

5 As Dinâmicas Exploratórias

Este capítulo discorre sobre uma ferramenta híbrida em Psicologia Educacional que utilizo na escola, denominada de Dinâmica Exploratória (DE). Como já explicitado, as intervenções das Dinâmicas Exploratórias são atividades de ‘ação para o entendimento’ de cunho específico que visam suscitar reflexões dos alunos, das professoras e minhas, sobre algum tema socioafetivo encenado na escola.

A Dinâmica Exploratória é herdeira tanto da Prática Exploratória, situada no campo da Linguística Aplicada, quanto da Conversação em Psicanálise. Após ter percorrido sobre a Prática Exploratória e sua pertinência ao campo da Psicologia Educacional no Capítulo 5, cabe, neste momento, apresentar a segunda vertente inspiradora das Dinâmicas Exploratórias, a metodologia da Conversação em Psicanálise. Em seguida, traço as semelhanças entre as duas vertentes.

5.1

As vertentes inspiradoras da Dinâmica Exploratória: a Conversação em Psicanálise e a Prática Exploratória

Nos anos 1990, o psicanalista Jacques-Alain Miller elabora o conceito de Conversação, definindo-a como um dispositivo clínico, que se insere no campo da Psicanálise aplicada. Ou seja, uma Psicanálise que se expande para além de sua vertente puramente clínica e alcança a prática interdisciplinar, sendo difundida pelo CIEN, Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Infância. (MILLER, J-A *et al.*, 2005).

Tal Centro nasce na França em 1996, sob a supervisão de Jacques-Alain Miller, com o objetivo de abrir o diálogo da Psicanálise com outros discursos que têm incidência sobre a criança. A preocupação primordial do CIEN é ampliar o espaço de escuta analítica sem deixar que a Psicanálise clínica seja confundida com a Psicanálise aplicada à instituição escolar e à Educação de forma geral.

Por meio de equipes interdisciplinares, o CIEN visita regularmente crianças e adolescentes na escola propondo grupos de Conversação em Psicanálise, pois o espaço escolar é o lugar onde esses jovens passam a maior parte de suas vidas.

A proposta inicial era a de realizar grupos de Conversação exclusivos para crianças e jovens, mas, a partir do efeito do trabalho, atualmente já existem grupos com professores, prática que está alinhada ao projeto de formação intra e intersubjetiva de professores, como visto na proposta de Miller, I. (2013), no Capítulo 2, subseção 2.3. De acordo com Jacques-Alain Miller, a Conversação é definida como:

Uma situação de associação livre, se ela é exitosa. A associação livre pode ser coletivizada na medida em que não somos donos dos significantes. Um significante chama outro significante, não sendo tão importante quem o produz em um momento dado. Se confiamos na cadeia de significantes, vários participam do mesmo. Pelo menos é a ficção da conversação: produzir não uma enunciação coletiva-senão uma associação livre coletiva, da qual esperamos um certo efeito de saber. Quando as coisas me tocam, os significantes de outros me dão ideias, me ajudam e, finalmente, resulta às vezes, em algo novo, um ângulo novo, perspectivas inéditas. (MILLER, J.-A., 2005, p. 15-16).

Outros autores, como Miranda, Vasconcelos e Santiago (2006), descrevem a Conversação como uma metodologia de pesquisa em Psicanálise e Educação e um trabalho reflexivo, que considera as particularidades dos sujeitos no grupo. As autoras destacam que subjetivo e objetivo não são polos opostos, na medida em que a relação do sujeito com o mundo é mediada pela realidade psíquica, pelo inconsciente de cada um.

A Conversação objetiva investigar o mal-estar psíquico a partir do que insurge das falas do sujeito-aluno, que em grupo pode se expressar e elaborar novas perspectivas para algumas questões intrínsecas ao momento social em que vive. Assim, a semelhança de Jacques-Alain Miller (2005), quando cunha o construto de Conversação, a interlocução entre Psicanálise e Educação, aqui proposta, visa convidar o aluno para narrar algo sobre seu mal-estar.

Uma conversa pressupõe o uso da linguagem, com todas as modulações que permitem as palavras. Onde menos se espera, os efeitos do sem-sentido da linguagem podem operar. Não se pode esquecer que para a Psicanálise toda oferta gera demanda. Nos grupos de conversação não se fala sobre os alunos (como numa reunião) ou para os alunos (como numa palestra), mas com eles. O aluno é convidado a se colocar e, ao tomar a palavra, é sujeito ativo do processo.

Vale lembrar que a condução da Conversação está fundada na ética da Psicanálise, pela qual se concebe um sujeito que, com ajuda, é capaz de implicar-se em seu próprio mal-estar e de procurar estratégias para manejá-lo. Para Miranda, Vasconcelos e Santiago (2006), na experiência da conversação, o analista sustenta um pacto simbólico de reconhecimento, confiança e respeito. Laurent (1999/2000 *apud* MIRANDA, VASCONCELOS e SANTIAGO, 2006) pontua que a prática do grupo de Conversação possibilita que os sujeitos se deparem com identificações que os colocam a mercê do Outro e num espaço livre de julgamento, podendo começar a deslocar-se desse lugar. Laurent (*ibid.*) ressalta que para não se perder no gozo do blábláblá o analista deve estar atento ao momento oportuno de abrir as comportas e também de fechá-las.

Lacadée (2003) chama atenção para o fato de que o momento de interação discursiva não pretende dissolver o mal-entendido, mas favorecer um espaço de encontro. A Conversação sacode identificações, mitos e ficções que cada participante constrói para si, convida cada um a falar sobre o mais particular, faz surgir a diferença; não o consenso. Na oferta da palavra algo se opere no sentido da construção de novos laços sociais, pois cada sujeito tem a oportunidade de delinear respostas possíveis para o próprio sofrimento.

Portanto, não se trata de uma dinâmica de grupo de orientação comportamental, que convida o sujeito a falar porque alivia e faz bem, restringindo suas associações discursivas. Em tal contexto, a palavra não encobre o mal-estar; pelo contrário, ela faz parte de um trabalho reflexivo que convida o sujeito a falar mais de si, mesmo que ele toque em pontos de desconforto.

Explorando as consonâncias e dissonâncias entre a Conversação em Psicanálise e a Prática Exploratória, em ambas as abordagens, os conflitos percebidos na turma pelo professor ou pelos alunos são tomados como objetos de investigação e levados para discussão dos alunos, que se dá a partir de depoimentos, perguntas curiosas e narrativas de situações vividas. Na Prática Exploratória, por exemplo, os conflitos e questionamentos são tratados como *puzzles* (questões instigantes), para os quais os próprios alunos buscam entendimentos, não de forma expositiva, como uma lição transmitida por um mestre ou uma palestra, mas privilegiando a reflexão colaborativa dos participantes do grupo.

Na Conversação em Psicanálise a atividade é conduzida pelo psicólogo de fora da escola, que também convida o aluno a narrar e construir (utilizando o discurso oral) entendimentos acerca de uma questão. Neste caso, o psicólogo é um terceiro não presente na realidade diária da instituição e, na maioria das vezes, com pouco vínculo com os professores e com os alunos. Aqui se encontra uma diferença primordial entre as duas vertentes do trabalho reflexivo. Enquanto na Prática Exploratória o aluno é convidado pelo educador, inserido na realidade da escola, a procurar entendimentos, na Conversação isto é feito por um profissional externo ao ambiente escolar. Diante destas elaborações, proponho a Dinâmica Exploratória como uma atividade que apura o efeito de abertura de sentido, conduzida por praticantes da escola, e não por um profissional externo convidado; o que favorece a sustentabilidade do trabalho.

Tanto na prática da Conversação em Psicanálise, na clínica psicanalítica ou nas atividades das Dinâmicas Exploratórias nunca será possível prever o que se apresentará no convite à reflexão. O praticante deve estar preparado para se surpreender com esta experiência.

Ao abraçar a Prática Exploratória, neste estudo investigo minha situação profissional e a constante reflexão sobre o inesperado das enunciações no contexto escolar. Na maioria das vezes, as enunciações dos alunos nas Dinâmicas Exploratórias fogem aos planos e previsões sobre o que se desvelará na fala dos alunos. Psicólogo e professor são surpreendidos por perguntas inesperadas, associações inusitadas, reações agressivas, afetuosas, crises de choro. Ou seja, toda sorte de reações não previstas durante seu planejamento. O psicólogo e o professor não têm controle sobre os efeitos da experiência discursiva. Cabe-lhes manejar a interação do grupo para que a palavra os conduza a um giro discursivo.

Do ponto de vista da pesquisa participatória, é plausível afirmar que a Dinâmica Exploratória não visa à solução rápida de problemas pedagógicos e é totalmente integrada ao espaço pedagógico em que se instaura. A construção de entendimentos pode ser simultaneamente pedagógica, emocional e social.

Tendo como linha mestra o texto de 2001b de Allwright³⁵, sugiro uma breve correlação entre os termos Pesquisa-Ação e Prática Exploratória. A Pesquisa-Ação tem como objetivo o reconhecimento de comportamentos considerados disfuncionais no grupo, a coleta de dados e a extinção deste problema pela mudança dos comportamentos disfuncionais. A essência da Pesquisa-Ação é capacitar os educadores a intervirem de forma eficaz nos problemas que surjam em seus contextos pedagógicos, causando mudanças, nem sempre precedidos por entendimentos e reflexões. Pode-se notar que o foco estaria nas consequências de um determinado comportamento disfuncional.

Allwright (2001b) critica a “ação para a mudança”, privilegiando a “ação para a compreensão”. O objetivo da investigação dos praticantes está voltado para a compreensão que advém da prática, e não simplesmente se apressarem para resolver os conflitos (*puzzles*) encontrados.

Observa-se, aqui, que o foco estaria no manejo de conscientização propiciado pela associação e troca de ideias sobre um questionamento ou até mesmo um comportamento disfuncional no grupo. Após a compreensão, a mudança poderá advir naturalmente, como resultante de um processo, a partir de um desejo verbalizado pelos participantes.

5.2

As proposições dos alunos para a Prática Exploratória: uma releitura psicanalítica

Nas observações em sala de aula e nas Dinâmicas Exploratórias verifico *in loco* os alunos mencionados nos relatos dos professores e coordenadores. Esta é sempre uma experiência rica e diversa, na qual o vínculo com cada turma ou com cada professor se constitui de forma diferente. Em algumas turmas, realizo algumas dinâmicas seguidas (uma por semana), pois o professor reserva o horário da atividade de PSHE³⁶ para atuarmos juntos.

A partir das observações e atuações que suscitam questões do âmbito da Educação e também do campo da Psicanálise, proponho uma releitura das pressuposições dos alunos enumeradas por Allwright e Hanks (2009, p. 4-7) à luz

³⁵ Conferir a crítica de Allwright a *action research*, em seu artigo Three Major Processes of teacher development and the appropriate design criteria for developing and using them. (2001b).

³⁶ Conferir Abreviatura, p. 108, a respeito da sigla PSHE.

da Psicanálise. Tais hipóteses se coadunam aos sete princípios da Prática Exploratória já analisados neste trabalho.

Proposição 1: Os alunos são sujeitos únicos que aprendem e se desenvolvem melhor a partir de suas idiossincrasias

Assim como a Prática Exploratória, a Psicanálise entende os traços de personalidade e os sintomas dos sujeitos como traços únicos e intransferíveis. Estas idiossincrasias são chamadas pela Psicanálise de vicissitudes (FREUD, 1915), pois definem como o sujeito orienta-se na vida, como constrói suas relações sociais, como lida com seu corpo, expressa seus pensamentos e estabelece conhecimentos formais. Na Prática Exploratória, ao convidar os alunos a trabalharem produzindo questões instigantes e construindo respostas singulares para estas questões, os professores-praticantes não visam induzir os alunos a compartilharem de seus entendimentos. Eles valorizam as narrativas particulares de cada um sobre um tema comum, ao mesmo tempo em que os convida a escutar seus pares no grupo, reavaliando seus entendimentos.

Proposição 2: Os alunos são sujeitos sociais que aprendem e se desenvolvem melhor em um ambiente mutuamente estimulante

Os pedagogos reconhecem a importância do desejo para a aprendizagem e elaboram métodos para estimulá-lo. Kupfer (2010) argumenta que a Educação psicanaliticamente orientada deve mirar o “Sujeito” no aluno. Assim, abrir espaço para o desejo na criança significaria enxergá-la de forma única e particularizada e não generalizante. Ao perceber este tipo de olhar do professor, o aluno pode identificar um espaço de confiança e mais empatia no processo pedagógico. O professor, por sua vez, pode se abrir para a pesquisa de atividades capazes de engajar e motivar os alunos a partir do ponto de vista dos próprios alunos, o que poderá estreitar ainda mais o vínculo entre os dois praticantes e aproximar o aluno do desejo de saber mais.

Proposições 3 e 4: Os alunos são capazes de levar a aprendizagem a sério e tomar decisões independentes, fazendo suas próprias escolhas

A Psicanálise aproxima o termo responsabilização do termo “retificação subjetiva” definido por Lacan (1958), no qual o sujeito consegue pensar sobre sua parcela de responsabilidade no que se queixa, ao invés de continuar atribuindo a culpa sobre seu sofrimento a outros. O professor age como mediador do processo fazendo com que o aluno detenha sua parcela de comprometimento no processo de aprendizagem.

Proposição 5: Os alunos são capazes de se desenvolver como praticantes da aprendizagem

Charlot (2001) traz uma comparação interessante e muito pertinente a esta proposição. Os jovens podem experienciar a entrada na escola de duas maneiras diferentes. Podem “entrar” no sentido de se matricular e a frequentar regularmente, e também podem “entrar” no sentido simbólico do termo. Entrar simbolicamente significaria abraçar o projeto filosófico, objetivos específicos, atividades, conteúdos e a missão da escola, mesmo que muitas vezes isso se dê de forma intuitiva. Assim, enquanto alguns entram de fato na escola, literalmente e simbolicamente, encarando-a como lugar de vida, outros não entram jamais, considerando-a sem comprometimento, como lugar de passagem. Entrar simbolicamente na escola significa estar aberto a se desenvolver como praticante da aprendizagem, sendo em parte responsável por ela e apostando que aquele é um lugar importante para sua formação não apenas acadêmica, conteudista, mas também social, afetiva e ética. Esta entrada simbólica na escola requer um manejo desta dinâmica continuidade/descontinuidade/especificidade; o quanto aprender na escola permite compreender melhor a vida (e a si mesmo). Assim, o aluno estaria operando a partir do que Rochex (*apud* CHARLOT, 2001) denomina de lógica da “intersignificação entre mundos”. Esta seria uma maneira de se abrir para novos sentidos e para os caminhos e descaminhos da construção dos laços sociais.

