

## 6 Aspectos teórico-metodológicos

Neste capítulo parto da descrição dos aspectos metodológicos que orientaram o trabalho. Em seguida, apresento o contexto da pesquisa, os procedimentos e as categorias de análise usadas no exame dos dados. Traço também as diferenças entre as reuniões institucionais e as entrevistas médicas, tal como escrutinadas por Clark e Mishler (2001), Tannen e Wallat (2002) e Ostermann e Souza (2009).

Como antecipado em capítulos anteriores, esta pesquisa consiste na análise de narrativas gravadas e transcritas a partir de minha interação com professores em reuniões de trabalho e de minha interação com alunos e professores em Dinâmicas Exploratórias. Para trilhar a investigação interdisciplinar a que me propus, escolhi o paradigma teórico-metodológico da pesquisa qualitativa interpretativista de cunho participativo e autoetnográfico. (DENZIN; LINCOLN, 2006). As abordagens qualitativas da pesquisa são as que costumam ser direcionadas ao longo de seu desenvolvimento, não seguindo um plano previamente estabelecido, baseado em hipóteses indicadas. As pesquisas qualitativas têm amplo foco de interesse e priorizam a obtenção de dados descritivos, a partir da interação direta do pesquisador da situação, que constitui o objeto de estudo, considerando inclusive as percepções subjetivas e interpretações do pesquisador e dos participantes sobre o evento pesquisado.

### 6.1

#### A pesquisa qualitativa e a função do *bricoleur*

Esta pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem metodológica qualitativa e interpretativista de análise com o intuito de investigar, no contexto de reuniões de trabalho entre professor e psicóloga educacional, a construção discursiva sobre o mal-estar do aluno no contexto escolar, envolvendo os campos da Educação, da Sociolinguística Interacional e da Psicologia.

A pesquisa qualitativa difundiu-se entre as ciências sociais e comportamentais e se constitui como campo de investigação, atravessando disciplinas e temas, apresentando métodos e abordagens distintas.

A pesquisa qualitativa é uma atividade que situa o pesquisador no mundo e transforma o mundo em inúmeras situações passíveis de serem investigadas. Na minha investigação, as situações geradoras dos dados foram as reuniões de trabalho gravadas em áudio e as sessões de Dinâmicas Exploratórias, anotadas em forma de diário. A partir dessas situações, busquei entender o fenômeno do mal-estar do aluno a partir dos significados que os professores conferiam a eles e, num segundo momento, a partir dos significados que os próprios alunos puderam tecer em sala de aula durante as Dinâmicas Exploratórias.

O viés interdisciplinar deste trabalho me conduziu a uma diversidade de práticas metodológicas, que podem ser comparadas ao trabalho de um *bricoleur* (LEVI-STRAUSS, 1966 *apud* DENZIN; LINCOLN, 2006) ou de um editor de cinema, que reúne imagens para montar um filme. As práticas interpretativas a serem empregadas nos Estudos Culturais não são definidas com antecedência, mas vão se abrindo discursivamente (NEIRA; LIPPI, 2012).

O *bricoleur* é definido por Levi-Strauss como um sujeito que confecciona colchas com retalhos harmoniosos. A analogia justifica-se pelo fato de o pesquisador qualitativo, tal qual o *bricoleur*, utilizar as ferramentas e materiais de seu ofício, empregando efetivamente outros métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance. O produto desta pesquisa interpretativa é uma montagem crítico-reflexiva feita através de colagens de diferentes disciplinas teorias, metodologias e representações interligadas de forma coerente. Etnografia, Prática Exploratória, Estudo das Narrativas e Psicanálise foram as linhas utilizadas neste tear. Como ponto comum, procurei abordagens que problematizem e questionem o critério de cientificidade do paradigma positivista que tem por objetivo generalizar, sistematizar e quantificar a produção de conhecimento. Enquanto pesquisadora-*bricoleur*, teço a pesquisa a partir das visões de mundo, discursos e narrativas dos diferentes praticantes: as professoras, os alunos e eu mesma, a partir do referencial da Psicologia. Nas palavras de Neira e Lippi (2012):

Na bricolagem não se busca descobrir verdades, como se elas estivessem escondidas à espera de um investigador, o que se pretende é entender a sua construção e questionar como os

diversos agentes sociais produzem e reproduzem o que é imposto pelos discursos hegemônicos. (NEIRA; LIPPI, 2012, p. 610)

Destaco aqui o caráter histórico e crítico da pesquisa qualitativa que a pós-modernidade traz à tona. Faz-se cada vez mais necessário que as ciências sociais e humanas abram o campo para conversas críticas a respeito de temas que discutam os comportamentos e arranjos dos sujeitos nos grupos sociais em seu contexto histórico. Discutir questões como o movimento de medicalização da sociedade passou a ser um dever ético de minha pesquisa qualitativa. Tais temas permeiam as relações sociais e as instituições de forma profunda. A escola Saint Francis é escolhida aqui como um microcosmo de uma parcela da sociedade representando alguns questionamentos, ansiedades, medos, aspirações, desejos e ideais que perpassam o imaginário social (CASTORIADIS, 1982) do sujeito pós-moderno.

