

## 2

### Escolhas Teóricas

“Na prática, o entendimento significa sempre se equilibrar entre o conhecido e o desconhecido, numa sutil dança do ‘eu’. É um equilíbrio delicado. Não importa quem sejamos, o entendimento na prática é a arte de escolher o que saber e o que ignorar para que sigamos com nossas vidas.”<sup>1</sup>  
(Wenger, 1998:41)

#### 2.1

##### O paradigma de investigação

Minha experiência como professora reflexiva me ensina o quanto a consciência de minhas crenças em relação à minha visão de linguagem e às questões de ensino e aprendizagem é fundamental para que meu trabalho seja bem sucedido. Afinal, como traçar objetivos, determinar aonde queremos chegar e como o faremos sem saber ao certo de onde estamos partindo?

Como pesquisadora, esta certeza me acompanha. A consciência de minhas crenças em relação à minha visão de mundo e meu posicionamento quanto ao que significa “fazer pesquisa” são as bases das escolhas feitas no curso desta investigação. Por isso considero importante tecer algumas considerações iniciais sobre o paradigma adotado nesta pesquisa.

Lincoln e Guba definem paradigma como “o sistema básico de crenças ou visão de mundo que guia o investigador” (1994:105). Embora a hegemonia histórica dos paradigmas positivista e pós-positivista ainda persista, é impossível ignorar, dentro dos estudos nas áreas das ciências sociais, o crescente movimento em direção a posições alternativas, com abordagens qualitativas e interpretativas.

---

<sup>1</sup>Todas as traduções das citações nesta dissertação foram feitas por mim, autora.

Esse movimento fez com que na segunda edição do “Handbook of Qualitative Research” (2000), Lincoln e Guba revisitassem a discussão sobre paradigmas investigativos apresentada na edição anterior de 1994, ressaltando as mudanças ocorridas no panorama da pesquisa científica nos últimos anos. Para os autores, a legitimidade dos “novos paradigmas” está inquestionavelmente estabelecida (2000:164). Esses paradigmas pós-modernos compartilham algumas posições fundamentais, entre as quais a crença de que a realidade não existe fora da experiência humana e que o conhecimento é negociado e construído socialmente através da interação. Como consequência, no lugar de buscar alcançar a “verdade absoluta”, a investigação científica deve ocupar-se da

“experiência única, a crise individual, a epifania, o momento de descoberta, com aquela ameaça mais poderosa à objetividade convencional, o sentimento e a emoção.” (Lincoln & Guba 2000:179)

É neste contexto que se insere a Prática Exploratória, a filosofia que orienta esta pesquisa e que defino a seguir.

## 2.2

### A Prática Exploratória

A Prática Exploratória surgiu no contexto do ensino de Inglês como língua estrangeira, a partir da necessidade de se conjugar o desenvolvimento profissional e a prática diária do professor. Como explica Allwright (2003d:1), a Prática Exploratória (PE de agora em diante) pode ser entendida como uma forma de ensinar que permite ao professor e aos alunos integrarem a busca por entendimentos sobre o que acontece na sala de aula com a prática pedagógica regular.

Ao propor um contraponto entre “contemplação para entendimento”, característica da Prática Reflexiva, e “ação para mudança”, característica da Pesquisa-Ação, Allwright posiciona a PE como um processo de desenvolvimento profissional que se caracteriza pela “ação para o entendimento”. O foco não é a resolução de problemas e sim o entendimento de questões relacionadas à nossa prática, às quais chamamos de *puzzles*. Ou seja, não precisamos sempre desejar

modificar aquilo que está errado ou diferente do que esperávamos; podemos também trabalhar para compreender melhor aquilo que nos intriga, aquilo que nos fascina, aquilo que fazemos bem. Com essa atitude, a PE propõe que ao invés de nos perguntarmos “Como resolver este problema?”, passemos a nos perguntar “Que situação é esta?”, “Por que esta situação acontece?”.

A PE apresenta características que a distinguem de outras abordagens de pesquisa de sala de aula. Como sugere Allwright (1991:127), a PE envolve [ênfases no original]:

1. praticantes (e.g. preferivelmente professores *e* alunos juntos) trabalhando para entender:
  - (a) o que *eles* querem entender, seguindo suas próprias agendas;
  - (b) não necessariamente *para* mudar;
  - (c) não primeiramente *através de* mudança;
  - (d) mas através da *utilização* de práticas pedagógicas normais<sup>2</sup> como ferramentas investigativas, para que o trabalho pelo entendimento seja *parte do* ensino e da aprendizagem, não extra;
  - (e) de uma forma que não leve ao esgotamento, mas que seja *indefinidamente sustentável*;
2. com a finalidade de contribuir para:
  - (a) *o ensino e aprendizagem*;
  - (b) *o desenvolvimento profissional, tanto individual quanto coletivo*.