Transitar no campo dialético entre continuidade e ruptura significaria aproveitar a heterogeneidade das tensões para “aprender” ao mesmo tempo “a vida” e “a escola”.

5.3

Dinâmicas Comportamentais e Dinâmicas Exploratórias: diferentes entendimentos

As Dinâmicas Exploratórias inspiradas na Prática Exploratória teriam o mesmo sentido da Conversação, com algumas diferenças já acima explicitadas. Na Dinâmica Exploratória há um procedimento inicial padrão. O *puzzle*, aqui representado por um tema socioafetivo, não é dado *a priori*, mas construído em interação com a equipe pedagógica através das reuniões de trabalho e de observações do aluno.

O tipo de intervenção proposta pela Dinâmica Exploratória no campo da Psicologia Educacional diferencia-se das dinâmicas de grupo criadas pelo psicólogo alemão Kurt Lewin em 1914. Segundo André (1995), diversos autores reconhecem este autor como o criador da pesquisa-ação. André (1995) indica que os estudiosos dos fenômenos psicossociais contemporâneos foram influenciados por Lewin, e até hoje se dedicam às questões da motivação e das teorias de personalidade.

Em 1944, Lewin descrevia o processo da Pesquisa-Ação lançando mão das seguintes etapas: análise, coleta de dados, conceituação dos problemas, planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliação. Trata-se, portanto, de uma metodologia de ação sistemática e controlada, desenvolvida pelo próprio pesquisador, que pode ser aplicada em qualquer instituição, não somente a educacional. No campo educacional, as dinâmicas de grupo começam a ser utilizadas a partir de 1950, por pedagogos que desejam realizar uma mudança em seu ambiente de trabalho e planejar formas de intervenção, coleta de dados, análise e relato dos resultados. Esta corrente de pesquisa cai no obscurantismo na década de 1960 para ressurgir 10 anos depois, mobilizando diferentes grupos e dando origem a várias correntes.

No contexto educacional, a dinâmica de grupo é um instrumento que visa à mudança de comportamentos disfuncionais mediante uma situação de interação grupal. Neste caso, o foco principal seria a observação do comportamento do sujeito em algumas situações-problema. Pelas dinâmicas de grupos comportamentais, o psicólogo é capaz de observar habilidades como liderança, adaptação, motivação e cooperação e, a partir daí, intervir para mudar certos comportamentos.

Lewin dedicou os últimos anos de sua vida ao estudo das dinâmicas de grupo, fundando o Centro de Pesquisa para Dinâmica de Grupo (*Research Center for Group Dynamics*), no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT),

atuando neste Centro até a sua morte. O autor enfatiza que o comportamento humano poderia ser mais bem avaliado num grupo expondo o sujeito a mudanças, crises, situação de stress, colaboração e parceria.

Para ele, a dinâmica de grupo é tratada como um experimento, no qual objetiva-se a resolução de um problema, além dos fatos observados, e não sua interpretação. A dinâmica deve ser orientada mediante os mesmos parâmetros de um experimento e de uma análise funcional dos fenômenos (objetivos, hipóteses, fidedignidade, generalidade, técnicas de controle etc). Sendo assim, a interação observada é menos importante do que o comportamento de cada um em relação à tarefa.

Neste horizonte proponho a Prática Exploratória como uma alternativa para buscar entender em colaboração. Assim, apresento uma nova concepção de dinâmica – a Dinâmica Exploratória – que propõe não a mudança ou solução do mal-estar, mas a discussão deste mal-estar, valorizando não a explicação, mas a construção conjunta de entendimentos. Os entendimentos se constroem na escuta das diferenças do outro, que é capaz de ser tanto o colega, quanto o professor ou o psicólogo. A partir desta troca, os conflitos conseguem ser elaborados, repensados e manejados num momento *a posteriori*. Trata-se de buscar compreender melhor dificuldades, impasses e habilidades, iniciando a construção de novas formas de lidar com tais impasses e não procurando extirpá-los rapidamente sem reflexão. A ênfase estaria no processo e nos entendimentos que acabam levando à reestruturação subjetiva dos comportamentos.

Assim como na Conversação em Psicanálise, é importante introduzir um tema que sirva como ponto de partida para o início da produção discursiva através de uma Atividade Reflexiva com Potencial Terapêutico (ARPT). As narrativas que dali emerge são tomadas como material de análise. Tanto na Prática Exploratória quanto nas Dinâmicas Exploratórias, ambiciona-se que o praticante torne-se um pesquisador de si mesmo, de suas dúvidas sobre o que ocorre na vida escolar, seja relativo ao conteúdo curricular, ou à natureza das relações com os participantes daquele espaço.

5.4

Construindo entendimento através das Dinâmicas Exploratórias

Porque o homem não se transfigura senão pelas palavras.

(Manoel de Barros, 2010, p. 51).

O momento da Dinâmica Exploratória é precedido por observações do aluno e reuniões de trabalho entre o psicólogo e o professor, nas quais a pauta seria o comportamento do aluno e possíveis formas de manejo. Nestas reuniões, nas observações realizadas pelo psicólogo e também em conversas com o aluno, delinea-se a questão trazida à escola como queixa.

Após a análise dessas narrativas construídas nas reuniões de trabalho, o psicólogo tem instrumentos para descrever o tema socioafetivo e planejar a Dinâmica Exploratória, contando com a parceria do professor sempre que possível. O tema principal da ARPT pode ser introduzido com o auxílio de diferentes recursos ou ferramentas pedagógicas, seguido de reflexão, discussão e análise do processo. Ou seja, as ARPT das dinâmicas só são planejadas após a escuta/observação do aluno e do professor.

Psicólogo e professor conduzem a Dinâmica Exploratória propondo uma ou mais ferramentas pedagógicas (jogos, vídeos, imagens, músicas, histórias, dramatizações) que servem de gatilho para a discussão do tema. É válido lembrar que, a partir do momento em que um tema é proposto, a associação não é totalmente livre, como o que se espera de uma interação individual entre psicanalista e sujeito. Mesmo assim, abrem-se possibilidades para questionar discursos já prontos e questionar algumas máximas impostas pela cultura e assimiladas sem problematização.

A discussão é encaminhada a partir de perguntas abertas e pelas contribuições de cada um. São encorajadas lembranças de situações, sugestões, depoimentos, testemunhos pessoais e reflexões. Não há expectativa de respostas certas ou erradas. A expectativa é de que as falas sejam genuínas e de que a circulação da palavra toque tanto o aluno focal, que suscitou a dinâmica, quanto os outros alunos, o professor e o psicólogo. Não se trata aqui de uma tentativa de homogeneização ou apagamento das diferenças no grupo, mas sim de escutá-las a fim de reconhecer a diversidade e propiciar o vínculo entre os sujeitos. Assim, os participantes expressam suas opiniões, constroem pequenas narrativas e refletem para entender os conflitos e questões intrínsecas à vida na escola.

Como a ênfase está no processo, a documentação das reflexões sobre questão socioafetiva é de extrema importância. Tanto Miller, I., (2001), quanto Church, Morrison e Richhart (2011), autores que lançam foco sobre a questão da construção do pensamento reflexivo (*visible thinking*), destacam a documentação das reflexões em sala de aula como um momento crucial, pois possibilita que os alunos percebam que suas ideias têm valor e são ouvidas. Documentar o passo a passo da reflexão contribui para o entendimento de questões relativas à vida na escola e relevantes para os alunos, além de tornar o processo contínuo e sustentável. É importante compartilhar as reflexões e as experiências e ouvir para que haja um efeito de ressignificação. Quando os alunos são convidados a desenharem individualmente as reflexões das discussões, sem que possam rediscuti-las no grupo, o efeito de reelaboração da experiência pode ser limitado.

As narrativas dos alunos nas Dinâmicas Exploratórias dizem respeito às suas relações com seus pares e professores na escola. Já que as narrativas orais dos praticantes surgidas nas Dinâmicas Exploratórias não puderam ser gravadas devido a razões logísticas e de confidencialidade, elas foram anotadas durante a sessão por mim ou pelo professor num quadro branco ou *flip chart*, de forma sumária. Assim, optei por incluir, nesta pesquisa, minhas notas de campo sobre os relatos surgidos nas Dinâmicas Exploratórias como dados complementares. A intenção é que os depoimentos dos alunos possam ser visualizados por eles durante a sessão, envolvendo todos no trabalho para entender. Muitas vezes, as anotações desses relatos são retomadas numa sessão posterior, o que motiva mais reflexões e narrativas. As notas de campo são redigidas em forma de diário imediatamente após a sessão. “Os entendimentos destes praticantes foram localmente coconstruídos a partir de uma perspectiva investigativa e não produzida para consumo de massa” (GIEVE; MILLER, 2006, p. 23).

Todos estes relatos constituem momentos valiosos de reconstrução de experiências sobre alguma dificuldade do praticante vivida na escola, seja com seus pares, consigo próprio ou com o conteúdo programático.

Sempre que possível, na parte final da sessão da Dinâmica Exploratória, a turma é dividida em pequenos grupos e cada grupo é convidado a documentar suas reflexões graficamente (em forma de desenhos e frases) e depois compartilhá-las com toda a turma. Primeiro, abre-se o espaço para a circulação da palavra e, depois, maneja-se o fechamento da atividade de forma gráfica. Os

efeitos desta experiência para cada sujeito são singulares e observados no dia a dia da escola. As representações gráficas podem conter desenhos ou relatos de situações vividas e sugestões de manejo, surgidas dos próprios alunos e rediscutidas no grupo. Devido à riqueza das contribuições, muitas vezes as Dinâmicas ocorrem em duas ou mais sessões, pois o tema dificilmente se esgota.

Ao discorrer sobre o mal-estar escolar, Lajonquière (1998) assinala a função de organização espaço-temporal da narrativa. Se o passado pode ser narrado, pois a palavra orienta o sujeito no presente, localizando-o numa história, o futuro só pode ser imaginado ou construído. O autor argumenta que a referência ao passado, embutida nos relatos, coloca em funcionamento a palavra, que ordena uma história, bem como relança o sujeito para frente, abrindo a possibilidade de construir um futuro. Para o autor, tal operação simbólico-historicizante está em causa da realização do desejo, ou seja: narra-se no intuito de se construir um saber sobre algo.

Petri (2003) discute a posição do professor atravessado pela Psicanálise, apontando que este pode ocupar a posição de um “mestre castrado”, ou seja, um mestre que não visa deter todo o saber, pois já seria advertido dos abusos que a posição de ideal do eu poderia levá-lo a cometer. Millot (1987) conclui que a Educação escolar poderia inspirar-se na ética analítica, no que diz respeito à desmistificação do ideal e abrir-se para a realidade do desejo.

A ética de desmistificação do ideal se alinha ao conceito de praticantes, caro à Prática Exploratória, porquanto não sustenta a existência de posições hierarquizadas entre os praticantes. Desta forma, pode propor que o psicólogo atue como um facilitador da circulação de relatos e narrativas. Assim, alguns depoimentos meus e dos professores sobre o tema em questão são incluídos na sessão, no intuito de tornar o espaço discursivo mais acolhedor para os alunos. Estas notas de campo podem ser encontradas ao fim deste capítulo e no anexo deste trabalho. Tomo emprestada a citação do psiquiatra e psicanalista José Nazar (2014) para descrever o efeito desejado nas sessões de Dinâmicas Exploratórias. Ao atrever-se a questionar, o praticante ensaia sua vertente crítica e agentiva e começa a descobrir que pode se investigar desde a infância.

O que vale é a capacidade, e isso é bom que advenha desde muito cedo, é a capacidade de se atrever a se questionar: “por que estou fazendo desta maneira e não de outra?”. Se você se

atreve a se perguntar sobre as razões de suas repetições, é certo que terá a chance de uma mudança significativa do rumo da vida e conseguirá criar uma possibilidade de retificar o olhar ferido, machucado pela história, e acaba por modificar a sua maneira dolorosa de se tratar. (NAZAR, 2014, *O bom olhar em todos os sentidos*. Disponível em: <http://diariodorio.com/o-bom-olhar-em-todos-os-sentidos/2014>).

5.5

As ferramentas lúdico-pedagógicas nas ARPT

Com a intenção de enriquecer o aporte teórico das Dinâmicas Exploratórias busco diferentes autores que entendem a linguagem como peça-chave na construção da subjetividade. Da abordagem sociointeracionista de Vygotsky, passando pela filosofia da cultura de Benjamin (1995), pela poesia de Manoel de Barros (2010) e pela Psicanálise, vai se percorrendo este caminho feito de palavras, enunciações e até de não ditos. Proponho que no contexto escolar tais leituras não se oponham, mas possam se complementar.

Jobim e Souza (1994) indicam que ao assinalar que os processos psicológicos, afetivos e cognitivos da criança são determinados pelo ambiente cultural e social do qual ela faz parte, Vygotsky (1998a, 1998b, 2001) chama a atenção para o caráter interacional do desenvolvimento infantil, marcando que é por meio da interação e da linguagem que a criança incorpora instrumentos culturais e desenvolve seu pensamento, sua memória e sua atenção.

Em outros termos, estudar o desenvolvimento da consciência da criança implica estudar sua interação com a realidade. O outro que interage com a criança (adultos em geral e outras crianças) utiliza a linguagem como instrumento. Assim, na concepção vigotskiana, a linguagem é entendida como uma ferramenta cultural e a palavra como o modo mais puro de interação social. Logo, os signos linguísticos (a linguagem oral, a escrita e o sistema numérico) são instrumentos empregados pelo homem para intervir e modificar a realidade em que vive. Para Vygotsky (2001), ao interagir com seus pares, o sujeito é agente na construção de seu conhecimento.

