ta”=
82	Carolina	=pois é; ele tá repetindo muito essa fala. é uma fala que vem desse ano=
83		

84	Fabiana	=e não é da 1ª semana nem da segunda. começou no ?final da semana passada. e todo
85		dia a gente tem isso: “eu sou um burro, eu sou uma [besta, eu não penso, eu não penso”
86		
87	Carolina	[será que ele tá se achando INCAPAZ?]

No excerto 4 acima, vemos um exemplo da construção conjunta da cronologia da queixa. Nas linhas 80 e 81, Fabiana usa o **eixo descrição**. Observamos que a fala relatada de João aumenta a carga dramática (Goffman, 1974) da pequena narrativa trazida pela professora. Nas linhas 82 e 83, introduzo o **eixo organização** para conferir uma cronologia ao sintoma de autodepreciação, destacando que este tipo de fala se originou em 2013 e não em 2012, quando João estudava com outros professores. Como o aluno foi referido ao setor de Psicologia em 2012, e os sintomas se intensificaram desde então, esta é uma pista cronológica importante no trabalho para entender, tanto para mim como psicóloga, quanto para Fabiana, como professora atual.

Nas linhas 84 a 86, Fabiana complementa a narrativa introduzindo mais dados de organização temporal ao sintoma do aluno (“e não é da 1ª semana nem da 2ª”. “Começou no final da semana passada. e todo dia a gente tem isso”). A partir das reflexões coconstruídas até então, busco responder a questão “Por que João está repetindo a frase ‘eu sou um burro, eu sou uma besta’”? Estaria o aluno achando-se incapaz? Ao ser ressaltado na linha 87, o adjetivo indica alto grau avaliativo.

**Excerto 5:** “Ele tá se movendo, como se tivesse se movendo num jogo de tabuleiro”

190	Carolina	joga contra, exatamente. então eu pensei inicialmente em fazer com você, planejar
191		com você, uma dinâmica pra falar dessa coisa da dificuldade, como a gente consegue
192		ultrapassar. que nem tudo a gente vai saber fazer bem, que nem tudo a gente vai saber
193		fazer, mas que a gente precisa tentar=
194		
195	Fabiana	=encarar.
196	Carolina	exatamente.porque se a gente não tentar, nem=
197	Fabiana	=descobre se dá pé ou não::
198	Carolina	é::: então eu acho que pode ser um [caminho pra gente trabalhar com ele.
199		
200	Fabiana	[um caminho]

201		
202		
203		
204		porque é interessante é que desde o ano passado pra cá, eu tô vendo um avanço aí. eu
205		tô vendo que a questão com o João, ela não tá bloqueada num campo só. quer dizer,
206		ele tá se movendo, como se tivesse se movendo num jogo de tabuleiro. agora:: é:::ele
207		tá andando pra frente, por exemplo; a fase dele não ser mais agressivo, é uma fase de
208		2013 pra cá, agressivo com o outro fisicamente e verbalmente, (.). ele era agressivo com
209	Carolina	o outro, então o outro que era burro, era o outro que era besta, era o outro que não
210		pensava. agora voltou tudo pra ele. eu acho que isso é um avanço. de alguma forma
211		é um avanço, porque pode ser que a questão tivesse situada só no outro. agora ele tá
212		começando a se ver. agora, ele não vai conseguir é:::se ver e se elaborar, tratar, sozinho.
213		por isso, que eu insisto num trabalho de terapia, e não está. esse menino está no meio
214		dessa situação familiar complicada, sofrendo e impactando a turma. ao mesmo tempo,
215		ele tem algumas regalias que a turma não está tendo
216		
217		

Neste excerto, abro o turno convidando a professora para uma atividade de Dinâmica Exploratória sobre a importância de inventar formas de lidar com as dificuldades pessoais. Há um alinhamento entre mim e Fabiana, na tentativa de integrar o trabalho para entender o sintoma socioafetivo do aluno com as práticas de sala de aula. Na linha 194, utilizo o termo “tentar” e Fabiana, numa elocução contígua, complementa com o verbo similar “encarar” (linha 195). Nas linhas seguintes, este alinhamento discursivo é novamente demonstrado por elocuições contíguas e sobrepostas. Na linha 196, utilizo o termo avaliativo ‘exatamente’ para demonstrar minha concordância com suas opiniões.

A partir da linha 206 (“é uma fase de 2013 pra cá”) começo a localizar temporalmente (**eixo organização**) o sintoma de João. Percebo que o comportamento autoagressivo e depreciativo de João, voltado para si, inaugura-se em 2013, pois no ano anterior, a agressividade estava direcionada para fora e os colegas de turma sofriam com suas recorrentes provocações.

No fragmento que vai das linhas 198 a 200, há novamente um alinhamento entre nós. Na linha 198, ao escolher o termo “caminho”, sublinho o caráter processual que envolve o trabalho colaborativo da Psicologia na escola. No turno seguinte, Fabiana retoma o substantivo numa fala engatada, como se estivesse começando a ampliar seu modo de enxergar à questão sintomática.

## 5. Algumas reflexões sobre a reunião de trabalho

Ao investigar a construção discursiva da queixa socioafetiva do aluno no contexto escolar, acredito ter mostrado que a análise das narrativas nos permite compreender

muito sobre os impasses que o educador-praticante vivencia no campo educacional em sua prática diária. A partir deste trabalho de parceria nas reuniões, a professora pôde traçar gradualmente hipóteses sobre o sintoma de João em parceria comigo, o que nos permitiu traçar, juntas, estratégias de trabalho para o desenvolvimento de atributos como respeito, tolerância, flexibilidade e empatia.