Os aspectos descritos acima refletem a o foco principal da PE: o trabalho para a melhoria da qualidade de vida em sala de aula, através da busca por entendimentos. Esse objetivo encontra-se em oposição ao que propõem abordagens tradicionais de pesquisa de sala de aula, ou seja, a melhoria da qualidade do trabalho, através da busca por mudanças.

Adotar a perspectiva proposta pela PE significa lançarmos sobre nossa prática diária um olhar exploratório à busca de oportunidades de entendimento e incorporarmos essa busca à nossa prática, com a consciência de que ela não precisa necessariamente resultar em uma mudança, o que muitas vezes, no entanto é uma consequência natural do processo.

---

<sup>2</sup> Essas “práticas pedagógicas normais” são denominadas Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPES) e definidas por Azevedo (2005:50) como “procedimentos de ensino e atividades que o professor normalmente utiliza em sua sala de aula e que podem ser modificados a fim de focalizar as questões de interesse dos praticantes.”

Minha experiência com a PE como professora fortaleceu minhas crenças de que essa é a melhor maneira de se pesquisar uma situação social. Por isso, quando decidi iniciar minha pesquisa de mestrado, não tive dúvidas em orientar minhas escolhas teórico-metodológicas a partir dos princípios da PE. para minha investigação. A questão passou a ser, então, como fazer a ponte entre a PE como pesquisa de sala de aula e a PE como pesquisa acadêmica realizada fora da sala de aula.

### 2.2.1

#### **Prática Exploratória e pesquisa acadêmica**

A Prática Exploratória caracteriza-se como um paradigma de pesquisa do praticante (*practitioner research*). Allwright (2003c) aponta a impossibilidade de que um pesquisador, ao se definir como um observador não participante consiga, efetivamente, excluir-se de sua pesquisa, atingindo total imparcialidade e objetividade. A simples presença do observador já transforma uma situação de forma que é impossível determinar com toda certeza como essa situação se desenvolveria sem a sua presença. Nesse caso, nossa incapacidade de lutar contra a lógica do "paradoxo do observador"(ibid:1) justifica uma abordagem que assuma a participação do pesquisador. Mas a proposta da PE vai além, sugerindo que o pesquisador não seja apenas participante, mas praticante. Em outras palavras, no lugar do pesquisador que se insere no contexto que vai estudar, agindo como um praticante com o objetivo de buscar dados para sua pesquisa, Allwright (ibid:2) defende que o praticante 'real', já inserido no contexto, seja o pesquisador de sua própria prática, ao mesmo tempo em que a exerce. Essa postura trará maiores oportunidades de entendimento não só para o próprio pesquisador, mas também para outros participantes envolvidos no processo.

Por ter sido concebida como uma alternativa à pesquisa acadêmica tradicional (Allwright, 2003a), a PE não pode ser definida simplesmente como um método de pesquisa ou uma seqüência de passos metodológicos a serem seguidos pelo pesquisador. Ao integrar pesquisa e prática, assumindo toda a complexidade e subjetividade características de qualquer situação social, a PE se apresenta como uma forma de observar, refletir sobre e acima de tudo entender questões

relacionadas a nossa prática diária, seja dentro ou fora da sala de aula. No lugar de uma lista de técnicas ou procedimentos a serem adotados, a PE nos oferece um conjunto de princípios que podem embasar qualquer pesquisa acadêmica na área social. Bezerra e Miller (2004:5) propuseram a seguinte adaptação dos princípios originais descritos por Allwright (cf. Anexo 2) para o trabalho para o entendimento realizado fora da sala de aula:

- 1) Priorizar a *qualidade de vida* vivenciada no grupo.
- 2) Trabalhar para *entender* a vida no grupo.
- 3) Envolver *todos* os participantes neste trabalho.
- 4) Trabalhar para a *união* de todos os participantes do grupo.
- 5) Trabalhar para o *desenvolvimento mútuo*.
- 6) A fim de evitar que o trabalho esgote seus participantes, *integrar* esse trabalho para o entendimento com a prática do grupo.
- 7) Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração *seja contínuo* dentro do grupo e não uma atividade dentro de um projeto.