Ao propor uma leitura transversal, a partir do conceito de interação, verifica-se uma diferença primordial entre a Psicanálise e a Psicologia sociointeracionista. A Psicanálise considera a importância dos processos inconscientes na constituição do sujeito que fala e interage. O sujeito é

atravessado por seu inconsciente que se presentifica em sintomas, atos falhos e em seus traços de personalidade.

Já para Vygotsky (1998a,1998b, 2001), o foco não recai sobre os conteúdos inconscientes, ao passo que o pensamento é concebido como parte da consciência e se constrói através do discurso pelo uso de signos e instrumentos. Para este autor, a função do instrumento é servir como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade. Desta forma, o instrumento é orientado externamente e deve levar a mudanças nos objetos, constituindo um meio pelo qual a atividade humana é dirigida para o domínio da natureza.

O ponto de encontro que sublinho aqui entre a Psicologia sociointeracionista e a Psicanálise é a relação com a alteridade. O outro atribui significados aos atos da criança, utilizando-se da linguagem e da interação, ajudando-a a interagir com o mundo. De acordo com Vygotsky (1998b), todas as funções no desenvolvimento da criança, inclusive a atenção voluntária, a memória lógica e a formação de conceitos, apareceriam em dois níveis; o social e o individual. Primeiramente entre pessoas (interpsicologicamente) para só depois surgir no interior da criança (intrapsicologicamente). Vygotsky (1998b) conceitua as ferramentas semióticas (narrativas, filmes, artefatos, entre outros) como instrumentos que medeiam a comunicação entre os sujeitos (KONTOPODIS, 2014). Para ele, o pensamento é mediado pelos signos usados em uma determinada época histórica ou contexto sociocultural.

Uma ferramenta pode levar à reflexão sobre as relações de poder e sobre a cultura na qual o sujeito se insere. Por esta via, as ferramentas pedagógicas semióticas das ARPT, além de possibilitarem uma abertura para a associação livre, são também carregadas de signos culturais importantes. Como exemplo, os slides em *Power Point* e *Prezi*³⁷ (Cf. Anexos B.1, C.1, E.1 e F) que utilizo nas atividades das dinâmicas. Como estas são ferramentas tecnológicas contemporâneas, com as quais os alunos estão familiarizados, carregam em si mais possibilidades de elicitarem identificações e associações dos alunos.

5.6

A desconstrução inventiva das ARPT

³⁷ Cf. Trata-se de um site com *templates* para apresentações online. www.prezi.com.

Walter Benjamin (1987, 1995, 2002) realiza ao longo de sua obra uma crítica da cultura, partindo de temas como experiência, ética e responsabilização do sujeito sobre seu papel histórico. O autor discorre sobre a linguagem de forma peculiar em suas obras, apontando para a transfiguração da palavra e das coisas, valorizando o que Jobim e Souza (1994) denominam de “infância da linguagem”. Para Benjamin (1995), o sujeito tem a capacidade de transfigurar a linguagem na medida em que lança um novo olhar sobre ela.

Somente a linguagem, em sua dimensão dialógica, polifônica e alegórica pode devolver às ciências humanas a dignidade para enfrentar o compromisso de redefinir os seus critérios de exatidão, buscando, através de leis que lhe são próprias, uma outra possibilidade de interpretar e compreender a complexidade da condição humana. (JOBIM E SOUZA, 2009, p. 187).

Benjamin não dialoga com os temas citados de forma cronológica. Seus textos se intercomunicam espaço-temporalmente de forma fluida com o compromisso de propor uma reflexão sobre o sujeito e seu lugar na história. Para ele, brinquedos e jogos são instrumentos pelos quais as crianças se apropriam do mundo da linguagem, habitado também por adultos. O exercício do olhar e da escuta se dá de forma distinta, como se existissem duas linguagens. O termo “brinquedo” é entendido nesta pesquisa como as ferramentas lúdicas das ARPT, utilizadas pelo psicólogo em suas reflexões com os alunos. Ao serem apresentadas, as ferramentas ganham no discurso uma materialidade não prevista, abrindo espaço para inúmeras associações e correlações com a questão socioafetiva, sobre a qual se visa construir entendimentos.

Ao mesmo tempo, a ferramenta lúdico-pedagógica (filme, imagem, música, vídeo, história etc) é capaz de suscitar o que Benjamim (1995) denomina de “desconstrução inventiva”, já que o olhar da criança sobre o lúdico recria coisas novas. O desvio dos caminhos pré-estabelecidos leva à invenção de algo que não existia outrora. Eis o que facilita a associação livre: a forma como cada sujeito olha para o mesmo instrumento suscita diferentes efeitos subjetivos.

Olhar a fábula com outros olhos, enxergar para além de um vídeo já visto, buscar outros sentidos para uma letra de uma música conhecida, eis o que desejo propiciar com as ferramentas escolhidas para as Dinâmicas Exploratórias,

aproximando-me da tese de Benjamim (2002). O filósofo sublinha que as crianças criam desvios e possibilidades muitas vezes não vislumbrados pelos adultos. Elas introduzem naturalmente uma nova leitura sobre fenômenos universalmente categorizados. O autor aposta na capacidade humana de reinventar a linguagem, descolando-a de sua visão utilitária. O desvio dos caminhos pré-estabelecidos leva à invenção de algo que não existia outrora. Benjamin (2002) aponta que o processo de “desconstrução inventiva” se dá num nível extrassensível, ou seja, além da semelhança racional, além da percepção.

Retorno ao poeta Manoel de Barros que aposta que é preciso desenvolver a capacidade de transver³⁸ o mundo. Se para o poeta é preciso “perder a inteligência das coisas para vê-las” (BARROS, 2010, p. 148), proponho que a Educação possa, junto com a Psicologia e por via das ferramentas lúdicas de linguagem, auxiliar o sujeito a entender mais sobre seu próprio mal-estar. Assim, acredito que diante do oferecimento dessas ferramentas multimodais nas dinâmicas aqui propostas, a criança possa exercer sua criatividade, buscando construir sentidos através da oferta da palavra, encontrando assim mais vias de satisfação pulsional e de menos angústia.

O pedagogo e teórico em Educação, Jorge Bondía (2002, p.21), tomando um direcionamento benjaminiano, define “a experiência como aquilo que nos acontece”, ou que nos toca, nos afeta. Nesse sentido, experiência se contraporia à informação. Como abordado anteriormente, a Dinâmica Exploratória se diferencia de uma palestra ou de uma aula onde há uma agenda prévia de conteúdos a serem expostos pelo facilitador. Assim, o sujeito da experiência não é o sujeito do saber consciente, do julgar, do poder, do querer. O sujeito é atravessado pela experiência, que deixa nele algumas marcas ou, dito de outra forma, alguns efeitos. O sujeito da experiência define-se por sua exposição, por sua disponibilidade. É nessa posição de vulnerabilidade ao risco, à surpresa dos efeitos da palavra que o praticante deve se colocar.

³⁸ Cf. Barros no trecho do poema “As lições de R.Q”. In: **O livro sobre nada** Rio de Janeiro:

Record, 1996, p. 75.

“[...] Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro.

A arte não tem pensa:

O olho vê, a lembrança revê, a imaginação transvê.

É preciso transver o mundo”.

Este espaço de ‘invasão do real’³⁹, ou seja, do inesperado, desvela-se como muito frutífero tanto para o psicólogo educacional, na intervenção pontual da Dinâmica Exploratória e nas sessões individuais com os alunos, quanto para o professor em seu dia a dia. O real opera em cada sujeito dando lugar a respostas distintas.

Do mesmo modo, também não é possível, após as Dinâmicas, controlar os efeitos deste convite ao dizer a cada sujeito como será afetado os desdobramentos que os exercícios de reflexão terão sobre sua vida, dentro e fora da escola. De acordo com Kupfer (2010), por mais que o professor vise atingir o consciente dos alunos, é o inconsciente que se atinge. Resta ao professor e ao psicólogo não interromperem a parceria do trabalho para o entendimento iniciado nas reuniões.

Se o saber da experiência relaciona-se à elaboração do sentido ou do sem-sentido⁴⁰ que acontece ao sujeito, este saber é relativo, particular e subjetivo. Mesmo que o acontecimento (a atuação do psicólogo na Dinâmica Exploratória) seja o mesmo, a experiência para cada um dos alunos será única, pois terá efeitos discursivos diferentes. Na **seção 6.10, apresento** um trecho de uma Dinâmica Exploratória realizada em quatro turmas de 6º ano, cujos efeitos discursivos foram completamente diferentes em cada turma. Sobre os efeitos e intenções de uma intervenção pautada pela psicanálise, Lacan (1976, p.35) estabelece que: “Em nenhum caso uma intervenção psicanalítica deve ser teórica, sugestiva, quer dizer, imperativa; ela deve ser equívoca. A interpretação analítica não é feita para ser compreendida; ela é feita para produzir ondas”.

³⁹ Termo cunhado por Lacan em 1969-1970.

⁴⁰ Para Lacan, no contexto psicanalítico, o sintoma, antes de ser interpretado, é situado no campo do *nonsense*.

5.7

Mediação de conflitos e mediação de encontros discursivos

Após a apresentação da Dinâmica Exploratória, considero importante a revisão de alguns conceitos como conflito e mediação. A Psicanálise utiliza o termo conflito psíquico (FREUD, 1930) para se referir à luta de forças entre as exigências das pulsões e as da civilização. O conflito gera um mal-estar, um desconforto do sujeito diante do outro e dele mesmo. Tal desconforto pode ser expresso sob a forma de sintomas, atuações ou inibições, que encenam as exigências, temores, ansiedades, expectativas e idealizações do sujeito. Tanto o conflito intrapessoal quanto os interpessoais carregam conteúdos intrapsíquicos inconscientes não elaborados. Além disso, vale lembrar que, para além do que é proferido, ou seja, do discurso manifesto, há a enunciação do discurso não expresso, mas que pode ser lido nas entrelinhas.

Do ponto de vista constitutivo, o conflito ou o impasse propiciam condições de crescimento, desde que a noção de alteridade seja internalizada. Isto é, diante do reconhecimento da existência de que o outro sente, pensa, deseja, sofre, tal como eu, mas diferente de mim, o sujeito pode reposicionar-se diante do outro.

De acordo com Muzkat (2008), há diferentes modelos de mediação de conflito voltados ao mundo corporativista. O modelo tradicional (FISHER; URI; PATTON, 1991 *apud* MUZKAT, 2008) origina-se da Escola de Direito de Harvard, onde o mediador facilita a comunicação de um conflito construído sobre uma relação de causa e efeito. A partir deste modelo tradicional, surgiram novos modelos, influenciados pela Psicologia de abordagem sistêmica (COBB, 1997; SUARES, 1996), no qual o foco da mediação estava voltado para o campo da família. Este método procura desconstruir velhas narrativas, dando a oportunidade para que novas narrativas surjam e daí um acordo. Esta filosofia de mediação apoia-se no coconstrucionismo social e por isso valoriza as inter-relações. O foco principal seria a transformação subjetiva e não necessariamente a busca de um acordo final.

Para Slaikeu (1996, *apud* MUSZKAT, p.32), a importância da mediação não visa exclusivamente a solução do conflito, mas também “a possibilidade de elevar a consciência individual e a capacidade de reconhecer os interesses,

necessidades e pontos de vista da outra parte”. O que já representaria um ganho inter e intrasubjetivo para o sujeito.

Caso a equipe escolar identifique uma situação entre dois ou mais alunos ou entre alunos e professores, onde há um conflito pontual a ser mediado, o psicólogo pode convidar as partes para uma conversa onde o foco será um acordo a partir do impasse na relação. Em contrapartida, a Dinâmica Exploratória não tem este objetivo diretamente. Durante a Dinâmica, professor e psicólogo mediam as narrativas pessoais trazidas.

Em alguns casos, os alunos expõem corajosamente suas falhas e dificuldades, trazendo, por exemplo, situações de embate com os pares, agressividade ou desonestidade. O tipo de lógica que conduz o trabalho para entender indica que a narrativa trazida deva ser examinada com naturalidade, considerando que os sujeitos que escolheram se colocar possam encontrar formas de interação menos narcísicas e de mais proximidade com o outro.

Ou seja, numa Dinâmica Exploratória não se deseja a obtenção de um acordo entre as partes. Professor e psicólogo procuram originar um espaço de acolhimento, para que, a partir de um tema comum, cada aluno, se assim o desejar, possa expor suas dificuldades pessoais na relação com o outro ou com o saber. O trecho abaixo de Bondía (2002) resume o efeito buscado com as Dinâmicas Exploratórias.

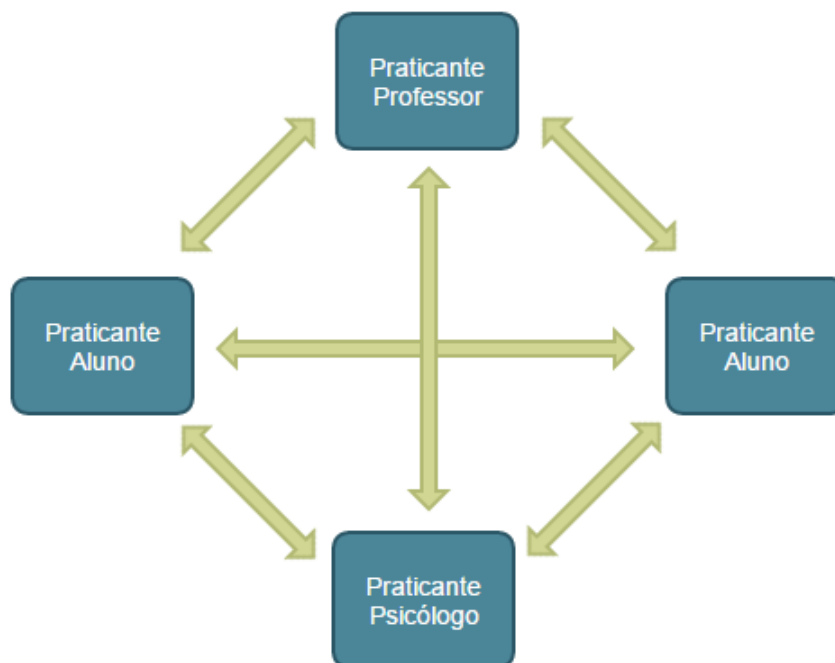
E, por não podermos parar, nada nos acontece. A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24.)