A geração dos dados pautou-se na integração de meu trabalho cotidiano com a abordagem de pesquisa colaborativa da Prática Exploratória, lembrando que atuo como pesquisadora-participante em dois contextos: com as professoras nas reuniões e com os alunos e professoras nas Dinâmicas Exploratórias. Durante todas as reuniões de trabalho e nas Dinâmicas Exploratórias, percebi este efeito de “tessitura conjunta” (KINCHELOE, 2007 *apud* NEIRA; LIPPI, 2012), como se eu e os outros praticantes do processo estivéssemos interpretando, simultaneamente posicionados, no mesmo tear.

Na análise, observa-se que, apesar do ponto de partida discursivo inicial que motiva a reunião ser o sofrimento do aluno, o mal-estar da professora também emerge na interação discursiva. Ao se perceber inábil em lidar com o comportamento disfuncional que afeta a qualidade de vida do aluno na escola e muitas vezes dos outros membros do grupo, o professor sofre e busca refletir sobre sua prática profissional. O reconhecimento deste mal-estar possibilita a abertura de novas hipóteses, novas questões e formas inovadoras de atuação profissional.

As reflexões discursivas nas reuniões auxiliam na construção de entendimentos sobre o mal-estar do aluno, à medida que algumas intervenções, questionamentos, explicações e narrativas construídas interacionalmente entre os dois profissionais ajudam ambos no processo de instrumentalização simbólica citada por Lajonquière (2006). Em outras palavras, as reuniões contribuem para

que ambos afinem sua escuta acerca do funcionamento psíquico do aluno e, mais ainda, para que consigam junto vislumbrar formas de atuação que sejam sustentáveis em seu dia a dia. Neste sentido, a pesquisa insere-se também na área de Linguística Aplicada como campo que pretende reinventar a vida social (MOITA LOPES, 2006).

No momento das reuniões finais realizadas com as professoras Ana, Laura e Luiza, isto fica ainda mais claro, pois, pela primeira vez, pude escutar suas reflexões sobre o trabalho para entender o sintoma socioafetivo realizado em parceria comigo. Essa ocasião foi um importante momento de avaliação mútua do trabalho.

Nos fragmentos das reuniões analisadas serão contempladas as seguintes perguntas de pesquisa propostas para este trabalho:

- 1. Como professoras e psicóloga, em reuniões de trabalho, constroem juntas na interação entendimentos sobre o histórico e a natureza do mal-estar do aluno na escola e buscam entender os sentidos dos sintomas?**
- 2. Como, a partir das reflexões surgidas nas reuniões de trabalho, as professoras e a psicóloga poderão intervir a fim de oferecer suporte ao aluno?**
- 3. De que forma as reuniões entre psicóloga e professoras propiciam reflexões sobre a prática profissional de cada uma das praticantes?**

## 6.2

A pesquisa autoetnográfica e híbrida sustentada pela Prática Exploratória

Guiada pelo referencial ético, reflexivo e metodológico da Prática Exploratória, esta pesquisa foi desenvolvida pelos praticantes do espaço escolar: a psicóloga educacional representada por mim, as professoras e os alunos referidos ao Setor de Psicologia da escola *Saint Francis*. Tal como foi visto no Capítulo 4, a Prática Exploratória configura-se como uma modalidade de pesquisa do praticante, baseada na concepção de Allwright (2003), em que os professores podem investigar suas próprias práticas junto com os alunos. No cenário

acadêmico brasileiro, a pesquisa do praticante é representada por autores como Miller, I. (2001, 2012, 2013), Moraes Bezerra (2007), Cunha (2004), Sette (2006), Rodrigues (2014), Ewald (2015), Moura (em andamento), dentre outros.

Como psicóloga e pesquisadora interdisciplinar, opto pela escolha dos princípios da Prática Exploratória como um dos vetores utilizados na análise dos dados, devido a seu foco no trabalho inclusivo e colaborativo, para entender aspectos socioafetivos e cognitivos da vivência do aluno na escola. Tal trabalho é considerado inclusivo, pois além dos três tipos de praticantes-chave na instituição (aluno, professor e psicólogo), outros praticantes, não menos importantes, participam do processo de busca de entendimentos. São eles os pais e os profissionais externos que lidam com esses alunos.