Esses são os princípios que orientam minhas opções teóricas e metodológicas no curso desta investigação. A partir do momento em que optei por investigar minha prática sob uma perspectiva de pesquisadora praticante, de acordo com os princípios propostos pela PE, dois aspectos fundamentais deste estudo ficaram também definidos: 1) minha investigação seria conduzida dentro do contexto onde minha prática acontece, *enquanto* ela estivesse acontecendo; 2) minhas colegas, com quem compartilho essa prática diária, deveriam estar necessariamente envolvidas em minha busca por entendimentos.

Uma vez construída a ponte que me possibilitou transferir minha experiência exploratória da sala de aula para a pesquisa acadêmica, os princípios da PE passaram a ser a linha mestra que informou minhas escolhas teórico-metodológicas nesta pesquisa. As decisões metodológicas estão descritas e explicadas no Capítulo 3; as demais escolhas teóricas são definidas nas próximas seções deste capítulo.

## 2.3

### Comunidades de prática

O conceito de comunidades de prática foi desenvolvido por Jean Lave e Etienne Wenger a partir de uma visão social de aprendizagem. O ser humano aprende, ou, nas palavras de Wenger (1998:4): “produz novos significados” a partir de sua participação nas práticas das comunidades sociais das quais faz parte, e dessa forma, constrói sua identidade em relação a essas comunidades. Essa participação “molda não somente o que fazemos, mas o que somos e como interpretamos o que fazemos” (ibid).

Aprender não é uma atividade isolada de outras atividades em que nos engajamos no dia-a-dia. Aprender é parte constante e integral de nossas vidas, ainda que não tenhamos a intenção ou mesmo a consciência de que estamos aprendendo. Para Wenger, o importante é que tenhamos formas sistemáticas de discutir essa questão, pois os conceitos que usamos para entender o mundo guiam nossas percepções e ações:

“Nós prestamos atenção àquilo que esperamos ver, nós ouvimos aquilo que conseguimos encaixar no nosso entendimento e nós agimos de acordo com nossas visões de mundo.” (ibid:8)

Por isso, nossa concepção de aprendizagem está no cerne de nossas ações, não somente na esfera acadêmica, mas em todas as esferas de atividade humana. Acreditar que construímos significados e saberes a partir de nossa interação dentro das comunidades das quais fazemos parte vai influenciar tanto a abordagem de um professor ao dar sua aula, quanto a postura de um empresário ao definir procedimentos em sua empresa.

Comunidades de prática são grupos de pessoas que, dentro de uma esfera específica de atividade, engajam-se em um processo de aprendizado enquanto interagem regularmente. Segundo Wenger (ibid.), essa definição engloba tanto a possibilidade de o aprendizado ser a razão de ser da comunidade e, portanto, intencional, quanto a chance de que o aprendizado ocorra como resultado inesperado da interação do grupo.

Um grupo se define como uma comunidade de prática a partir de três

dimensões: engajamento mútuo, comprometimento com um trabalho conjunto e repertório compartilhado.

Conforme Wenger (1998) aponta, comunidades de prática são grupos de pessoas que se formam a partir do engajamento mútuo sustentado em atividades compartilhadas, onde interagem e negociam significados. Esse engajamento interpessoal pode se dar tanto na homogeneidade quanto na diversidade, proporcionando momentos de paz e harmonia, mas também situações de conflito. De uma forma ou de outra, essa interação é a base para que uma comunidade de prática possa se formar através do trabalho conjunto do grupo das pessoas que dela participam. Ao engajarem-se em suas atividades dentro da esfera em que atuam, os membros de uma comunidade de prática participam de atividades coletivas, compartilhando informação e conhecimento. Quando participam dessas atividades, interagindo com outros membros da comunidade e com o mundo, as pessoas também redefinem sua interação com o outro e com o mundo. A cada momento, negociam e produzem novos significados e aprendem. Com o tempo, o engajamento mútuo e o trabalho conjunto resultam em um repertório de recursos compartilhados (experiências, histórias, ferramentas, maneiras de lidar com determinadas situações), que se tornam parte da identidade daquela comunidade de prática.

### 2.3.1

#### **Negociando significados**

O significado não existe em nós, nem no mundo, mas na relação dinâmica de se existir no mundo. (Wenger, 1998:54)

Conforme mostra a citação acima, Wenger relaciona o conceito de construção de significados à noção de prática. Para ele, o ser humano se relaciona com o mundo através de uma experiência constante de negociação de significados.