Trata-se de um espaço para ouvir a si mesmo e tempo para elaborar as reflexões sobre o efeito da fala do outro em si. É um tempo que corre na contramão do relógio mercadológico e tecnicista. Vale lembrar que o efeito da fala e da escuta dos pares é diferente para cada sujeito. Para alguns pode causar

alívio, identificação ou uma sensação de acolhimento, para outros consegue abrir questionamentos que vão gerar ansiedade, surpresa, vergonha ou desconforto. Tudo isto é observado e manejado durante a sessão, caso a caso. Até mesmo um afeto que inicialmente gerou ansiedade pode propiciar um efeito positivo e um giro discursivo para o sujeito ao longo da Dinâmica Exploratória e posteriormente a ela (Cf. subseções 5.9.1, 5.9.4 e Anexo F.1).

Após examinar o conceito de mediação e estabelecer diferenças entre a mediação de conflitos e a mediação ocorrida em um encontro discursivo, defendendo que a Dinâmica Exploratória faculta uma multimediação, ou seja, a mediação entre todos os praticantes envolvidos — alunos, professor e psicólogo —, pois amplia a capacidade de reflexão de todos sobre a vivência na escola. Acredito também que tal efeito reflexivo que se estabelece nas dinâmicas serve para aguçar a escuta do professor em seu dia a dia, não se encerrando no evento da Dinâmica. Por isso, as reuniões de trabalho continuam ao longo de todo o processo. A Figura 1 abaixo resume o ponto proposto aqui.

Figura 1 – A Dinâmica Exploratória e a multimediação entre os praticantes



Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

5.8 Escuta e Atenção Flutuante nas Dinâmicas Exploratórias

O termo “atenção flutuante” foi cunhado por Freud, em 1912, para designar a regra segundo a qual o psicanalista deve escutar seu paciente sem privilegiar nenhum elemento do discurso, isto é, deixando que sua própria atividade inconsciente entre em ação. Da mesma forma, o paciente falaria sem se preocupar com algum tema específico ou ordem cronológica dos eventos, associando livremente o que lhe viesse à mente. O psicólogo, por sua vez, escutaria até ser “fisgado” por algo de importância subjetiva. A Psicanálise define, desde Freud, a associação livre como regra fundamental, tendo na atenção flutuante por parte daquele que escuta seu contraponto.

Freud esclarece ainda que a técnica da psicanálise “consiste simplesmente em não dirigir reparo para algo específico e em manter a mesma atenção uniformemente suspensa (atenção flutuante) em face de tudo o que escuta” (Freud, 1912b, p.125). Segundo ele, a seleção de determinado ponto do discurso do paciente é prejudicial para a escuta do mesmo, já que o psicanalista poderá dar ênfase a algo que não merecesse tanta atenção ou poderá deixar passar algo importante do discurso por estar preocupado que o analisando refira-se a um tópico específico. Freud afirma ainda que a regra de prestar igual reparo a tudo é a contrapartida necessária da exigência feita ao paciente de comunicar tudo o que lhe ocorre, sem crítica ou seleção (regra da associação livre). (LIMA e SILVA, 2007).

Como transpor, porém, algo tão específico do *setting* individual analítico para uma atividade de grupo em sala de aula? Como sublinhei, Freud utilizava o adjetivo ‘livre’ para se referir à liberdade do analisando em sentar-se ou deitar-se no divã e falar sobre o que lhe viesse à mente, sem que o analista lhe sugerisse um tema ou sem a necessidade da continuidade do assunto abordado na sessão anterior. A escuta analítica deveria fluir naturalmente e ao analista não caberia colocar-se em posição de controlá-la, desviando-a para determinado caminho baseado no que supõe ser o mais relevante.

Neste sentido, ainda que a introdução de um tema na Dinâmica Exploratória não oportunize uma associação completamente livre, esta proposta de intervenção híbrida objetiva dar voz ao sujeito e favorecer que psicólogo e professor ainda se

surpreendam com associações que não haviam previsto nas falas dos alunos. O recorte de Dinâmica Exploratória na sala, da aluna focal Erica,⁴¹ constitui um bom exemplo disso.

Voltolini (2006) alerta para o risco que se corre quando a teoria de um campo de conhecimento é aplicada a outro, pois há a tendência na atualidade em desconsiderar o sujeito que enuncia o discurso em detrimento da aplicação mecânica de teorias de um campo a outro. Compreende-se que há de se fazer ajustes.

O convite à integração da Prática Exploratória com a Psicologia Educacional se perfila à proposta da Educação terapêutica de Kupfer (2005), quando propõe que o professor se permita sair da busca de previsibilidade, padronização e controle, típicas de uma pedagogia não crítica, para se deixar afetar pelo que surge no discurso singular dos alunos. Assim, professor, psicólogo e alunos devem estar preparados para serem surpreendidos pelo que emerge das narrativas e associações dos praticantes no grupo.

Quanto mais realizo as Dinâmicas, mais observo que o psicólogo educacional funciona como polo redirecionador da escuta, pois auxilia os outros praticantes a estabelecer associações entre suas falas. Ainda que o tema da discussão tenha se originado de um aluno focal, todos os outros participantes, por constituírem o grupo, beneficiam-se em discutir o tema trazido.

Segundo Jaques-Allain Miller (2005), a associação livre coletiva do grupo causa certo efeito de saber. O praticante pode ser tocado pela palavra do outro, resultando em uma abertura reflexiva. Ideias, dúvidas, relativizações de conceitos pré-estabelecidos podem ser suscitados a partir desta associação livre coletiva. Ressalto, desta forma, que a Dinâmica Exploratória prioriza o particular ao surgir de um dos elementos do grupo e envolver todos os seus participantes neste trabalho. Com a entrada do psicólogo nas intervenções em sala de aula, o raio de mediação aluno-professor/aluno-aluno pode ser ampliado.

A condução da Dinâmica Exploratória, seu desenrolar e efeitos só podem ser avaliados *a posteriori*, a partir de outras observações de alunos e novas entrevistas com professores. Sugiro, então, que a escuta atenta no campo pedagógico pode provocar nos alunos uma abertura discursiva baseada no

⁴¹ Cf Anotações das Dinâmicas Exploratórias na p. 201.

respeito, na confiança e na crença de que diferentes reflexões podem ser interessantes e dignas de ser compartilhadas. Este *ethos* acolhedor que propicia o espaço discursivo deve ser construído no dia a dia da interação entre o professor e alunos e não somente no momento da realização da Atividade Reflexiva com Potencial Terapêutico. No contexto das reuniões de trabalho este *ethos* acolhedor é intrínseco ao processo.

Considerando o trabalho de Sette (2006), cabe dizer que a inclusão da escuta psicanalítica em sala de aula não pretende ser um instrumento profilático. A Psicanálise, empregada como um saber sobre os aspectos inconscientes dos sujeitos, pode contribuir para a ampliação da capacidade investigativa do professor de entender algo sobre os processos subjetivos dos alunos e sobre a vida na escola.

Gieve e Miller (2006) tocam num ponto crucial: o particular da escuta que leva em conta as idiossincrasias e as dificuldades do sujeito perante seus pares. Neste sentido, não há fórmulas a serem seguidas. O professor tem como únicas pistas, na execução da ARPT, seu genuíno interesse pelos questionamentos dos alunos e a consciência das diferenças individuais de cada sujeito incluído no processo. Ademais, ele deve ser maleável o suficiente para lidar com as reflexões não previstas surgidas em sala de aula.

A palavra é um elemento mediador, mas a escuta é um elemento unificador, que nos aproxima do outro. Escutar é prestar atenção e se abrir para a vida com curiosidade. “Só a curiosidade evita que o sujeito se enclausure nele mesmo”. (CHRISTOV, 2014, *apud* ZANDONADI, 2014, p. 32).

5.9

Revendo as anotações de campo em busca de entendimentos

Nesta subseção, discuto meu processo de atuação como psicóloga escolar, junto a professores e alunos, ensejando a construção de um espaço reflexivo que reverbera na formação em serviço desses profissionais, bem como na formação de cada aluno. Produzi notas de campo que utilizarei após as Dinâmicas Exploratórias ou observações participativas com alunos.

Inúmeras reuniões e Dinâmicas Exploratórias foram realizadas ao longo do período de 4 anos com cada professor regente e com outros membros da equipe

escolar (diretor, coordenadores ou professores especialistas). Nos fragmentos escolhidos abaixo, minha voz, como psicóloga e praticante exploratória do contexto abordado, aparece na primeira pessoa do singular.

Os 5 casos estão dispostos no Quadro 1, de acordo com sua ordem temporal no encaminhamento da pesquisa. Os dados escolhidos são resumo das minhas notas de campo. Dou destaque ao recorte referente à turma 6B, pelo caráter de imprevisibilidade e flexibilidade do trabalho de reflexão proposto com os alunos e professores. Esta intervenção será analisada mais adiante nas subseções 5.9.1 e 5.9.4 deste capítulo.

Quadro 1 – Dinâmicas Exploratórias e observações participativas

Aluno focal	Professora	Data	Momento da construção de dados	Temas abordados	Registro
Beatriz (2º ano)	Laura	16/8/2012	Após a observação participativa	amizade, empatia, respeito, provocações	Anotações
Raquel (3º ano)	Valéria	20/3/2013	Após as Dinâmicas Exploratórias	perdas, medos	Anotações
Turma 6B (6º ano)	vários	6/12/2013	Após as reuniões de trabalho	provocações <i>bullying</i> , segregação	Anotações
Pedro (4º ano)	Luiza	13/8/2014	Após as Dinâmicas Exploratórias	amizade, empatia,	Anotações
Erica (4º ano)	Laura	12/11/2014	Após as Dinâmicas Exploratórias	amizade, terapia	Anotações
Gustavo (5º ano)	Ana	29/9/2014	Após as Dinâmicas Exploratórias	foco, prazer vs obrigação	Anotações

5.9.1

Contextualização da aluna focal: Beatriz, 7 anos, 2º ano. Professora: Laura

A aluna Beatriz cursando o 2º ano, foi referida ao Serviço de Psicologia Educacional da escola em julho de 2012, aos 7 anos, por uma extrema ansiedade que tomava conta de seu corpo e de sua fala. A aluna apresentava gagueira, tiques frequentes e alguns comportamentos inadequados referentes a sua autopercepção corporal. A professora regente acreditava que a ansiedade influía em sua capacidade de socialização, pois muitas vezes era deixada de lado nas brincadeiras. A professora suspeitava que a aluna sofresse de *bullying* no recreio, por parte de alunos do terceiro ano.

Realizei observações não participativas em sala de aula e durante o recreio, e algumas Dinâmicas Exploratórias com a professora. Durante o processo de observação e após as Dinâmicas, continuei me reunindo com a Laura, a fim de construirmos juntas novas formas de acolhimento e manejo de sua questão na escola.

Anotações – observação participativa – 16/08/2012

Aluna focal: Beatriz, 7 anos, 2º ano. Professora: Laura

Observação da atividade conduzida pela professora. Como era meu primeiro contato com a turma, acordei com a professora que minha observação seria não participativa e que ela deveria ficar à vontade para conduzir sua atividade.

Ao entrar na sala de aula, os alunos já estavam agrupados em semicírculo. A professora estava sentada numa das extremidades e conduzia uma atividade de perguntas e respostas. Sentei-me ao lado de um dos alunos, procurando me misturar a eles. Desejava não intervir nesta atividade e participar apenas como observadora. Tratava-se de uma discussão. Algumas situações-problema eram apresentadas pela professora e os alunos deveriam escolher uma das três alternativas; situação justa, injusta ou acaso/coincidência.

Os alunos mostraram-se muito engajados na atividade e bastantes participativos. Observei que a aluna Beatriz era esperta e gostava muito de emitir suas opiniões, em turnos longos de fala, explicando com detalhes suas construções de pensamento.

No entanto, quando era contrariada ou quando percebia que sua opinião não era apoiada pelos colegas, sua ansiedade se traduzia em tiques significativos com as mãos e boca. Os colegas percebiam seu mal-estar e Beatriz era alvo de olhares e risadas velados dos colegas.

A professora traz um exemplo de desrespeito e pergunta para a turma se a situação é justa, injusta ou algo relacionado ao acaso. Imediatamente uma aluna lembra-se de outra situação sofrida na biblioteca, onde outra aluna rasgou seu livro. A professora pergunta se o fato teria acontecido propositalmente, e se a aluna conseguiu pedir que a colega parasse de agir de forma desrespeitosa com ela.

Em seguida, Beatriz pede a palavra e surpreende a todos, ao falar que também foi desrespeitada por 4 colegas e que isso estava acontecendo

repetidamente há algum tempo. Cita algumas situações e ressalta que não falará os nomes das colegas. A professora pergunta chocada: “mas não são colegas desta turma, são? São da segunda série?” Beatriz hesita e seus tiques começam a aumentar visivelmente.

Havia permanecido em silêncio até este momento, pois planejava uma observação não participativa. Decido, então, intervir. Encorajo a aluna a falar sem nomear colegas, mas afirmando que, caso qualquer situação de desrespeito ocorra, os alunos devem expressar seu descontentamento com o colega e pedir para que isso não mais aconteça. Caso o colega não o escute, e volte a agir desrespeitosamente, os alunos devem informar a professora ou outro adulto próximo que os ajudarão a manejar a situação (professor, psicólogo, coordenador, inspetor são alguns dos exemplos que citei). Ressalto que nenhuma situação de desrespeito é aceitável na escola.