Na pesquisa etnográfica, o pesquisador adentra o universo a ser pesquisado munido de instrumentos para observar, detalhar, descrever, documentar, participar, entrevistar e indagar, buscando analisar padrões específicos de uma cultura para aprender seu modo de viver em seu ambiente natural (LEININGER, 1985 *apud* MARTINS, 1997). Já na pesquisa autoetnográfica, considera-se a reflexão e o envolvimento do pesquisador como objeto de estudo (ELLIS, 2000 *apud* KOCK; GODOI e LENZI, 2012). De acordo com Ellis; Bochner (2000), a autoetnografia, permite a narrativa dos pensamentos e opiniões reflexivas do pesquisador diante do estudo no qual está inserido.

No meu caso, qualifico a pesquisa em Psicologia Educacional aqui desenvolvida como de cunho híbrido, exploratório e autoetnográfico, pois envolve o contexto interno da organização, já que sou parte dela (KOCK, GODOI e LENZI, 2012). Pautando-me pelas reuniões de trabalho e pelas Dinâmicas Exploratórias me empenho em descrever a cultura particular da escola *Saint Francis*, do ponto de vista de pesquisadora praticante, interna à instituição. Esta investigação permite interpretar tanto meus comportamentos e relações com os professores e coordenadores quanto os comportamentos destes profissionais sob o prisma do mal-estar socioafetivo no contexto institucional.

Assim, as reações, reflexões coconstruídas e transformações percebidas e documentadas na análise de dados, dizem respeito a todos os membros da instituição envolvidos na pesquisa: professores, coordenadores, alunos e a mim. Meu objetivo com os diários de campo e com as transcrições das reuniões de trabalho foi contextualizar a voz do indivíduo e do grupo na experiência de

entendimento sobre os episódios de sofrimento escolar. Assim, minha reflexão pessoal busca enfatizar os processos de construção dos discursos dos outros educadores envolvidos, valorizando o trabalho para entender que foi coconstruído por todos, de maneira integrada ao cotidiano escolar.

### 6.3

#### O contexto da pesquisa

Conforme já antecipei, minha pesquisa desenvolveu-se em uma escola bilíngue (português e inglês) que chamo de Saint Francis School. A instituição é tradicional, tem mais de noventa anos de existência e atende principalmente a alunos pertencentes à classe média alta. A escola passou por inúmeras reformas para ampliar suas instalações, de modo a atender à crescente demanda de alunos.

A escola atende a crianças e adolescentes com idades entre dois e dezoito anos, ou seja, desde o início da Educação Infantil até o último ano do Ensino Médio. Os alunos costumam ingressar na escola ainda bem pequenos no Pré-maternal (2 a 3 anos) ou no maternal (3 a 4 anos) e iniciam seu processo de imersão na língua inglesa gradualmente. Nas turmas de Pré-maternal e maternal, o inglês é utilizado na maior parte do tempo, porém ainda se lança mão do português durante um período, até que as crianças fiquem confortáveis com a língua. A partir das turmas que denomino aqui de Jardim I (4 a 5 anos), o inglês é utilizado quase cem por cento do tempo e as crianças iniciam o ciclo de alfabetização segmentado em 2 anos, que nomeio de Kids I (5 a 6 anos) e Kids II (6 a 7 anos). A Turma de Kids II é equivalente ao 1º ano do Ensino Fundamental I, no sistema educacional brasileiro. A partir do Kids II, a expectativa curricular é a de que os alunos sejam formalmente alfabetizados, lendo e escrevendo pequenos textos e utilizando adjetivos, conectivos e verbos.

O modelo de desenvolvimento da oralidade e alfabetização em língua inglesa, adotado pela escola, segue o método fônico, que é utilizado amplamente no sistema britânico de ensino. Este método, utilizado tanto pela professora regente de inglês, quanto pela professora de português, privilegia o ensino do som das letras (fonemas), para, posteriormente, trabalhar a formação de sílabas e palavras (grafemas). Desde o pré-maternal, as crianças são estimuladas

diariamente no sentido de desenvolverem sua acuidade auditiva e sua consciência fonêmica.

Segundo Freitas (2011), de acordo com as diretrizes de ensino dos países de língua inglesa, as crianças alfabetizadas cursando o ciclo básico devem estar aptas a utilizar o sistema de sons de escrita para ler e escrever com confiança e prazer, desenvolvendo, por meio da leitura e da escrita, suas habilidades de imaginação, inventividade e consciência crítica.