Não importa se estamos vivenciando a situação mais banal e rotineira ou um momento único e especial, não importa se estamos conversando com amigos, escrevendo um livro, assistindo a uma partida de futebol. A busca por significados é a base de nossa interação com o mundo e envolve processos de participação e

reificação. Esses processos também estão presentes na construção do ‘ser/fazer supervisão’ e são fundamentais para meu desejo de entender como vivenciamos o processo.

Wenger define participação como “a experiência social de se viver no mundo em termos de pertencimento a comunidades sociais e envolvimento ativo em atividades sociais” (1998:55). Dentro dessa visão, o conceito de participação representa muito mais do que o engajamento momentâneo em alguma forma de prática, com um determinado grupo de pessoas. Minha participação como supervisora acadêmica, por exemplo, não se esgota no momento em que saio do departamento; ela afeta o que eu sou em todos os instantes de minha vida. É um processo que envolve a pessoa como um todo, aquilo que fazemos, o que somos, a forma como reconhecemos o mundo e somos reconhecidos por ele, transforma nossas próprias experiências e as comunidades das quais fazemos parte e, por tudo isso, constitui também nossas identidades.

O termo reificação é normalmente usado para indicar a transformação de um conceito abstrato em algo concreto. Segundo Wenger (ibid:58), comunidades de prática produzem abstrações, símbolos, histórias que reificam processos de sua prática. Wenger adota o conceito de uma forma mais ampla, referindo-se não somente ao produto, mas também aos próprios processos através dos quais reificações transformam-se em reflexos das práticas dessas comunidades.

Embora represente um atalho para a comunicação, o processo de reificação também pode significar uma simplificação extrema que não dê conta de todos os aspectos envolvidos em uma idéia. No discurso de nosso grupo de supervisoras, em uma afirmação como: “queremos estimular os professores a dedicarem-se ao seu desenvolvimento profissional”, a expressão “desenvolvimento profissional” reflete uma série de processos e significados complexos. Ao atribuímos o status de objeto a esses processos e significados, os mesmos ganham autonomia fora do seu contexto de origem, o que gera a ilusão de que compartilhamos a forma pela qual os entendemos e interpretamos. Ou seja, no exemplo acima, o uso da expressão “desenvolvimento profissional” facilita a interação uma vez que não precisamos re-definir o conceito cada vez que voltamos a ele; por outro lado, assumimos que compartilhamos o significado atribuído à expressão, o que pode não ser verdadeiro - e muito provavelmente não o é. O processo de reificação pode ser, portanto, nas palavras de Wenger, “potencialmente enriquecedor e

potencialmente enganador” (ibid:62).

A dualidade de participação e reificação é, para Wenger, um aspecto fundamental da constituição de comunidades de prática. A participação é uma experiência mútua, através da qual nós reconhecemos a nós mesmos no outro. Através da reificação nós nos projetamos no mundo e, atribuindo significados a essas projeções, damos forma às nossas experiências. Em se tratando de negociação de significados, cada processo complementa e compensa as limitações um do outro, como ilustra a metáfora:

O mundo como o moldamos e nossa experiência como o mundo a molda são como a montanha e o rio. Eles moldam um ao outro, mas possuem suas próprias formas. Eles são reflexos um do outro, mas cada um tem sua própria existência, seu próprio terreno. Eles encaixam-se um ao outro, mas permanecem distintos um do outro. Eles não podem transformar-se no outro, porém transformam um ao outro. O rio somente erode e a montanha somente guia, mas na sua interação, a erosão se torna o guiar e o guiar se torna a erosão. (Wenger,1998:72)

### 2.3.2

#### **Comunidades de Prática e Identidade**

O conceito de identidade é, para Wenger, um aspecto tão fundamental dentro de uma teoria social de aprendizagem quanto questões relativas à prática, comunidade e construção do significado. Este conceito é também fundamental para esta pesquisa, uma vez que busco entender como nós, supervisoras, construímos nossa identidade enquanto interagimos no dia-a-dia de nosso trabalho.

Cada indivíduo constrói sua identidade a partir da negociação dos significados de suas experiências de pertencimento a comunidades de prática. Por isso, da mesma forma que construímos significados a partir de experiências de participação e processos de reificação, também construímos nossa identidade no curso desses processos de interação com o mundo.