Beatriz decide então falar: estava sendo desrespeitada por 4 alunas daquela turma. Traz vários exemplos, agressões físicas, apelidos, provocações, exclusão de brincadeiras, objetos escondidos pelas colegas.

A professora fica surpresa, pois nunca havia notado nada parecido na turma, com exceção dos olhares e risadas encobertos. Parecia haver um acordo tácito entre a turma, o respeito era restrito no espaço da sala de aula. Para “além dos muros da sala” tudo era permitido.

A partir do depoimento de Beatriz, muda-se o foco da discussão. O que é justo ou injusto não se coloca mais como questão. O mal-estar de Beatriz contagia a turma. Percebo uma comoção de várias crianças querendo também dar seu depoimento sobre desrespeitos sofridos no *playground*, aula de Educação Física ou biblioteca. Espaços onde estavam distantes do olhar desta professora.

Tomo a palavra e redireciono-as às crianças em forma de perguntas exploratórias abrindo espaço para a reflexão e o entendimento a partir de um conflito ali surgido, e não de situações fictícias. “Na sua opinião, por que isso ocorreu?”, “como tentaram solucionar?”, “quando obtiveram sucesso?”, “conseguiram solucionar sozinhos?”, “contaram com a ajuda de algum adulto?”

A atividade proposta pela professora serve como propulsão para que os alunos possam falar de um mal-estar não circunscrito; tentar entendê-lo. Como lidar com o desrespeito do colega? Como se fazer ouvir por este outro que não o escuta ou o enxerga?

No fim da atividade, as 4 alunas procuram a professora, pedem desculpas e responsabilizam-se pelas situações ocorridas. Desculpam-se também com Beatriz. A professora conversa com todas brevemente fora da sala de aula.

5.9.2

Contextualização da aluna focal: Raquel, 8 anos, 3^o ano. Professora: Valéria

O trecho abaixo foi extraído de observações próprias que realizei sobre a aluna Raquel, 8 anos, que cursa o 3^o ano, e também das notas de campo em análise que concretizei sobre as Dinâmicas Exploratórias obtidas em sua turma, para exemplificar que, muitas vezes, o que se visa alcançar com o instrumento proposto foge ao alcance e à previsão do universo do adulto, mas ainda assim aponta na direção da associação livre e da construção de novos sentidos para um mal-estar.

Raquel chorava todas as manhãs na entrada da escola. Em conversas com a aluna e a partir do relato da professora, descobriu-se que o motivo do sofrimento era uma questão de socialização com Nara, aluna de outra turma que havia sido sua melhor amiga no passado. A relação era conturbada. De um lado, a amiga a desrespeitava, sendo ríspida e impondo-lhe tarefas, de outro era carinhosa e proativa, defendendo Raquel no *playground* e expressando-se em seu lugar quando necessário. Havia uma séria dificuldade de tomar a palavra em nome próprio e se expressar. A amiga era ora providencial, ora prejudicial. Raquel decidira não ser mais amiga de Nara, porém não conseguia comunicar-se e falar-lhe isso. Ficava preocupada e paralisada diante da amiga. Dividida entre o medo de decepcioná-la e o desejo de libertar-se dela, passou a evitar ir à escola e confrontar-se com a colega nos recreios. Quando concordava em ir, demandava a presença da mãe no pátio e demorava a entrar em sala de aula, muitas vezes, indo a minha sala para conversar antes do início das aulas. No recreio, escondia-se com frequência na sala de aula ou biblioteca, enquanto as outras crianças brincavam. Esta inibição perdurou por aproximadamente 2 meses com intervenções individuais constantes por parte de toda equipe pedagógica.

Realizei observações não participativas em sala de aula e durante o recreio, algumas conversas com a aluna em minha sala, atendimentos à família e algumas Dinâmicas Exploratórias com Valéria. A aluna já era atendida por uma psicóloga

e eu mantinha contato com a profissional com alguma frequência. Durante o processo de observação e após as Dinâmicas, continuei me reunindo com a professora a fim de construir em parceria entendimentos sobre sua questão e novas formas de manejo e acolhimento.

Anotações – DE – 20/3/2013

Aluna focal: Raquel, 8 anos, 3º ano. Professora: Valéria

Planejo uma DE em parceria com a professora de Raquel utilizando como ARPT alguns slides do livro *The big bag of worries*. A questão socioafetiva (ou *puzzle*) desta dinâmica era *Why do we worry?* As crianças são convidadas a falar sobre o que lhes preocupa, seus motivos, seus medos, e como lidam com tais preocupações. A partir do que surge na conversa, convido-as a agrupar as preocupações à medida que a professora Valéria as anota no *flipchart*. Surpreendo-me com as associações das crianças, pois todas são preocupações diferentes das trazidas pela personagem do livro.

Os grupos listados pelas crianças e anotados por mim no quadro são:

- a) preocupação com a perda de animais de estimação ou perda de algum familiar,
- b) preocupação com *bullying*,
- c) preocupação com a perda de uma amizade,
- d) preocupação com personagens mal-assombrados de filmes,
- e) preocupação com brigas e discussões em casa,
- f) preocupação em ser abandonado.

Os alunos expõem formas como lidam com estas preocupações e se ouvem. O medo do abandono e a angústia de separação vão ganhando contornos que nem eu nem a professora havíamos previsto. Surgem histórias de mortes de parentes próximos inesperadas, narrativas sobre o medo de perder todos os bens e todos os familiares, e relatos sobre medo de perder contato com amigos que se mudarão de escola ou de país. As crianças se colocam e se ouvem, dando-se conta de que suas preocupações não são únicas ou indissolúveis. Raquel tem dificuldade em se expressar no início da atividade, mas acaba falando sobre o medo de perder uma amiga que estaria se mudando de país.

Aproveito os relatos surgidos e convido os alunos a construírem, junto comigo e a professora Valéria, alternativas para as preocupações ali apresentadas. Trata-se de um convite que oferece formas de simbolização para a angústia de separação que emergia no discurso de muitos desses alunos, angústia esta muito comum na faixa etária da turma (8, 9 anos). As intervenções discursivas se dão gradualmente, do sujeito para o grupo, visto que cada um pede o turno de fala e se coloca individualmente. Não se trata de uma sessão de análise de grupo, e sim de uma intervenção orientada pela psicanálise que abre algumas portas para o que parecia sem saída, suavizando a angústia.

5.9.3

Contextualização do aluno focal: Pedro, 10 anos, 4º ano. Professora: Luiza

O aluno Pedro foi encaminhado ao Serviço de Psicologia Educacional da escola em fevereiro de 2013, no 4º ano, quando completaria 10 anos de idade. O encaminhamento foi realizado por sua mãe, pois o aluno tinha acabado de experienciar uma grande perda familiar. Neste ano o aluno foi somente monitorado, pois não apresentava sintomas tão pregnantes.

Em 2014, houve um novo encaminhamento por parte do coordenador e da professora. Tratava-se de um menino com boa capacidade cognitiva e inteligência verbal bem desenvolvida. As queixas relatadas foram: pouca capacidade de tolerar frustrações, escassa autonomia na realização das atividades acadêmicas (precisava ser estimulado a completar a tarefa), inflexibilidade e dificuldade em manter vínculos sociais.

Em 2014 o vínculo entre Pedro e a professora Luiza começou a ser abalado, e fui chamada com maior frequência a intervir para mediar a relação entre eles e as dificuldades socioafetivas de Pedro na turma. Na reunião (Cf. Anexo B), Luiza discorre sobre a alta capacidade acadêmica e a perspicácia de Pedro, principalmente na comunicação oral. Relata também uma dificuldade na escrita, no foco e na execução das tarefas pedidas pela professora, o que o levava a deixar inúmeras atividades incompletas. Pedro é descrito pela professora como uma criança não muito aberta ao vínculo com outras crianças, deixando claras suas preferências por alguns colegas. O aluno queixava-se de ter que realizar algumas atividades de rotina, queixava-se de algumas regras a serem cumpridas e também

de algumas condutas adotadas pela professora. O significante mais recorrente em seu discurso era “injustiça”.

Realizei observações não participativas em sala de aula e, durante o recreio, reuniões individuais com a professora, reuniões com Pedro e a professora, reuniões individuais com Pedro, reuniões com Pedro, o colega Bento e Luiza e algumas reuniões com a mãe e a professora. Referi o aluno para um atendimento terapêutico e mantinha contato com a profissional que o atendia. Após algumas reuniões com Luiza, planejamos algumas Dinâmicas Exploratórias com o tema *friendship*, a partir do livro *How to lose all your friends* (CARLSON, 1997).

Durante o processo de observação, e após as Dinâmicas, continuei me reunindo com a professora a fim de construir colaborativamente entendimentos sobre sua questão e novas formas de manejo.

Neste recorte, aproveito para destacar as contribuições de relatos da aluna Beatriz, citada anteriormente, coincidentemente colega de turma de Pedro. Beatriz que havia sido referida em 2012 ao Setor de Psicologia, em 2014 não causava mais preocupação aos professores.

Anotações – DE – 13/8/2014 – Sessão 1

Aluno Focal: Pedro, 4º ano, 10 anos. Professora: Luiza (Cf. Anexo B)

Após algumas reuniões com a professora Luiza, de abril a agosto, o tema sugerido pela professora para a dinâmica a ser realizada na turma de Pedro foi “amizade”. Luiza e eu tentamos ao longo das reuniões de trabalho, entender mais sobre a questão de Pedro, buscando, juntas, formas de ajudá-lo a experienciar outros significantes como “partilhar” e “aceitar” (o seu erro, a sua imperfeição, a diferença do colega e a atividade pedida pela professora) e não se ancorando no significante “injustiça”.

Escolhemos o livro *How to lose all your friends* (CARLSON, 1997) como *trigger* da dinâmica. Planejo uma atividade de *warm up*. A turma tem 20 alunos. A frase “*How to lose your friends*” tem 20 letras. Divido a frase em letras isoladas e colo cada letra em um cartão. Fica acordado que a dinâmica e o *warm up* transcorrerão em inglês.

Chego à sala e Luiza me apresenta aos alunos. Alguns já me conhecem de intervenções anteriores. Digo que o tema da atividade de hoje será surpresa, e que eles terão de descobrir seguindo algumas pistas. Ofereço cartões com as letras, um

para cada, e a professora os ajuda a prendê-los nas camisetas com um clip. A tarefa dos alunos é seguir algumas pistas e formar o título do livro surpresa trazido por mim, à medida que combinam as letras posicionando-se um ao lado do outro. Todos os alunos se mostram entusiasmados, com exceção de Pedro.

Começo a dar as pistas e os alunos vão se posicionando na frente da sala, formando a frase. Pedro continua sentado e percebemos que só falta uma letra para que a frase se complete, a dele. Pedro diz a Luiza que não tem cartão. Esta olha para o chão e percebe seu cartão jogado embaixo da mesa. Peço para que Pedro se junte aos amigos completando a frase, mas ele se recusa, continuando sentado. Todos os outros veem a frase formada com o título do livro e conseguem adivinhar sobre o que discutiremos hoje. Antes de iniciar a exibição dos slides e iniciar de fato a reflexão sobre o tema amizade, Pedro desafia a professora e insiste em levantar, andar pela sala e pedir para beber água, chamando novamente a atenção para si.

Os alunos formam o título do livro e logo inferem que o tema da discussão de hoje é amizade. Começo contando uma curta história, sobre minha ida à livraria e como me deparei com este livro de título estranho e intrigante. “Se ao que tudo indica, todos gostamos de ter amigos, por que existe um livro falando sobre como devemos agir para perdê-los?” Marina logo levanta a mão e diz: “porque o livro deve falar são coisas que devemos evitar fazer para não perdermos nossos amigos”. “Ah, então há alguns comportamentos que afastam os amigos?” Provoco. Todos concordam.

Explico que vou apresentar alguns slides do livro, mas ao invés de apenas lermos a história, precisarei da ajuda de todos, trazendo exemplos de situações ocorridas com eles. Desta forma, leremos a história ao mesmo tempo em que falamos de forma honesta sobre exemplos próprios, inclusive eu e a professora Luiza. O livro usa de ironia de forma muito lúdica e sugere seis táticas para que consigamos perder nossos amigos: “1. Seja mal-humorado, ranzinza; 2. Nunca compartilhe; 3. Seja um *bully*; 4. Não tenha espírito esportivo, ou seja um mau perdedor; 5. Dedure os amigos, fofoque; 6. Reclame de tudo”. A professora Luiza e eu vamos explorando os slides passo a passo, convidando à participação dos alunos com perguntas abertas.

Pedro recusa-se a participar no início da atividade, insistindo em não se sentar na roda junto aos demais. À medida que percebe que todos os colegas estão

falando livremente e que ele não será colocado na berlinda, senta-se na roda e consegue ouvir as contribuições dos colegas com atenção.

A maioria dos alunos se coloca trazendo exemplos próprios. A respeito do tema espírito esportivo, Rodrigo lembra que não gosta de perder competições de surf, mas que recentemente ganhou e cumprimentou seu oponente. Marina confessa que tem muita dificuldade em dividir um brinquedo novo. Faz também uma livre associação a respeito do tema espírito esportivo, lembrando que alguns colegas competem muito e não gostam de tirar uma nota inferior à do colega, comparando notas, escondendo-as ou mentem a fim de não expor suas notas consideradas insatisfatórias. Maria aponta que uma solução para o *bullying* seria excluir o colega provocador. Luiza intervém neste momento perguntando se há outras sugestões além da exclusão. Marina e Léo apontam que é importante se expressar quando o colega lhe tratar mal e que, para ser um bom amigo, devemos tratar os outros da forma como gostaríamos de ser tratados, falar o que gostaríamos de ouvir. Beatriz diz que geralmente evita dedurar ou fazer fofoca dos colegas, preferindo falar diretamente com o mesmo para oferecer algum conselho. Tito relata alguns desentendimentos com o irmão, relatando reclamar muito internamente quando o irmão o irrita enquanto tenta ignorá-lo. Marina pega o gancho do tema reclamação e diz que se percebe reclamando demais, como se nunca estivesse satisfeita.