Em cada classe da Educação Infantil atua um professor regente e um professor auxiliar, ambos graduados em Pedagogia e/ou Letras, e a maioria pós-graduados. Há muitos professores estrangeiros na instituição. Os professores e auxiliares recebem treinamento profissional com ênfase em gramática e técnicas de ensino (*professional educational training*), ministrado por um coordenador pedagógico estrangeiro. As classes contam com até doze alunos no pré-maternal, até dezesseis no maternal e até vinte e quatro nas classes de alfabetização (Kids I e II). No Ensino Fundamental I, as classes contam com 20 a 24 alunos por turma. A escola funciona num regime semi-integral. As aulas têm início às 8h00 e terminam às 14h40 ou às 15h05, de acordo com o segmento.

Todas as salas de aula possuem uma bem equipada infraestrutura, contando com *smart boards*, ar refrigerado, televisão, computador, projetor, inúmeros materiais didáticos e brinquedos. A escola conta também com duas bibliotecas, um laboratório de ciências para o Ensino Fundamental I, salas de música, salas de teatro, sala de artes, ginásios para Educação Física e alguns pátios para brincadeiras ao ar livre.

As atividades da escola são desenvolvidas em diferentes prédios de 2 a 3 andares de acordo com o segmento educacional e a faixa etária. Cada segmento conta com a atuação de um coordenador geral e de subcoordenadores responsáveis por 2 ou 3 séries. Cada um desses coordenadores ocupa uma sala no prédio em que trabalha. A psicóloga educacional atende aos alunos, pais e professores do pré-maternal ao 5º ano; também ocupa uma sala num pequeno prédio próximo ao prédio do Fundamental I.

Iniciei meu trabalho na escola e, simultaneamente, minha pesquisa em 2012. Considero importante marcar que a escola recebia pela primeira vez uma psicóloga contratada, já que, anteriormente, a figura deste profissional era eventual e não estava atrelada à equipe escolar, sendo chamado apenas em

situações de conflitos graves. O trabalho interdisciplinar colaborativo começava, então, a ser delineado aos poucos e em parceria com a equipe. Por um lado, esse grupo demandava o suporte de um profissional especialista no campo do sofrimento psíquico. Por outro, a equipe apresentava algumas resistências a incluir nela um novo perfil de profissional, já que a escola funcionava sem ele há mais de 8 décadas. Esta contextualização é importante para marcar que meu lugar como psicóloga-praticante também precisou ser tecido gradualmente com a equipe.

#### 6.4

##### Os tipos de intervenções do psicólogo no contexto escolar

Com base na conceituação de Novaes (1980) e Patto (1981), autores como Andrada (2011), Guzzo; Costa e Sant'ana (2009) e Souza (2014) definem algumas possibilidades de atuação do psicólogo no âmbito educacional. Em pesquisa conduzida por Nascimento *et al.* (2002, *apud* SOUZA, 2014) em escolas estaduais, evidenciou-se que, apesar de serem bem definidas as atribuições do psicólogo no contexto educacional, a equipe ainda apresentava resistência em incluir este profissional e apoiar suas propostas de intervenção, pois atribuía a ele um conhecimento estigmatizado relacionado apenas ao diagnóstico e à solução de problemas comportamentais. Os autores apontam que o próprio psicólogo é muitas vezes o responsável por esta exclusão quando não trabalha na direção de desmistificar o estigma que restringe sua prática e se aproximar do resto da equipe. Alinho-me a Guzzo *et al.* (2010) que marcam que o psicólogo deve levar em conta a realidade brasileira e de cada instituição escolar de forma ética e crítica. Nesse sentido, tendo como norte os autores citados, listo abaixo algumas práticas tradicionais e outras atuações mais inclusivas que levam em conta questões observadas diariamente no meu cenário de trabalho.

- a) Observação não participante em sala de aula ou *playground*;
- b) observação participante em sala de aula ou *playground*;
- c) dinâmicas de grupo (Dinâmicas de Grupo cooperativas e Dinâmicas Exploratórias);
- d) atendimento a alunos individualmente, a fim de estimular a reflexão a partir de técnicas lúdicas;



- e) mediação e atendimento a alunos junto com professores a partir de conflitos específicos num espaço de escuta e discussão livre de julgamentos e punições;
- f) palestras sobre temas específicos.

**Entre as intervenções com os pais, estão:**

- a) Reuniões individuais com os pais para abordar questões específicas e sigilosas da dinâmica familiar e/ou de alguma dificuldade da criança na vivência escolar;
- b) reuniões com os pais, o professor regente e o coordenador para abordar questões amplas relativas ao desenvolvimento cognitivo e socioafetivo do aluno;
- c) palestras para pais referentes à parceria casa-escola (temas diversos: a autoridade parental na contemporaneidade, o uso responsável da tecnologia e das redes sociais, as mudanças da puberdade, entre outros);
- d) organização de palestras para os pais, ministradas por outros profissionais *experts* em Educação e áreas afins.