Para Wenger, não há lógica em reduzir-se a discussão sobre o conceito de identidade à dicotomia individual versus social. Vistas separadamente, as noções de individual e coletivo são reificações que nos levam a enxergá-las como conceitos não só distintos, mas incompatíveis, quando, na verdade são esferas que se constituem mutuamente. Por isso, para investigarmos e entendermos a questão

da identidade, não precisamos definir onde termina o individual e onde começa o social, ou escolher qual das duas esferas deve ser nossa prioridade. Dentro desse contexto, o principal foco deve ser dirigido para o processo através do qual indivíduo e comunidade se constituem mutuamente. Tudo aquilo que somos, acreditamos, sabemos, falamos ou deixamos de falar é o resultado de nossa interação com os outros membros das comunidades das quais fazemos parte. Cada um de nós traz sua individualidade como uma contribuição a essa negociação que acontece a cada momento em que nos engajamos em atividades específicas de cada comunidade. E cada uma de nós molda e é moldado, individual e coletivamente no curso dessa prática.

Falar de identidade sob uma perspectiva social não significa negar a individualidade, mas enxergar a própria definição de individualidade como parte das práticas de uma comunidade específica (Wenger, 1998: 146)

Nossas identidades são socialmente construídas a partir de nossas experiências de participação dentro das comunidades de prática às quais pertencemos. Mas não é só aquilo que somos que constitui nossa identidade; tudo aquilo o que não somos também nos define. A experiência de não-participação em comunidades de prática também faz parte do processo de construção de nossas identidades.

Todos nós participamos de diferentes comunidades de prática, nas quais podemos assumir diferentes graus de pertencimento. Durante nossa trajetória de vida, nosso status de participação em cada uma dessas comunidades de prática sofre mudanças. Em minha experiência como supervisora acadêmica, por exemplo, minha participação na comunidade de prática dos professores da instituição começou a sofrer mudanças. Minha condição de membro central foi se transformando em uma condição de membro marginal, na medida em que meu grau de pertencimento à comunidade de prática das supervisoras aumentou. Para Wenger, a transição entre comunidades de prática é um grande desafio que envolve mais do que simplesmente apreender novas informações ou desenvolver diferentes habilidades. Muitas vezes somos forçados a lidar com formas de participação conflitantes nas diferentes comunidades de prática das quais somos membros e precisamos aprender a conciliar essas diferentes formas de participação, como nos exemplos de Wenger da médica que assume um cargo

administrativo, ou um imigrante que se insere em uma nova cultura. A conciliação entre as experiências de pertencimento e não pertencimento a diferentes comunidades de prática produz uma identidade fluida, que reflete a coexistência dessas múltiplas formas de participação.

Dentro de uma instituição, as relações entre formas de participação e não-participação que ajudam a construir nossas identidades são mediadas pelas regras e estrutura da organização. A partir do momento em que a instituição atribuiu a nós os cargos de supervisoras acadêmicas, nosso grupo começou a se constituir como uma comunidade de prática. Ao mesmo tempo, começamos a enfrentar o desafio de conciliar nossas experiências de participação e não-participação em outras comunidades de prática dentro da instituição, como professores, gerentes e administradores.

Essas experiências são construídas através da interação. Conforme sugere Iedema (2003), investigar o discurso produzido dentro da instituição, neste caso, pelo grupo de supervisoras, nos permite entender os processos que organizam nosso trabalho, os significados que construímos, a lógica de nossa prática.

## 2.4

### A Linguagem no Trabalho

Na última década, a linguagem no trabalho vem sendo estudada em contextos profissionais distintos que incluem: entrevistas psiquiátricas (Ribeiro et al., 1994), central de atendimentos de uma empresa de seguro de saúde (Bastos, 2002), reuniões empresariais (Pereira, 2002; Oliveira, 2002) para citar apenas alguns. Dentro do contexto educacional, o foco tem sido, predominantemente, a interação em sala de aula (Nathan, 2004; Azevedo, 2005), em detrimento a situações que envolvam outros profissionais ligados à educação. Miller (2001) citando Waite (1995) ressalta a importância de pesquisas que lancem um olhar socialmente situado sobre interações profissionais na área da educação, buscando entendimentos sobre o discurso de professores e supervisores e encorajando-os a refletir sobre sua própria prática.