Acerca do tema espírito esportivo, trago uma situação vivida por mim recentemente, na qual, ao perder um jogo com amigos, me percebi chateada. No entanto, logo me dei conta de que a diversão propiciada pela brincadeira havia sido mais importante de que o resultado e que eu tenho algumas habilidades que me fazem ganhar certos jogos, e algumas dificuldades que me impedem de ganhar outros, e aceitar estes limites pode me possibilitar aproveitar mais o jogo e a companhia dos amigos. A discussão foi rica e ultrapassou o tempo previsto. Luiza e eu sugerimos continuar a discussão numa próxima sessão.

5.9.4

Contextualização da aluna focal: Erica, 11 anos, 4º ano. Professora: Laura

Erica, 11 anos, foi citada ao Setor de Psicologia no 1º semestre de 2014 por uma grande dificuldade relacional. Veio transferida de outro país com a família e, ainda que fosse uma criança educada, inteligente e responsável, tinha poucos amigos, pois demonstrava um alto grau de inflexibilidade que lhe impedia de negociar turnos nas brincadeiras, dividir brinquedos e aceitar perder um jogo. Por este motivo, muitas vezes era vista na biblioteca ou vagando sozinha pelo recreio. Realizei algumas reuniões com os pais e com as professoras Laura (regente da turma) e Aline (professora de Português), separadas e juntas, e também reuniões individuais com Erica.

Após essas intervenções, fiz um encaminhamento para uma psicóloga externa, por coincidência homônima da aluna. Os pais ofereciam todo o suporte necessário e vinham às reuniões sempre que requisitados. Estes relataram que a dificuldade de socialização de Erica começou a ser percebida pela escola anterior, no país de origem, quando ela tinha 5 anos. Em casa, os episódios de inflexibilidade e rebeldia com os pais eram frequentes, causando um mal-estar familiar e um sentimento de impotência nos pais, que relatavam não mais saber como agir com a filha. Após algumas sessões com a psicóloga externa à escola, entrei em contato com a profissional, como é de praxe em minha função, a fim de estabelecer uma parceria de trabalho. Soube que o encaminhamento foi bem aceito pela família, porém não por Erica, que resistiu muito às sessões, sentindo-se ameaçada e desconfortável por frequentar uma psicóloga. Mesmo que Erica não se recusasse a ir às sessões, a mãe e a psicóloga relatavam que o vínculo terapêutico era frágil. O fato de ter sido encaminhada fez com que a menina se sentisse “ainda mais estranha”, como se sua dificuldade de socialização tivesse sido sublinhada. Erica não conseguia vislumbrar na terapia uma forma de transpor uma dificuldade socioafetiva. Ir ao consultório da psicóloga, para ela, destacava sua inabilidade social, corroborando um estigma. A resistência às sessões era, portanto, inevitável e percebida tanto pelos pais quanto pela terapeuta.

Após alguma insistência em sessões semanais com a aluna, e na percepção de um desconforto crescente, a profissional recomendou interromper o trabalho direto com Erica para iniciar um trabalho semanal de aconselhamento com os

pais. Estabeleceu-se que as sessões com Erica seriam mais espaçadas numa tentativa gradual de reestabelecer um vínculo de confiança e parceria. A recomendação foi bem aceita por Erica e pelos pais.

Realizei observações não participativas em sala de aula, durante o recreio, algumas conversas com a aluna em minha sala, atendimentos à família, contato com a psicóloga que a atendia e algumas Dinâmicas Exploratórias com Laura. Durante o processo de observação e após as Dinâmicas, continuei me reunindo com a professora, a fim de tecer, em parceria, novas formas de acolhimento e atuação no contexto escolar.

Anotações – DE –12/11/2014- Sessão 1

Aluna focal: Erica, 11 anos, 4º ano. Professora: Laura

Após algumas reuniões com a professora Laura, preparamos em parceria uma ARPT cujo título era “*Why isn’t making friends an easy task?*”, já que a questão principal de Erica era a dificuldade em fazer e manter amizades. Preparamos um *PowerPoint* com algumas questões abertas (“na sua opinião, que atributos você oferece a seus amigos?”, “que atributos seus amigos lhe oferecem?”). Os atributos lembrados por mim, por Laura e pelos alunos foram: flexibilidade, respeito, bom-humor, honestidade, educação, habilidade em dividir, cooperação, habilidade de escutar com atenção, habilidade de encorajar, entre outros.

Laura me recebeu na sala de forma alegre, me convidando a sentar num círculo que já havia feito com as crianças. Como é de praxe, tenho por hábito me apresentar e explicar a atividade que iremos realizar (neste caso, uma conversa sobre um tema a partir de slides). Comecei relatando que Laura havia me convidado para conduzir com ela esta atividade sobre amizade e eu estava muito contente por estar ali, pois como conhecia poucos alunos naquela sala, seria uma boa oportunidade para conhecer o resto da turma. Continuo a frase relatando minha função na escola, e imediatamente ouço reações de surpresa e curiosidade (“o que faz um psicólogo?”, “quem precisa ir a um psicólogo?”, “por que a escola tem um psicólogo?”, “o que o psicólogo faz na escola?”). Acho engraçado o bombardeio de perguntas e resolvo retornar algumas perguntas para eles. Certamente alguém saberia me ajudar a responder. Letícia levanta a mão timidamente e responde que algumas crianças precisam ir ao psicólogo quando

são muito tímidas, ficam muito tristes ou têm algum problema que não conseguem resolver sozinhas. “Ah, mas então o psicólogo resolve o nosso problema?”, provoco. Gabriel prontamente levanta a mão e pede a palavra com convicção: “Não. O psicólogo vai conversando e ajuda você a resolver o seu próprio problema”. Leticia e eu concordamos e ela fala um pouco sobre sua terapia, como ela gosta de ir e como ela considera importante para vencer a timidez. Gabriel surpreende e brada uma questão para todos, levantando-se da cadeira onde estava sentado: “gente, quem se lembra de mim no 3º ano? Eu era insuportável, eu era muito agressivo, me irritava muito por qualquer coisa. Aí comecei a ir na psicóloga e não sou mais assim”. Alguns pares de Gabriel balançam a cabeça positivamente, e outros estranham o depoimento do aluno, pois provavelmente não chegaram a conhecer este “antigo eu”. Ainda com o braço em riste Gabriel complementa sua frase: “eu ainda vou nela e ela se chama Erica”. Imediatamente Erica dá um pulo da cadeira onde estava sentada e diz com entusiasmo: “a minha também! Eu também tenho uma psicóloga e o nome dela é Erica. Onde é a sua? A minha é no Flamengo”, ao que Gabriel responde: “não, a minha é no Leblon. Acho que não é a mesma”. Alguns outros alunos se colocam e falam sobre suas experiências de terapia sem constrangimento ou vergonha, ressaltando os efeitos positivos desse processo. Vale lembrar que o tema da dinâmica (amizade) foi deixado em suspensão, pois os alunos tinham elegido a questão da Psicologia como foco de discussão. Ainda curioso, Gabriel me pergunta: “Miss Carol, minha mãe também é psicóloga e ela me disse que todos os psicólogos vão a um psicólogo, também. É verdade? Se vocês ajudam as pessoas, por que precisam de ajuda?” Aproveito a situação para abrir ainda mais um espaço de acolhimento e me aproximar dos alunos sob a ótica de um “mestre castrado”,⁴² com furo. Respondo que sim, geralmente os psicólogos que atendem, fazem terapia, pois todos nós precisamos de ajuda em algo, alguma dificuldade que queremos transpor, uma habilidade que queremos conquistar etc. Isso vale não só para as crianças, mas também para os adultos e mesmo para os psicólogos que trabalham ajudando as pessoas. Agradeço a Gabriel pela excelente pergunta. Pegando o gancho das dificuldades, olho para Laura e sinalizo que já está na hora de começar a discussão sobre amizade. O preâmbulo inesperado sobre a terapia foi uma grata

⁴² Conferir Petri (2003)

surpresa. Inicia-se uma discussão sobre a amizade a partir de algumas questões colocadas nos slides. Os alunos contribuem com vários exemplos.

Tal recorte da reflexão em sala de aula diz respeito ao início da discussão com os alunos que foi extremamente rica e surpreendente devido à qualidade e maturidade das narrativas. O que desejo destacar aqui é o efeito posterior à Dinâmica Exploratória para Erica em sua relação com a terapeuta. Na mesma semana, sua mãe marcou uma reunião comigo para reportar que a família estaria se mudando no próximo ano e perguntar minha opinião sobre a continuidade do tratamento psicológico da filha. Aconselho que a família continue o tratamento, pois Erica ainda necessita de ajuda no campo social. Logo em seguida, a mãe me conta que a filha havia chegado em casa muito animada contando sobre a dinâmica de grupo. Relata que ouvira dos colegas que muitos faziam terapia e pediu para que a mãe marcasse naquela mesma semana uma sessão com Erica, sua terapeuta.

A escuta dos depoimentos dos colegas teve certamente um efeito na aluna, seja por um desejo de se identificar a eles e querer ter também uma terapeuta, seja pelo estigma que o significante “terapeuta” deixou de carregar. Percebemos que a escuta de seus colegas e a circulação da palavra durante a Dinâmica Exploratória favoreceram um giro discursivo, ou uma mudança de posição subjetiva. Ao ouvir vários de seus colegas descreverem a terapia como uma experiência positiva de reflexão, e não como algo imposto pelos pais, ou um traço que marcava sua imperfeição, Erica pôde dirigir uma demanda à sua analista (até então rechaçada), e tentar iniciar com ela um trabalho de outro lugar subjetivo.

5.9.5

Contextualização do aluno focal: Gustavo, 11 anos, 5º ano. Professora: Ana

O aluno Gustavo, de 9 anos de idade, foi indicado ao Serviço de Psicologia Educacional da escola, em março de 2013, por sua professora do 4º ano devido a sua agitação motora e grande dificuldade de sustentar o foco e a atenção em sala de aula. Conversava com os colegas e gostava de se colocar como o aluno engraçado, chamando atenção para si em momentos inadequados. No 4º ano, tinha certa dificuldade de socialização e só conseguia se aproximar dos colegas encarnando um personagem engraçado. Em contrapartida, não era desafiador com

os professores e buscava a todo o momento sua aprovação e atenção, oferecendo-se como ajudante frequentemente e buscando agradá-los excessivamente. Quando os professores chamavam sua atenção, parecia arrependê-lo do comportamento desatento e inadequado, mas logo em seguida voltava a repeti-lo, demonstrando uma dificuldade em controlar-se. A dificuldade de concentração impactava sua vida acadêmica e Gustavo, apesar de inteligente, atrapalhava-se com os enunciados das questões, pois se antecipava em responder sem ter tido tempo de elaborar o que lera.

Os sintomas cognitivos e socioafetivos continuaram no 5º ano, quando começou a estudar com a professora Ana. Gustavo foi encaminhado para psicoterapia em 2013 por iniciativa dos pais e também para um tratamento psicopedagógico, por indicação da escola. No segundo semestre de 2013, começou a ser medicado com Ritalina. Em conversas com o aluno ainda nesse ano, Gustavo me relatou um desconforto com o uso da medicação, pois segundo ele, gostaria de poder ser capaz de se concentrar mais sem o efeito de um tratamento medicamentoso. Devido à resistência do aluno e alguma insistência dos pais, o tratamento ficou intermitente entre 2013 e 2014, e a escola não era informada sobre as possíveis mudanças ou interrupções no tratamento.

Realizei observações não participativas em sala de aula, durante o recreio, algumas conversas com o aluno em minha sala, atendimentos à família, contato com o psicólogo e a psicopedagoga que o atendiam, bem como algumas Dinâmicas Exploratórias com Ana. Durante o processo de observação e após as dinâmicas, continuei me reunindo com a professora, a fim de tecermos juntas novas formas de acolhimento e intervenção na escola.

Anotações – DE – 29/9/2014 – Sessão 1

Aluno focal: Gustavo, 11 anos, turma: 5º ano. Professora Ana

Após algumas reuniões com a professora Ana, planejamos elaborar uma atividade sobre a falta de foco. A ARPT elaborada para a atividade tinha como tema a questão do foco, já que uma das questões de Gustavo era a distraibilidade. A atividade foi conduzida em inglês. Esta ARPT foi composta por várias pequenas atividades organizadas em um Prezi. Ao chegarmos à turma, eu e a professora Ana anunciamos que o tema era secreto, e só seria descoberto no

decorrer da atividade. A primeira tarefa era a observação de uma foto desfocada de um jogo de futebol. A mesma foto era mostrada em 5 estágios, do menos nítido e com menos foco até chegar ao estágio de maior nitidez. A atividade seguinte era um vídeo onde um mistério deveria ser resolvido. Para resolver o mistério, os alunos deveriam prestar a maior atenção possível aos detalhes.

Após estas duas atividades, que compunham a ARPT, abrimos a discussão com algumas perguntas: “*What do we miss without focus?*”, “*In the classroom, when do we lose the whole picture?*”⁴³. Os alunos estavam muito excitados com o tema surpresa e gostaram das duas atividades propostas. A maioria se interessou em refletir e contribuir com a discussão. Cesar respondeu que perdemos os detalhes. Martha relatou que, se não temos foco, podemos perder as coisas mais importantes. Patricia apontou que, sem foco, perdemos o que as pessoas estão fazendo.

Gustavo estava mais ansioso e excitado do que o usual e queria participar, levantando a mão para contribuir sempre que eu fazia uma pergunta. Sobre a pergunta da sala de aula, respondeu prontamente que fazer barulhos com a boca nos faz perder o foco, bem como batucar ou mexer com alguma parte do corpo. Completou que amigos que gostam de conversar ajudam a tirar o foco de atenção da professora. Mauricio relatou que muitas vezes nossos próprios pensamentos nos distraem.

Perguntamos ainda em que ocasiões perdemos o foco na aula. Lia indicou que, muitas vezes, quando a atividade é muito divertida, ela perde o foco e não consegue mais se concentrar, pois fica muito entretida e animada com a atividade, principalmente se esta for em grupo, esquecendo o objetivo final da mesma. Gustavo, concordando com Lia, complementa que, quando uma atividade é muito divertida, ele tende a ficar descontrolado. Ou seja, não consegue controlar sua excitação ao realizar uma atividade que lhe traz prazer.