**Entre as intervenções com os professores, destacam-se:**

- a) Reuniões de trabalho com os professores, a fim de investigar as percepções do professor a respeito do comportamento do aluno visando à tessitura de estratégias conjuntas de atuação caso a caso;
- b) realização, em parceria com os coordenadores de cada segmento, de palestras para professores (temas diversos: dificuldades de aprendizagem ou atenção, condições psíquicas ou psiquiátricas específicas, mudanças relativas à puberdade, *bullying* e *cyberbullying*, distúrbios alimentares, entre outros);
- c) mediação e atendimento de alunos junto com professores a partir de conflitos específicos num espaço de escuta e discussão livre de julgamentos ou punições.

**Entre as intervenções com os profissionais externos, aponto:**

- a) Realização de reuniões de trabalho com profissionais responsáveis pelo tratamento do aluno fora da escola, o professor e/ou coordenador. Trata-se de neuropediatras, psiquiatras, psicólogos, terapeutas ocupacionais, psicomotricistas, psicopedagogos, entre outros. A intenção é estabelecer uma rede de suporte ao aluno que leva em consideração tanto o que ocorre na escola, quanto o processo de tratamento que continua fora dela, a fim de estabelecer um suporte multimodal o mais atento possível às mudanças subjetivas do aluno.

## 6.5

## Os participantes

Do Capítulo 7 vou trazer recortes de Dinâmicas Exploratórias, a fim de melhor ilustrar o ponto desejado. Escolhi pela disposição de tabelas que mostram o nome do professor e do aluno focal, momentos de geração de dados distintos e os temas que foram suscitados no momento da atuação. Considero todos os professores e alunos citados igualmente importantes no processo de coconstrução discursiva sobre o sofrimento subjetivo. No entanto, no intuito de ilustrar questões-chave nesta pesquisa, elejo a descrição mais detalhada de meu processo investigativo nas Dinâmicas Exploratórias com os alunos das professoras Luiza, Ana, Laura e Valéria.

Apresento, a seguir, um resumo da trajetória profissional de cada uma das professoras e de sua experiência com o aluno focal. A fim de tornar o processo mais colaborativo, pedi que cada professora me auxiliasse na redação de seu próprio perfil.

Avalio que é pertinente, também, fazer um breve resumo de minha trajetória profissional, a fim de que o leitor afine seus entendimentos acerca de minha escolha por uma metodologia híbrida.

### 6.5.1

#### A professora Luiza

Luiza se formou em Pedagogia na UERJ e cursou Pós-Graduação em Psicopedagogia na mesma instituição. Começou a trabalhar na escola em 2009, com crianças de 6 a 7 anos, como professora assistente e se tornou professora regente em 2011, lecionando em turmas de crianças de 10 a 11 anos, que cursam o 4º ano.

Para a professora trabalhar com Pedro foi difícil, porque sentia constantemente estar falhando com ele. Segundo Luiza, as atitudes diárias do aluno de crítica aos colegas e desrespeito às regras a atingiam profundamente. A professora relatava que era como se ele não aceitasse seu afeto. Luiza aponta que confrontá-lo perante a turma não foi uma boa escolha, o que tornou o processo de suporte ao aluno ainda mais difícil. Luiza aponta que a ajuda da Psicóloga escolar foi fundamental para que ela pudesse se reerguer como professora de Pedro e reconstruir seu relacionamento com ele. Ela relata que, apesar de o vínculo relacional não ter sido completamente reestruturado, houve melhoras ao final do ano. Na concepção da professora, o fato de Pedro ter sido encaminhado para um atendimento terapêutico fora da escola contribuiu muito para o reestabelecimento do vínculo entre eles. Luiza apontou que, a partir deste movimento da família em buscar ajuda, todos nós começamos a trilhar um caminho mais bem-sucedido. Pedro, porque estava começando a olhar para dentro e também para os alunos. Ela porque também aprendeu muito com seu aluno, que lhe mostrou como é importante respeitar as individualidades e o fato de que nenhum professor deve expor o sintoma de um aluno perante a turma.

### 6.5.2

#### A professora Ana

Ana se formou em Letras pela UFRJ, cursou Pós-Graduação em Psicopedagogia no Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação e fez Mestrado em Estudos da Linguagem, na PUC-Rio. Começou a trabalhar na escola em 2005, iniciando seu percurso como professora assistente. Em 2007 tornou-se professora regente.