Cook- Gumperz & Messerman (1999) apontam que a interação que ocorre de forma localizada dentro de uma instituição ‘molda’ identidades dos membros

daquele grupo de forma diferente daquela que lhes é atribuída pela instituição. Ou seja, a identidade profissional de um indivíduo ou de um grupo é co-construída de forma situada, na interação institucional, afetando não somente a qualidade da interação, mas também a do próprio trabalho desempenhado.

A validade da distinção entre fala institucional e conversa cotidiana é motivo de divergência entre alguns analistas da conversa. Para Drew & Heritage (1992, apud Garcez, 2002), a distinção é relevante em contextos profissionais formais, como tribunais, onde o discurso é altamente ritualizado. Por outro lado, porém, quando se trata de encontros profissionais mais informais, como o contexto desta pesquisa, a separação pode não ser importante ou mesmo possível. Nesses ambientes institucionais menos formalizados, onde as interações não seguem uma seqüência fixa, fala institucional e conversa cotidiana separam-se por uma fronteira tênue. São esses gêneros menos formalizados de fala institucional que Garcez considera “terreno difícil, mas fértil, para a análise da fala-em-interação.”(2002:57)

Drew e Heritage (ibid.) definem a fala institucional a partir de três aspectos principais: 1) a orientação para metas - geralmente relacionadas à instituição - compartilhada pelos participantes; 2) a limitação em termos do conteúdo; 3) a peculiaridade dos arcabouços inferenciais e procedimentos, específicos daquele contexto institucional. Nesses termos, o papel da fala institucional no processo de construção da identidade profissional independe do local onde esta ocorra. Como exemplifica Garcez (2002): “dois médicos podem co-construir sua identidade nestes termos, e destarte produzir fala institucional, à beira da praia, assim como podem conduzir suas ações no sistema de trocas de falas da conversa cotidiana na clínica ou no hospital.”(p.57)

De fato, neste estudo, os registros das conversas entre as supervisoras dentro e fora do local de trabalho mostram que a fala institucional e a conversa cotidiana não se distinguem a partir do local onde acontece a interação. Nossas conversas durante encontros para o almoço, fora do local de trabalho, estão recheadas de momentos de fala institucional assim como as trocas conversacionais dentro dos ‘cubículos’ do Departamento Acadêmico também apresentam momentos de conversa cotidiana.

Essas interações, no entanto, muitas vezes não ‘existem’ do ponto de vista institucional. O que existe são os registros, em forma de produto final da

interação. Como sugerem Sarangi & Roberts (1999:19), adotando a metáfora criada por Goffman, é importante que haja uma mudança no foco dos estudos sobre a linguagem no trabalho que tradicionalmente concentram-se no *frontstage*, ou na faceta pública do discurso institucional. Para eles, o estudo do que acontece nos bastidores (*backstage*) das instituições pode dar conta das diferentes relações sociais que constituem o discurso e a ordem institucional.

Este estudo, realizado dentro do contexto institucional no qual estou inserida, segue essa orientação. Meus dados são registros de interações entre as supervisoras acadêmicas, enquanto estão envolvidas em diferentes aspectos sua prática profissional diária, seja produzindo documentos, regras e materiais, refletindo em conjunto ou almoçando. O que acontece durante o processo de produção desses documentos e decisões, que se tornarão a ‘faceta pública’ de nosso trabalho dentro da instituição, pode dizer mais sobre quem somos como um grupo do que o resultado final. Com Goffman (1961, apud Cook-Gumperz & Messerman, 1999), acredito que eventos interacionais que não aparecem em registros oficiais formam uma rede de práticas que permite que a instituição funcione no dia-a-dia. Por isso, para entender melhor o discurso que permeia nossa prática profissional e a prática que se constrói através de nosso discurso, optei por investigar os bastidores de nossa função institucional - o processo durante o qual geramos as idéias, os documentos e decisões oficiais que nos representam dentro da instituição. Como pesquisadora praticante, inserida no contexto de pesquisa, assumi uma posição privilegiada nesse sentido, tendo acesso aos bastidores de nossa prática diária. Esta perspectiva distingue-se daquelas adotadas por minhas colegas supervisoras em suas pesquisas acadêmicas feitas anteriormente, que focaram o *frontstage* do discurso da supervisão em nossa interação com os professores. Acredito que este olhar diferenciado possa nos proporcionar novos entendimentos e contribuir para, como sugere Miller: “desvelar as relações entre os contextos e as ações sociais” (2001:25) dentro da instituição, através das quais nos constituímos como profissionais e construímos nossa identidade.