Quando perguntados sobre o que os ajuda na concentração, as respostas foram as mais variadas e surpreendentes. Gustavo relatou que, quando a professora o reprende, isso o ajuda a retomar o foco. Maria apontou que, quando todos os alunos estão concentrados é mais fácil para ela também se concentrar.

⁴³ Tradução nossa: O que perdemos sem foco? Na sala de aula, quando perdemos o foco da cena completa?

Vimos a importância do comportamento do grupo nesta faixa etária para garantir uma identificação ao sujeito. Gustavo volta a contribuir, dizendo que ignorar quando um colega está fazendo uma piada puxando assunto e parar de falar ou de fazer barulhos ajudam na concentração. Lara diz que se concentra mais em lições divertidas, com teatro, *role plays* e jogos. Mariane lembra que quando a professora faz perguntas, durante a explanação da matéria, isso a ajuda a manter o foco e a não se distrair, fazendo conexões e entendendo melhor o que foi explicado. Aqui, notamos que a fala de Lia se opõe à de Lara. Parece que os alunos relatam ao mesmo tempo a necessidade de uma diversificação de atividades lúdicas, mas ainda precisam de certa circunscrição, seja de tempo seja do número de colegas selecionados para o trabalho de grupo.

A partir do debate sobre atividades divertidas, levantamos outra pergunta: *“But are the chores and duties 100% fun all the time at home or at school?”*⁴⁴ para lembrarmos que tanto em nossa vida diária quanto na escola, há tarefas que não serão sempre prazerosas e, ainda assim, precisam ser concluídas, pois fazem parte de um processo. Se, como relatado por muitas crianças, a concentração parece ser mais fácil quando a atividade é lúdica e instigante, como então sustentar a atenção quando a atividade proposta pela professora não é tão divertida assim? Lucas e Martha apontaram como sugestão pensar nas notas que se deseja alcançar no fim de bimestre (futuro). Carla sugeriu que a professora pudesse reservar um tempo para atividades de rotina mais “chatas” e um tempo para atividades mais divertidas, como jogos de grupo, apresentações musicais, teatro e gincanas.

Considero muito importante a forma como Gustavo contribui durante toda a discussão de forma animada, se implicando em várias das questões propostas e narrando espontaneamente sua própria dificuldade de manter o foco. Em muitos momentos, seus tiques se intensificam. Ele parece não se conter, balança os pés no chão, bate o lápis na mesa e conversa com alguns colegas. Sua energia psicomotora se destaca ainda que ele estivesse refletindo sobre seus comportamentos.

Nas conversas individuais com o aluno em minha sala, ele mesmo aludiu ao momento da DE, expandindo seus entendimentos sobre a falta de foco nas

⁴⁴ Tradução nossa: Mas as tarefas e deveres são divertidos 100% do tempo em casa e na escola?

atividades acadêmicas e comparando sua postura na aula, à postura nas aulas de basquete; esporte onde se destacava como atleta e conseguia focar a atenção nos treinos por horas a fio.

5.10

Desencontros e encontros: tentando envolver todos no trabalho para entender

Relato abaixo uma experiência onde pude exercer minha adaptabilidade aos obstáculos do trabalho em equipe. Neste caso, a proposição “envolver todos no trabalho para entender” teve de sofrer alterações, pois a participação das três modalidades de praticantes (alunos, psicólogo e professor) no processo foi interdita pelos próprios professores, receosos de que sua presença inibisse as narrativas dos alunos. Este episódio foi importante para que eu pudesse me reposicionar profissionalmente não impondo estratégias ou formas de intervenções consideradas ideais, mas reconhecendo a importância de flexibilizar condutas e desviar da perspectiva planejada. As reuniões de equipe e as anotações das Dinâmicas Exploratórias foram divididas em trechos para tornar a leitura do processo de mais fácil entendimento para o leitor.

5.10.1

Alunos focais: turmas do 6º ano⁴⁵

Anotações – Reunião Pedagógica com a equipe do 6º ano (Cf. Anexo E)

Trecho 1 – 18/11/2013

Na reunião de hoje, os professores levantaram uma grande preocupação com a questão do *bullying*. Muitos alunos se queixam de ser excluídos por colegas da segregação de grupinhos em sala de aula. Duas tutoras sugerem que eu intervenha nas turmas realizando uma dinâmica de grupo sobre o tema.

O trecho 1, apresentado acima, retirado da transcrição da reunião pedagógica do dia 18 de novembro de 2013, gerou a questão que a equipe desejava trabalhar com os alunos. O mal-estar gerado pelo *bullying* havia tomado proporções que preocupava a todos. Fui chamada a intervir, mas não queria fazê-

⁴⁵ As anotações e comentários referentes às Dinâmicas Exploratórias e às reuniões de trabalho realizadas neste grupo de 6º ano compõem o artigo escrito em parceria por Moraes Bezerra, I.C.R e Souza, C.A, em 2015 (no prelo).

lo sem a interlocução com os professores. Amparada pela abordagem da Prática Exploratória, a qual havia sido partilhada com os professores, convidei os tutores⁴⁶ a realizarem comigo a atividade, no intuito de envolvê-los no trabalho de entendimento sobre o tema *bullying*.

Anotações – Reunião Pedagógica – 18/11/2013

Trecho 2 – 18/11/2013

Duas tutoras sugerem que eu intervenha nas turmas realizando uma dinâmica de grupo sobre o tema. Os outros professores e coordenadores consideram a ideia interessante e buscamos soluções em termos de horários para cada turma. Uma das professoras sugere que a dinâmica seja realizada em Português, pois infere que os alunos ficariam mais à vontade para falarem de exemplos íntimos e de episódios de desrespeito experienciados. Pergunto se há alunos estrangeiros nas turmas e descubro que há apenas um. Outra tutora diz que tem receio de que os alunos não sejam sinceros o suficiente, e deem “as respostas esperadas pelos professores”. Digo que não podemos evitar que isso aconteça, apenas podemos propiciar um ambiente reflexivo de honestidade e sem teor de julgamento. Explico que uma dinâmica de grupo conduzida por um psicólogo é imprevisível, e este deve estar pronto para manejar as narrativas que emergem do discurso de forma a produzir mais reflexões e não a fechar ou concluir algo. A tutora, então, sugere que uma forma de deixar os alunos à vontade para falar honestamente seria que os tutores ausentassem-se da dinâmica. Retruco considerar importante a presença dos tutores, mas abro a pergunta para o resto dos professores e tutores. Todos preferem que eu conduza a dinâmica sozinha, pois realizam sessões semanais de discussões com estes alunos e, ainda assim, veem-se intrigados com o fenômeno de desrespeito recorrente. Pensamos juntos sobre como se daria o entendimento do aluno estrangeiro, e alguns professores sugerem

⁴⁶ Nas anotações de campo, usou-se o termo “tutor[a]” que diz respeito ao professor de referência da turma, ou seja, o primeiro professor que eles encontram no início do dia e os ajuda a recapitular as tarefas e atribuições do dia. Este também, de forma geral, é um professor que acaba desenvolvendo um vínculo afetivo maior com aquela determinada turma, apesar de também lecionar para outras turmas do mesmo segmento.

que outro aluno possa traduzir simultaneamente para ele, como algumas vezes ocorre no recreio por exemplo.

Este fragmento mostra um momento subsequente ao anterior no qual o grupo de professores e eu tentamos planejar o trabalho com os adolescentes. Ressalto, aqui, alguns pontos relevantes. O primeiro é o fato de uma professora sugerir que a interação fosse conduzida em português, assegurando aos alunos o uso da língua materna, uma ferramenta com a qual estariam mais aptos a tratar de seus conflitos, desejos e ansiedades naquele momento, ainda que em uma escola bilíngue haja a ênfase no uso da língua inglesa na maior parte do tempo. O segundo ponto diz respeito ao fato de que, embora exercendo minha função de psicóloga-praticante e tentasse envolver todos os que ali estavam na Dinâmica Exploratória para tratar da questão, os professores optaram por não participar naquele momento, pedindo que eu encaminhasse sozinha a reflexão. Esta escolha não pareceu configurar uma conduta de desresponsabilização por parte dos professores, mas sim uma atitude baseada em uma crença de que outro profissional com o qual os alunos não têm convívio diário pudesse conduzir a dinâmica de forma mais aberta, acessando informações que os alunos talvez se recusassem a partilhar com seus professores. Considerando o processo de trabalhar para entender, fundamentado pela Prática Exploratória, entendo que os professores colocam-se na posição de participantes exploratórios, à medida que estão tentando acessar elementos que os ajudem a entender o desrespeito constante nas turmas de sexto ano.

Anotações – Reunião Pedagógica – 18/11/2013

Trecho 3 – 18/11/2013

Explico aos professores como realizo as DE e pergunto se eles gostariam de sugerir as atividades ou instrumentos pedagógicos a serem utilizados. Uma das professoras lembra-se de ter assistido a um *Globo Repórter* sobre *bullying* do qual gostara bastante. Considero muito boa sua ideia e anoto a sugestão para pesquisar posteriormente. Combinamos que compartilharei com a equipe os entendimentos e as produções gráficas dos alunos na próxima reunião.

Diante da recusa dos colegas na participação na dinâmica, continuo meu trabalho de envolvê-los no processo e partilho com eles como esta prática é encaminhada. Ao convidar os professores a contribuírem com sugestões para a ARPT, abre-se espaço para a construção colaborativa entre a Psicologia e a Pedagogia.

A constância e o aprofundamento de tal prática, incluindo a participação efetiva de um ou mais professores no desenvolvimento da Dinâmica Exploratória, podem colaborar para a formação dos profissionais envolvidos e efetivamente engajados em entender e colaborar. (MORAES BEZERRA; SOUZA, 2015, p.59-70).

Anotações – DE

Trecho 1 – 06/12/2013

Para a Dinâmica Exploratória, preparo uma ARPT com diferentes instrumentos pedagógicos: slides com algumas perguntas e dois vídeos, ambos de aproximadamente 4 minutos. O primeiro vídeo é a cena de um filme, cuja personagem principal sofre intimidação verbal e provocações, por ser nova em uma escola. O segundo vídeo é uma entrevista com uma adolescente vítima de *bullying*, e, portanto, uma história real. Este vídeo é um recorte do programa *Globo Repórter* sugerido por uma das tutoras em reunião anterior. Início a atividade em inglês convidando-os para uma discussão sobre o tema *bullying*.

Neste trecho, que inicia o relato do encontro com os alunos, incorporo a sugestão do vídeo sobre uma entrevista dada por uma das tutoras, na prática com os alunos. Esta é uma das formas encontradas para presentificar a colaboração dos professores na Dinâmica Exploratória. Vale sublinhar que o propósito do trabalho não era a resolução de um problema específico que incomodava aos tutores, mas sim a criação de uma oportunidade de lançar mão do discurso para abordar questões sobre as relações entre os alunos que não estavam claramente postas e que precisavam ser trazidas à tona, escutadas e trabalhadas por todos. Vemos aqui o *ethos* da inclusividade da Prática Exploratória (MORAES BEZERRA; SOUZA, 2015, p. 59-70).

Anotações – DE

Trecho 2 – 06/12/2013

Digo que meu objetivo é conversar e entender mais sobre o tema junto com eles, não há respostas certas ou erradas. Aponto que eles têm a opção de escolher se gostariam que a atividade transcorresse em inglês ou português. Todos exclamam: “Português!”. Começo apresentando os slides e perguntando o que os alunos entendem como *bullying*, *cyberbullying* e outros tipos de agressão. Rodolfo fala que, muitas vezes, o que uma pessoa considera apenas brincadeira pode ser considerado falta de respeito por outro. Pergunto qual é o limite entre a brincadeira, a agressão e o *bullying*. Tomaz responde: “isso depende. Se o colega não gostar é agressão e tem que parar. Se ele pede pra parar e o outro continua pra machucar, é *bullying*”.

De acordo com Moraes Bezerra e Souza (2015), embora o trabalho transcorra em uma escola bilíngue, dada a delicadeza dos temas que serão abordados, os alunos são consultados sobre o idioma que preferem usar, conforme acordado na reunião prévia com os professores. Minha ação discursiva inclui convidar os alunos a discorrerem sobre questões fundamentais para o trabalho reflexivo a ser desenvolvido: *bullying*, *cyberbullying* e outras formas de agressão. Rodolfo, ao tomar a palavra, começa a envolver-se discursivamente com a proposta da atividade e relativizando a falta de respeito e a brincadeira de acordo com o sujeito envolvido na interação. A fim de aprofundar discursivamente a reflexão, questiono sobre os limites que dividem a brincadeira, agressão e *bullying*. A pergunta parece conseguir manter o envolvimento de Rodolfo e dos outros alunos, que expõem seus entendimentos sobre as relações de amizade vivenciadas com os colegas daquela turma. Neste momento parece que os participantes “começam a construir um espaço de escuta coletivo”, problematizando a qualidade das relações que estabelecem naquele espaço escolar. (MORAES BEZERRA; SOUZA, 2015, p. 9).

Anotações – DE

Trecho 3 – 06/12/2013

Peço para os alunos comentarem as duas cenas e se conseguem ver semelhanças com as situações vividas na escola. Duas meninas que estavam caladas começam a falar: “Tem muita exclusão na nossa sala, sim. Na verdade, tem uns 4 ou 5 grupinhos nessa sala, e nenhum gosta do outro”. Paulo intervém: “A gente não é uma turma unida. A gente se odeia. A gente queria se separar o ano que vem”. Valorizo a contribuição de Paulo e pergunto se a turma concorda com sua fala. Todos concordam. Peço, então, para que pensem sobre os motivos da desunião da turma.