A professora relata que trabalhar com Gustavo foi um grande desafio como docente, pois, muitas vezes, após aplicar inúmeras estratégias com a intenção de capacitar o aluno a solucionar problemas ou executar uma tarefa, ela não conseguia evitar que este perdesse o foco. O impacto que seu comportamento tinha no dia a dia da turma era a questão que mais a preocupava. A forma do aluno se colocar diante da aprendizagem refletia uma angústia e uma inquietação que estavam para além de seu controle consciente. Apesar do vínculo positivo que a professora criava com Gustavo, ele não conseguia cessar os barulhos e movimentos estereotipados que impactavam a concentração de toda a turma. A professora relata que sua intervenção era apenas uma parte do suporte que o aluno deveria receber. Muitas vezes, Ana sentia que sua atuação era limitada pela falta de suporte da família às recomendações da escola.

### 6.5.3

#### A professora Laura

Laura cursou Normal e Estudos adicionais. Concluiu cursos de Pós-Graduação e Mestrado em Educação pela *Bishop Grosseteste University*, no Reino Unido. A professora começou a trabalhar na escola em 1976 como professora assistente e, depois de alguns anos, tornou-se professora regente. Já trabalhou com crianças de diferentes faixas etárias. Descreve sua trajetória de 39 anos na *Saint Francis* como uma longa jornada de muitos sucessos, conquistas e aprendizados. Mesmo com aperfeiçoamentos profissionais acadêmicos, Laura ressalta que nem sempre o professor está apto a determinadas situações no ambiente escolar, se deparando muitas vezes com situações novas e comportamentos desafiadores. A professora marca que o suporte de um profissional com uma formação específica voltada para o comportamento pode contribuir positivamente no ambiente escolar, beneficiando tanto o docente quanto o aluno. Laura entende que, muitas vezes, o grupo no qual o professor está inserido não é tão receptivo ao comportamento desafiador do aluno, o quanto ele precisa para ultrapassar sua dificuldade. Laura aparece como professora de 2 alunas focais, pois atuou na turma da Beatriz em 2012 e na da Erica em 2014. No capítulo 7, apresento anotações acerca da Dinâmica Exploratória realizada com a professora na turma da Erica.

No Capítulo 8, apresento alguns fragmentos da reunião sobre Beatriz, no momento após a Dinâmica Exploratória. A professora recorda-se de que a aluna era muito ansiosa e tinha pouca percepção ou controle do próprio corpo. Laura relata ter conduzido várias atividades de discussão com a turma para ajudá-la a entender as diferenças individuais, já que tinha muita preocupação que a turma risse da estereotipia da aluna. Como se tratava de uma turma de 2º ano, e as crianças eram mais abertas à intervenção do professor, considerou as intervenções com Beatriz de fácil manejo.

#### 6.5.4

##### A professora Fabiana

Fabiana se formou em Pedagogia pela UERJ, cursou Pós-Graduação em Psicopedagogia no Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação e fez Mestrado em Educação, na UERJ. Começou a trabalhar na escola em 2003, iniciando seu percurso como professora assistente. Afastou-se temporariamente da instituição para cursar o Mestrado e, ao retornar, em 2008, tornou-se professora regente.

A professora relata que trabalhar com João foi um dos maiores desafios de sua carreira como docente até então, pois, muitas vezes, ela se frustrava em não saber como ajudá-lo a fim de evitar possíveis crises. O impacto que o comportamento do aluno tinha no cotidiano da turma era a questão que mais a preocupava. A professora acreditava ter conseguido criar um bom vínculo de confiança com o aluno, mas relata que a sua intervenção era apenas uma parte do suporte que o aluno deveria receber, já que o mesmo não havia iniciado tratamento psicológico fora da escola. Fabiana relatava sentir-se frustrada por observar que a parceria da família estava aquém do desejado.

#### 6.5.5

##### A psicóloga educacional Carolina

Atuo como psicóloga educacional na instituição desde 2012 e atuei como psicóloga clínica em consultório privado por 9 anos. Desde antes de me formar em Psicologia, em 2002, seguia uma carreira paralela como professora de língua inglesa, tendo lecionado em alguns cursos de línguas e escolas. A escolha pela

faixa etária infanto-juvenil se impôs de forma natural, tanto na área da Psicologia quanto na de ensino de Inglês, como língua estrangeira, o que me levou a me especializar cada vez mais ao longo dos anos em ambas as áreas.

Especializei-me no Instituto de Psiquiatria da UFRJ em Psicologia da Infância e Adolescência, passando a atender em consultório privado logo em seguida. Alguns anos depois, comecei a trabalhar numa escola como psicóloga educacional com crianças de 2 a 7 anos, sem abandonar a área de ensino-aprendizagem do inglês. Concomitantemente, era convidada por algumas escolas para discutir casos com a equipe educacional, quando exercia o papel de psicóloga clínica.

O fato de ter anteriormente ocupado três funções distintas importantes para minha prática atual (professora, psicóloga clínica em consultório privado e psicóloga educacional) me motivou a iniciar esta pesquisa, com o propósito de fazer questionamentos que considero pertinentes acerca da qualidade de vida na escola.