Sarangi e Roberts categorizam os estudos sobre linguagem no trabalho incluídos no livro *Talk, Work and Institutional Order* (1999) a partir de três temas inter-relacionados que explico brevemente a seguir:

a) tomada de decisões e resolução de problemas:

Ao contrário do que possa parecer, decisões não são tomadas em um momento interacional específico. Os processos de tomada de decisão são fragmentados e encontram-se “discursivamente dispersos” (Sarangi & Roberts, 1999:34), emergindo de diferentes situações de interação entre os profissionais. As razões para a dispersão dos processos de tomada de decisões são a distribuição da informação ou conhecimento entre pessoas diferentes envolvidas no processo, as formas complexas como esse conhecimento é representado na construção do problema e sua possível solução, e as maneiras como o status dos profissionais pode ser re-configurado nesse processo.

b) construção de conhecimento e credibilidade profissional:

A ampliação do foco de estudos do discurso no trabalho para abranger tanto o discurso que acontece no *backstage* quanto aquele que se dá no *frontstage* torna possível o entendimento de como o conhecimento profissional é construído e constituído. O processo através do qual uma pessoa torna-se um profissional envolve a interação com outros profissionais de sua área. Na experiência dessa interação, o ‘novato’ constrói conhecimento profissional específico, mas também o conhecimento social necessário para que ele aja de acordo com o que é esperado de alguém na sua posição. A construção de conhecimento profissional deve ser estrategicamente gerenciada, já que erros, incertezas e falta de conhecimento podem afetar a credibilidade de um profissional ou de um grupo de profissionais e ameaçar sua autoridade dentro do contexto institucional.

c) relações de papéis, autoridade e identidade:

O terceiro tema citado por Sarangi e Roberts (1999) diz respeito à constituição de identidades profissionais através do gerenciamento de relações sociais. Esse gerenciamento depende de um “sistema de trocas” que pode significar troca de informações, de polidez, de tempo e de atenção e é a base para a negociação de identidades dentro do grupo.

Durante o processo de análise dos dados, percebi que os temas emergentes dos momentos de interação entre as supervisoras se enquadram nos temas

sugeridos por Sarangi e Roberts (1999). Por isso, optei por usá-los como base para a organização do capítulo 4, onde apresento a análise dos dados desta pesquisa, realizada a partir de conceitos da Sociolingüística Interacional que apresento na próxima seção.

## 2.5

### **Sociolingüística Interacional**

O trabalho realizado pelas supervisoras acadêmicas constitui-se como uma atividade social, onde interagimos por meio da linguagem. Para analisar o discurso através do qual vivemos nossas experiências de participação dentro de nossa comunidade de prática, adotei conceitos da sociolingüística interacional. Esta escolha foi baseada em minha crença de que o discurso é socialmente situado, ou seja, o contexto no qual a interação acontece influencia a forma como compreendemos o que está acontecendo naquele momento. Os participantes trazem para o encontro seu conhecimento prévio e suas expectativas e esses constroem a forma como os participantes entendem o que acontece assim como suas atitudes e contribuições para a interação.

#### 2.5.1

##### **A noção de contexto**

Dentro do panorama da sociolingüística interacional, as contribuições de John Gumperz são significativas. Seu trabalho busca desenvolver abordagens sociolingüísticas interpretativas para a interação face a face, baseando-se na idéia de que o sentido, a estrutura e o uso da linguagem são social e culturalmente relativos. Nosso comportamento verbal, assim como a estrutura do código lingüístico que se encontra sob este comportamento, sofre influências dos contextos social e cultural em que estamos inseridos. Por isso Gumperz (2002) critica a abordagem tradicional da sociolingüística que explica comportamentos de indivíduos a partir de generalizações sobre os grupos aos quais pertencem identificados *a priori* com base em critérios não lingüísticos e propõe que o

discurso seja analisado situado no contexto em que ocorre naturalmente e não em cenários idealizados.