Os adolescentes associam as cenas assistidas nos vídeos às suas experiências na escola. A partir dessas associações, abre-se ainda mais o canal para a reflexão, e o mal-estar com a dificuldade de convivência da turma é revelado. Todos se sentem à vontade para se colocar. Conduzo a atividade buscando acolher as diferenças individuais e os subgrupos antagônicos sem que haja um tom de julgamento, e ofereço a todos um espaço para trazerem seu olhar particular sobre o que causa tal desunião. Identifico, a partir das narrativas individuais, o *puzzle* trazido pelos alunos: “Por que a turma tem dificuldades de convivência?”

Anotações – DE

Trecho 4 – 06/12/2013

Aproveito o gancho trazido por Paulo sobre a separação da turma e aponto que todas as quatro turmas do 6º ano seguirão juntas para a classe posterior, não sendo a separação uma opção para a resolução dos problemas listados. Decido introduzir outros questionamentos: “A construção de uma convivência melhor só pode estar fora (trazida pela direção da escola), na separação da turma?”, “*Como cada um de nós pode contribuir para sermos uma turma mais integrada no ano que vem?*”.

Neste trecho, retorno para o grupo a proposta de mudança de turma sugerida por um dos alunos, a qual não é corroborada pela instituição, uma vez que não haveria reorganização das turmas no ano seguinte. Ao me deparar com a

dificuldade de relacionamento entre os alunos, a resistência e a intolerância em conviver com o diferente, decido fazer duas perguntas que os incita a pensar e os convoca a uma posição mais responsável e agentiva: “a construção de uma convivência melhor só pode vir de fora, com a separação da turma?”, “como cada um de nós pode contribuir para sermos uma turma mais integrada ano que vem?”

Estas perguntas deixam claro que as relações que construímos são de nossa responsabilidade e indicam que não há alternativas rápidas para a questão trazida. O psicólogo está ali para ajudá-los tanto no reconhecimento da questão quanto na construção de alternativas para lidar com elas; não para instaurar mudanças rápidas no comportamento da turma, sem reflexão. Pensamos juntos sobre a possibilidade de construir entendimentos que os ajudem a trabalhar com os pontos de embate que, na percepção dos alunos, contribuíram para a desunião da turma (“Os meninos são muito machistas e as meninas muito feministas”, “A gente não consegue se ouvir”, “Muitas meninas se preocupam demais com marcas da moda e ficam esnobando as outras”, “Muitas pessoas da turma são barraqueiras, adoram discutir, preferem brigar, arrumar confusão”, “Todo mundo quer estar certo. A gente tem dificuldade de ouvir aqui nessa turma. Por isso é difícil chegar a um acordo”, “A gente evita falar dos problemas com o tutor. A gente devia falar mais com ele, pedir mais ajuda”). Ao se implicarem neste mal-estar de forma mais agentiva, os alunos começam a entender e avaliar a qualidade das relações que estabelecem na escola. Essa qualidade certamente tem implicações sobre a qualidade da aprendizagem.

Sabemos, assim, como o fazer do psicólogo não deve ser diretivo ou impositivo, os questionamentos que faço aos alunos mostram a busca pelo envolvimento de todos e apontam uma ação discursiva para que eles assumam sua agentividade no processo. Não cabe apenas à escola, mas a eles também, gerir a situação. Nesse sentido, o psicólogo, ao abrir espaço para a escuta de ocorrências de mal-estar, aposta que os alunos sejam capazes de traçarem conexões sobre o sofrimento do qual se queixam. Se o primeiro movimento consiste em diagnosticar possíveis pontos de embate, o segundo momento consiste em convidar os alunos a sugerirem novas práticas no sentido de uma conexão mais prazerosa com seus pares e professores.

Anotações – DE

Trecho 5 – 06/12/2013

Após a discussão, sugiro que os alunos dividam-se em grupos e representem graficamente sugestões sobre a construção de uma melhor convivência. Entre tais sugestões citadas pelos alunos é interessante destacar algumas que denotam uma responsabilização do aluno sobre o mal-estar citado: a desunião da turma. As representações gráficas encontram-se no Anexo E.2 deste trabalho. Alguns exemplos são:

- 1) Discutir problemas com professores;
- 2) ser mais respeitoso com o colega;
- 3) ter mais dinâmicas de grupo com a psicóloga;
- 4) parar de falar mal dos outros pelas costas;
- 5) levar comentários de colegas menos a sério;
- 6) os meninos podem tentar ser menos machistas e as meninas menos feministas.

Neste trecho, os alunos se colocam no lugar daqueles que devem encaminhar a situação, a fim de afetar mais positivamente a qualidade de vida do grupo. Esta atividade não transcorre como algo imposto, mas sim como parte de um comprometimento do grupo, o qual possivelmente será reconstruído diariamente, talvez com mais dificuldade por parte de alguns alunos. É importante sublinhar ainda a segunda e a terceira proposta da lista acima. “O apoio de professores e da psicóloga passa a ser uma opção para ajudá-los a transpor a dificuldade” de convivência (MORAES BEZERRA; SOUZA, 2015, p. 67). Ao fim da atividade, peço autorização para partilhar com os professores as reflexões tecidas conjuntamente nesta sessão. Os alunos riem e comentam que os professores irão se surpreender com alguns temas ali discutidos, mas concordam em partilhar as reflexões e atividades gráficas.

Anotações - Reunião de equipe 6º ano

Trecho 1 – 9/12/3012

Os professores e tutores mostram-se curiosos com a DE realizada na última sexta-feira. Explico como cada turma contribuiu com diferentes tipos de relatos e

entendimentos. O coordenador pergunta se eles conseguiram se abrir, se foram honestos. Alex, tutor da classe 6B, pergunta o que seus alunos falaram. Relato que os entendimentos e reflexões foram bem diferentes em cada turma. Na turma 6B, se, no começo, o tema principal era *bullying* e respeito, à medida que eles iam se colocando, surgiu a extrema dificuldade de convivência entre os alunos. Relato sobre alguns dos comentários acerca de segregação entre meninos e meninas, e a dificuldade da turma de se ouvir, pois todos querem ter razão. Cito que alguns pedem para mudarem de turma no ano que vem, pois, segundo suas próprias palavras, se “odeiam”. Alex fica extremamente surpreso com este relato, e diz nunca ter percebido este clima de hostilidade na turma. Relata que a provocação entre meninos e meninas é notória, mas não havia percebido que isso lhes incomodava tanto.

Ao retornar aos professores as questões surgidas durante a Dinâmica Exploratória exponho as questões trabalhadas pelos alunos que levam a entendimentos sobre a dificuldade de convivência da turma. Talvez a Dinâmica Exploratória tenha provocado um primeiro momento em que os alunos tiveram que levar em consideração seu próprio dito. O ato de registrar as falas no flipchart, ao mesmo tempo em que imobiliza o discurso fluido, viabiliza um retorno ao que já foi dito, possibilitando a continuidade do discurso e um aprofundamento nas reflexões, caso os alunos desejarem. Esse retorno pode ensejar a reconstrução discursiva de si e do outro em outras bases. O registro das falas por escrito captura narrativas importantes, que os alunos têm a oportunidade de reler e elaborar para que possam se apropriar delas. É interessante notar que, muitas vezes, os alunos passam a entender suas falas de outra forma, à medida que as veem anotadas ou relidas por outro participante da interação.

Anotações - Reunião de equipe do 6º ano

Trecho 2 – 9/12/3012

O coordenador intervém e diz que não há possibilidade de que a turma se misture. Explico que já sabia disso e, por isso, propus que, juntos, pensássemos numa forma de eles mesmos trabalharem para melhorar a qualidade da convivência. Exponho as ideias dos alunos e suas representações gráficas. Alex se

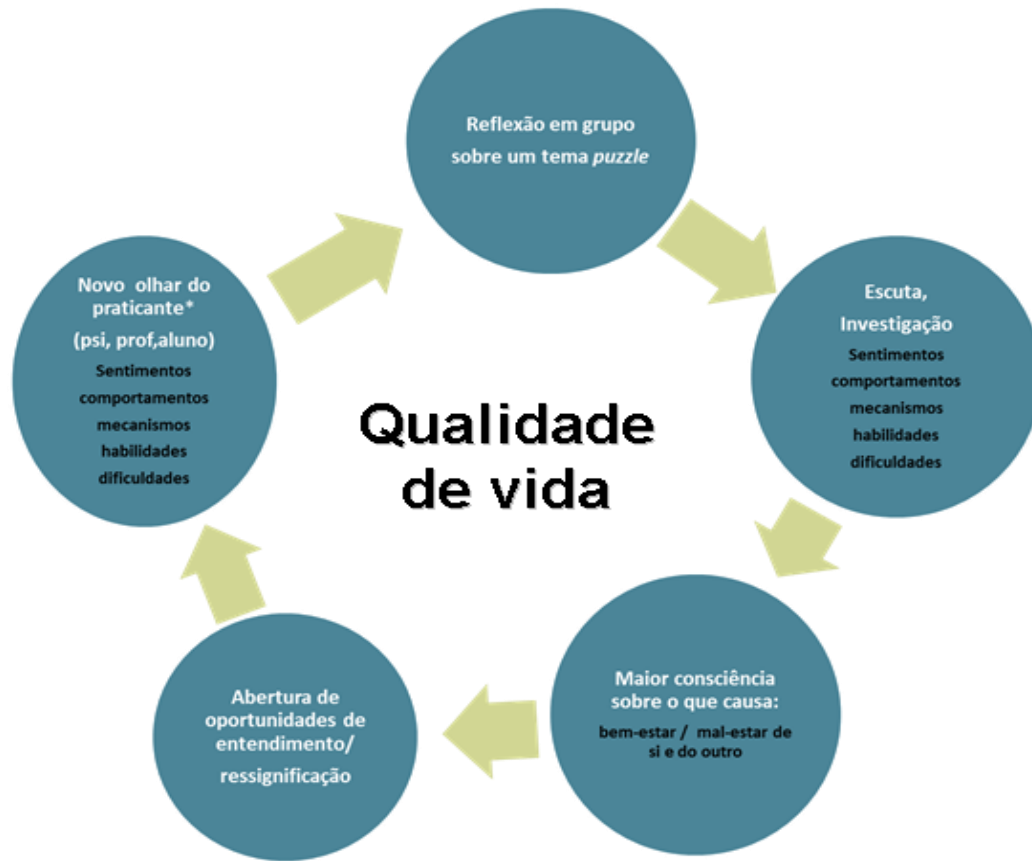
mostra aliviado, pois, apesar de insatisfeitos, os alunos conseguiram traçar alternativas. Os professores e tutores discutem a importância de que temas como machismo e segregação sejam continuados e pensamos em atividades que eles possam realizar nas aulas de PSHE, às sextas-feiras de manhã. Diante da impossibilidade de modificar a configuração da turma, reiterada pelo coordenador, explicito minha intervenção com os alunos no campo da Psicologia, isto é, como repartir com eles a responsabilidade de pensar para melhorar a “qualidade da convivência”. Assim, agi não no sentido de solucionar, mas de envolver todos na compreensão da dimensão da complexidade que caracterizava a dificuldade das relações com alguns pares da turma. A única solução encontrada nos termos que desejavam seria a transferência de turma, o que, ainda assim, não garantiria felicidade no novo contexto. Era preciso entender e desenvolver coletivamente uma forma de conviver com a situação. A partir daí, novos encaminhamentos são coletivamente acordados. A Dinâmica foi muito rica em reflexões e entendimentos. Da mesma forma, na sequência, a reunião com os professores.

Considero esta atividade um marco no estreitamento de minha parceria de trabalho com a equipe do 6º ano, pois, a partir dela, passei a ser convidada a atuar em mais dinâmicas junto com professores e alunos e a participar com frequência na reflexão de questões importantes para este segmento. Ao não insistir para que as Dinâmicas fossem realizadas no formato usual (professor e psicólogo), percebo que possibilitei que a parceria de trabalho fosse contínua e sustentável. No ano seguinte (2014), continuei participando das reuniões de equipe da classe 6 e os professores passaram a me solicitar o planejamento de outras Dinâmicas Exploratórias em parceria com eles. Assim, interpreto que minha aproximação da equipe e a valorização das vozes dos professores no trabalho para o entendimento auxiliaram os professores a vencer uma resistência inicial de que os alunos não ficariam à vontade para discutir com eles temas importantes de forma honesta e aberta. Acima foram analisadas questões referentes a única turma, embora a atividade reflexiva com base na Prática Exploratória tenha sido desenvolvida com todas as turmas do mesmo nível. Vale ressaltar que, em apenas uma das 4 turmas do 6º ano, o *puzzle* “*bullying* x respeito” desdobrou-se em outro *puzzle*: “Por que a turma tem dificuldades de convivência?” As narrativas dos alunos nesta Dinâmica Exploratória dizem respeito ao seu mal-estar com as relações interpessoais.

Observamos que algumas sugestões denotam responsabilização e agência dos alunos sobre a questão da convivência. Neste sentido, podemos apontar que, mesmo que a ARPT tenha sido a mesma nas 4 turmas, os entendimentos em cada uma serão distintos.

Refletindo ainda sobre a turma focal analisada, parece-me que, em relação ao contínuo do processo reflexivo (EWALD, 2015), o envolvimento dos professores neste caso restringiu-se ao nível de participante exploratório, já que, dessa vez, os professores não estavam comigo na sessão de Dinâmica Exploratória. Em contrapartida, os alunos e eu nos envolvemos como praticantes exploratórios. Inegável, no entanto, é a abertura do potencial de entendimentos gerados para todos, contribuindo para a formação dos profissionais e dos educandos abrangidos. (EWALD, 2015). Os recortes apresentados apontam que a atuação nas Dinâmicas Exploratórias pressupõe a participação de diferentes sujeitos praticantes: a psicóloga educacional (representada por mim), os professores e os alunos na narrativização de experiências e na construção de formas de lidar com conflitos. Diante desta configuração, tal como adiantei na seção 6.7, proponho que o que se estabelece no espaço de sala de aula é uma multimediação, pois estão ocorrendo simultâneas oportunidades de reflexão: aluno-professor; aluno-aluno; psicólogo-professor; psicólogo-aluno. Com a Figura 2 a seguir tento reproduzir alguns entendimentos alcançados.

Figura 2 – O processo das Dinâmicas Exploratórias



Fonte: Elaborado pela autora desta tese.