Em 2009, fui apresentada à Prática Exploratória em um minicurso oferecido no curso livre de inglês no qual lecionava. O curso foi ministrado pelas professoras Inés Miller e Maria Isabel Cunha. A semelhança dos princípios filosóficos da Prática Exploratória com os fundamentos da Psicologia e, principalmente, com a Psicanálise, sempre me chamou a atenção. Porém, só a partir do momento em que ingressei em uma instituição que me concedeu a autonomia necessária para realizar um trabalho de escuta interdisciplinar pude começar a conectar teoria e prática de forma mais consistente. O foco do meu trabalho na escola *Saint Francis* é elaborar formas de entendimento e atuação no que diz respeito aos sintomas dos alunos no âmbito escolar, visando reconduzi-los à experiência da escola como um local de qualidade de vida que inclui a equipe. Minha experiência prévia na área do ensino de línguas me fez vislumbrar que o diálogo entre a Psicologia e a Educação teria como fio condutor a qualidade de vida na escola.

Esta pesquisa é um *work in progress*, um trabalho de reflexão teórica sobre minha experiência diária como psicóloga numa instituição educacional. Tenho aprendido muito a cada dia, na interação com alunos, pais, professores e profissionais externos. A experiência no consultório privado e o trabalho que venho tendo a oportunidade de realizar nesta escola me fizeram perceber como a

Psicologia pode se inserir na Educação de forma colaborativa com o restante da equipe escolar, e não como mais um campo de saber que por acaso está inserido na escola. O trabalho de reuniões e Dinâmicas Exploratórias continuará, mesmo com o final da pesquisa e conclusão desta tese.

## 6.6

### O processo de pesquisa

#### **a) As reuniões de trabalho em dois momentos**

Como foco do capítulo de análise de dados, escolhi trechos das reuniões de trabalho com as professoras Fabiana e Ana sobre os alunos focais João e Gustavo, respectivamente. No início da pesquisa, João tinha 6 anos e Gustavo, 11 anos. Na análise dos dados apresento excertos destas duas reuniões transcritas.

No fim da análise dos dados, trago recortes de reuniões de trabalho do que chamei de segundo momento do processo, ou seja, reuniões sobre todo o processo de trabalho com o aluno focal. Nestas reuniões gravadas, as professoras Ana, Luiza e Laura foram convidadas a discorrer sobre o processo de trabalho com o Setor de Psicologia, incluindo as reuniões e as Dinâmicas Exploratórias. Entendo este momento como uma reflexão mais global sobre o processo e essencial para o desenvolvimento profissional não só das professoras, como também o meu.

#### **b) As anotações de campo (diários)**

Os diários registram as minhas observações, impressões, questionamentos, dúvidas e reflexões sobre o aluno focal e sua questão no campo escolar. Registrei anotações após as reuniões de trabalho e após as intervenções das Dinâmicas Exploratórias, como um sumário da experiência interacional. As atividades foram registradas em forma de diário em português. À medida que escrevo, vou relembro de situações e elaborando ainda mais meus entendimentos.

Durante as Dinâmicas Exploratórias os alunos são estimulados a se colocarem em inglês se desejarem e a se considerarem à vontade para tal. Deixo bem claro, antes de iniciar a atividade, em que língua irei conduzir a atividade (inglês ou português, dependendo do que foi acordado com o professor e se a turma tem alunos estrangeiros), mas eles podem falar em português, caso isso facilite seu discurso.

Ressalto que este é um momento atípico, pois, geralmente, ao falarem em português em sala de aula, as crianças são imediatamente expostas ao conteúdo da frase em inglês para melhor fixarem a língua. Nas atividades conduzidas por mim e pela professora regente, no entanto, o foco não recai no ensino da língua, já que uma insistência na correção poderia inibir o fluxo discursivo. Percebi, no entanto, que, quando se optava pela língua inglesa, naturalmente, as crianças esforçavam-se por expressarem suas buscas de entendimentos em inglês e perguntam a mim ou à professora regente “*how can I say ... in English*”. Ou seja, a escolha da língua inglesa não parecia limitar a expressão socioafetiva dos alunos, já que eles sentiam-se à vontade para buscar a melhor palavra para descrever o que sentiam.