Diante da análise desta reunião de trabalho, podemos concluir que a reflexão conjunta dos dois profissionais envolvidos no processo, gera oportunidades constantes de reavaliação de sua prática profissional e de seu papel na qualidade de vida do aluno na escola. Nesse sentido, aposto numa inserção institucional em que o educador seja capaz de refletir interdisciplinarmente e se interrogar de forma crítica acerca do funcionamento subjetivo do aluno. Trata-se de voltarmos nosso olhar como educadores para o mais delicado do “caso a caso”.

## Referências

- ALBERTI, S. O hospital, o sujeito, a Psicanálise: questões desenvolvidas a partir de uma experiência de dezoito anos no NESA/UERJ. In: Rev. *SBPH*, v.11 n.1, Rio de Janeiro/Junho, 2008.
- ALLWRIGHT, D. Three Major Processes of teacher development and the appropriate design criteria for developing and using them. In: JOHNSTON, B.; IRUJO, S. (Eds). In: *Research and Practice in language teacher education: Voices from the fields*. Selected papers from the First International Conference on Language Teacher Education. Minneapolis: University of Minnesota, Center for Advanced Research on Language Acquisition, 2001.
- ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. *The Developing Language Learner: an Introduction to Exploratory Practice*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009.
- AQUINO, J. G. (org.) *Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.
- BAMBERG, M. Biographic-narrative research, quo vadis? A critical review of ‘big stories’ from the perspective of ‘small stories’. In: *Narrative, Memory & Knowledge: Representations, Aesthetics, Contexts*. University of Huddersfield. Huddersfield, 2006.
- BAMBERGER, J & SCHÖN, D. *Learning as reflective conversation with materials*. Art Education, Vol. 36, No. 2, Art and the Mind (Mar., 1983), pp. 68-73.
- STEIER, F. (Ed) *Research and reflexivity*. London: SAGE Publications, 1995.
- BASTOS, L.C. *Diante do sofrimento do outro – narrativas de profissionais de saúde em reuniões de trabalho*. Caleidoscópio, v.6 (2), 2008.

- CLARK, J. A.; MISHLER, E. G. Prestando Atenção às Histórias dos Pacientes: O Reenquadre da Tarefa Clínica. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (Orgs). *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro: CUCA-IPUB/UFRJ, 2001.
- CORTEZ, C.M- *Narrativas de agentes comunitárias de saúde e de moradores de Vila Rosário: práticas profissionais e discursivas no atendimento à tuberculose*. Dissertação de Doutorado, PUC-RJ, Departamento de Letras, 2001.
- DEL CORONA, M. Fala-em-interação cotidiana e fala-em-interação institucional: uma análise de audiências criminais. In: LODER, L. L. e JUNG, N. M. *Análises de fala-em-interação institucional*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.
- GEORGAKOPOULOU, A. *Small stories, Interaction and identities*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 2007.
- GIEVE, S.; MILLER, I.K. What do we mean by quality of classroom life? In: GIEVE, S.; MILLER, I.K (Org) *Understanding the language classroom*. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2006.
- GOFFMAN, E. *Frame analysis*. Boston Northeastern University Press, 1974.
- KUPFER, M. C. M. O sujeito na psicanálise e na educação: bases para a educação terapêutica. In: *Revista Educação e Realidade*. Janeiro/Abril, 2010.
- LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1991 [1972].
- LAJONQUIERE, L. *A psicanálise e o mal-estar escolar*. Revista Espaço aberto, nº, 8, 1998.
- LINDE, C. 2001. Narrative in institutions. In: D. SCHIFFRIN; D. TANNEN; H. HAMILTON, *The handbook of discourse analysis*. Malden, Blackwell Publishers,
- MARTINEZ. A.M. O que pode fazer o psicólogo na escola? In: *Aberto*, Brasília, v.23, n.83, p.39-56, Março, 2010.
- MILLER, I. K.; Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M.C.G. (orgs.) *Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social*. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- MORAES BEZERRA, I.C.R.; MILLER, I. K.; CUNHA, M. I. A. Prática de ensino e Prática Exploratória: oportunidades para buscar compreender a vida no cotidiano escolar. In: FONTOURA, H. A. (org.) *Diálogos em Formação de Professores: pesquisas e práticas*. Niterói: Intertexto, 2007.

OSTERMANN, A. C.; SOUZA, J. *Contribuições da Análise da Conversa para os estudos sobre o cuidado em saúde: reflexões a partir das atribuições feitas por pacientes*, Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 25, n. 7, p. 1521-1533, 2009.

RIESSMAN, C. K. *Narrative methods for the human sciences*. Boston College: Sage Publications, 2008.

SARANGI, S. 2008. Editorial. *Narrative practice, competence, and understanding*. Text & Talk, 28(3):271-274 . <<http://dx.doi.org/10.1515/TEXT.2008.012>>

TANNEN, D.; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação. In: RIBEIRO, Branca Telles e Pedro M. GARCEZ. *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

## Anexo

## CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

(2.3)	pausa medida
.	entonação descendente ou final de elocução
,	entonação de continuidade
<b>sublinhado</b>	ênfase
<b>MAIÚSCULA</b>	fala em voz alta ou muita ênfase
<i>itálico</i>	palavra estrangeira
?	pergunta
: ou ::	alongamentos
-	não é enunciado o final projetado da palavra
- - - -	silabação (letra a letra)
>palavra<	fala mais rápida
<palavra>	fala mais lenta
=	elocuições contíguas, enunciadas sem pausa entre elas, engatamentos de turnos
[	início de sobreposição de fala
]	final de sobreposição de fala
“palavra”	fala relatada
( )	fala não compreendida
(palavra)	fala duvidosa
(( ))	comentários do analista
((risos))	riso
(. )	micropausa de menos de dois décimos de segundo