Assim, espero que a escolha da língua e a demanda pela correção venha do aluno, e não seja estabelecida *a priori* pela professora ou por mim. Da mesma forma, procuro favorecer o ambiente de confiança e acolhimento, para que os alunos não se sintam inibidos com o uso da língua e possam realizar perguntas gramaticais ou recorrer à troca de código (*code switching*) sempre que sentirem necessidade. Em uma atividade realizada no 6º ano (Cf. subseção 5.10), por exemplo, a sugestão da condução da atividade na língua portuguesa veio dos professores a partir de características individuais da turma. Escutei a sugestão, mas, ainda assim, optei por confirmar com os alunos no início da atividade em que língua eles prefeririam se colocar. Já nas outras Dinâmicas aqui transcritas, as professoras sugeriram que as sessões ocorressem em inglês. Nos anexos deste trabalho estão incluídos os slides utilizados nas ARPT e algumas atividades de representação gráfica produzidas pelos alunos.

## 6.7

### Critérios teóricos de análise

Conforme relatado nos capítulos anteriores, viso analisar principalmente as seguintes questões norteadoras já expostas na página 29. Objetivando responder àquelas questões, desenvolvo uma análise dos dados a partir de dois eixos. No eixo microdiscursivo, me oriento primeiramente pelo Estudo da Narrativa e da Análise da Conversa (ANTAKI; DIAZ, 2005; SCHEGLOFF, 1991), defendendo uma investigação da função de *meaning making* da narrativa. (RIESSMAN, 2008).



A partir de pistas microdiscursivas linguísticas e paralinguísticas de contextualização (GUMPERZ, 1982), enquadres e alinhamentos (GOFFMAN, 2002, 1974), as noções de esquemas de conhecimento em interação (TANNEN; WALLAT, 2002) e dos estudos sobre face e polidez (GOFFMAN, 2001), traço os caminhos da construção de sentido sobre o mal-estar do aluno e como a professora se posiciona frente ao que ocorre em sala de aula.

No eixo macrodiscursivo, me guio pelos sete princípios da Prática Exploratória já discutidos amplamente no que diz respeito a seu alinhamento com a Psicologia Educacional de base psicanalítica com a qual trabalho (Cf. subseção 4.1.2).

Sugiro tomar como foco dos discursos produzidos em interação a queixa do aluno referido ao Setor de Psicologia, chamado aqui de aluno focal. Isto é, a análise recairá na narrativa considerada como um instrumento de ressignificação do presente a partir da enunciação.

Como exposto antes, tomando como ponto de partida o estudo de Riessman (2008), analiso a produção de sentido sobre a queixa socioafetiva nas interações entre mim e a professora a partir dos três eixos orientadores apresentados abaixo.

1. Ordenação: investigar como a professora ordena os eventos observados para tentar entender o comportamento sintomático do aluno.

2. Descrição: averiguar como a professora descreve o comportamento do aluno focal ou dos outros alunos que observa, visando produzir sentido sobre tais comportamentos.

3. Conexão: procuro observar como o praticante conecta os eventos relatados com outros participantes do relato. Isso pode ser observado de diversas formas: a professora que se conecta ao aluno focal, a psicóloga que se conecta ao professor e vice-versa, a professora que se conecta aos pais, a psicóloga que se conecta aos pais, a professora que se conecta aos outros alunos e a psicóloga que se conecta ao profissional externo são alguns exemplos.

Para gerar um melhor entendimento do processo investigativo, descrevo no Quadro 2, todas as situações geradoras de dados e os diferentes tipos de análise e de noções utilizadas na análise. As anotações referentes às Dinâmicas Exploratórias serão trazidas ao longo do Capítulo 5, e os trechos das transcrições das reuniões de trabalho serão encontrados no capítulo 7, seguinte, o de análise de dados.



(continuação - QUADRO 2– Resumo das situações geradoras de dados

Erica (4º ano)	Pedro (4º ano)		Gustavo (5º ano)	
	Luíza	Luíza		Ana
Laura				Ana
Dinâmica Exploratória	Reunião após a Dinâmica Exploratória	Dinâmica Exploratória	Reunião após a Dinâmica Exploratória	Reunião antes da Dinâmica Exploratória
12/11/2014	30/4/2015	13/8/2014	25/3/2015	2/5/2014
Notas da Dinâmica Exploratória	Gravação em áudio; Transcrição	Notas da Dinâmica Exploratória	Gravação em áudio; Transcrição	Gravação em áudio; Transcrição
Macro-analítica	Macro-analítica e Micro-analítica	Macro-analítica	Macro-analítica e Micro-analítica	Macro-analítica e Micro-analítica
-Princípios da Prática Exploratória -Construtos da Psicologia Educacional	-Princípios da Prática Exploratória -Construtos da Psicologia Educacional -Noções da Sociolinguística Interacional	-Princípios da Prática Exploratória -Construtos da Psicologia Educacional	-Princípios da Prática Exploratória -Construtos da Psicologia Educacional	-Princípios da Prática Exploratória -Construtos da Psicologia Educacional -Noções da Sociolinguística Interacional