Um dos pilares da teoria desenvolvida por Gumperz é a noção de *inferência conversacional*, que ele define como: “um processo mental que permite aos participantes em uma determinada interação evocar o background cultural e as expectativas sociais necessárias para interpretar a fala” (1992:229). O que é dito durante um evento comunicativo pode ser compreendido de maneiras diferentes a partir da interpretação que os participantes fazem a respeito do que está acontecendo naquele momento. Essas inferências ocorrem com base em expectativas que temos em relação aquele contexto - de que formas determinado conteúdo pode ser sinalizado na superfície das mensagens no curso de um determinado tipo de atividade de fala. Para Gumperz :

... o tipo de atividade não determina o significado, mas simplesmente restringe as interpretações, canalizando as inferências de forma a ressaltar ou tornar relevantes certos aspectos do conhecimento prévio e diminuir a importância de outros. (2002:152)

### 2.5.2

#### **Esquemas, Enquadres e Alinhamentos**

Assim como Gumperz, Tannen e Wallat (2002) acreditam que o conhecimento prévio que cada participante traz para a interação tem papel fundamental na forma como a interação vai desenrolar-se e nos sentidos que vão ser co-construídos durante o processo. As autoras desenvolvem a noção de “estruturas de expectativas” ao sugerirem uma distinção entre as noções de enquadres interativos e esquemas de conhecimento.

O conceito de enquadre interativo proposto por Tannen e Wallat (2002) se refere às percepções que os participantes de uma interação co-constroem em relação ao que acontece naquele dado momento. A forma como interpretamos, ainda que inconscientemente, “o que está acontecendo aqui e agora” (Ribeiro e Garcez, 2002:7), influencia nosso discurso e nossas ações, que por sua vez provocam mudanças naquilo que está acontecendo “aqui e agora”.

Por outro lado, esquemas de conhecimento referem-se ao conhecimento de

mundo, informações pressupostas que podem ser ou não compartilhadas pelos participantes de uma interação.

Tanto a noção de enquadre quanto a de esquema são dinâmicas, pois são permanentemente revisitadas e reconstruídas na medida em que vivemos novas experiências.

O conceito de alinhamento ou *footing*, introduzido por Ervin Goffman em 1979, está relacionado à noção de enquadres interativos. Goffman chamou de *footing* “o alinhamento, ou porte, ou posicionamento, ou postura, ou projeção pessoal do participante” de uma interação (2002a:113). Quando participamos de uma interação, assumimos diferentes posições em relação a nós mesmos, aos outros, e à própria situação, o que significa que mudamos nossos alinhamentos ao mesmo tempo em que estamos interagindo. Goffman relaciona essas mudanças de alinhamento - uma característica inerente à fala natural (2002a:114) - a mudanças nos nossos enquadres dos eventos.

É através de interações verbais e não verbais que as mudanças de alinhamento e enquadres são sinalizadas. Essas pistas que denotam nosso propósito comunicativo e nos ajudam a interpretar as intenções de nosso interlocutor foram denominadas por Gumperz (2002) pistas de contextualização. O autor as define como: “todos os traços lingüísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais”(2002:152). Ou seja, pistas ou convenções de contextualização são mecanismos de natureza lingüística, paralingüística ou não-verbais que relacionam o que é dito ao conhecimento anterior de cada um dos participantes da interação. Como exemplos de pistas lingüísticas temos o idioma, as escolhas lexicais e sintáticas, alternâncias de código, entre outros. Pistas paralingüísticas incluem hesitações, pausas e entonação. As pistas de contextualização não verbais podem ser alterações no direcionamento do olhar, mudanças posturais, para citar apenas alguns exemplos.

Embora membros de um mesmo grupo social utilizem estas pistas naturalmente, raramente as percebem conscientemente ou atribuem a elas significados convencionais. Elas são aprendidas a partir de longos períodos de contato e interação face a face e facilitam o processo de interação dos indivíduos que as compartilham.

### 2.5.3

#### O Conceito de face

O sociólogo Erving Goffman foi pioneiro em aplicar suas idéias a um contexto da vida social – a interação face a face, inspirado no trabalho de dois teóricos sociais clássicos, Emile Durkheim e Georg Simmel. Durkheim (1895, apud Schiffrin, 1996) foi um dos primeiros acadêmicos a defender que a sociedade poderia ser estudada como uma entidade e não simplesmente como a soma de suas partes, ou seja, cada indivíduo.

O foco dos estudos de Goffman encontra-se na relação entre o *self*, ou a nossa percepção do que somos, e a sociedade. Para ele, o que somos, ou o que pensamos ser, resulta tanto de processos que operam ao nível das instituições sociais (família, trabalho, escola), quanto de processos sociais embutidos em situações da vida cotidiana. Estes processos ajudam a moldar e dar sentido a nosso comportamento, nossas atitudes, e nos ajudam a construir nossa percepção de quem somos nós, nossa identidade pessoal. Da mesma forma, nossas atitudes e comportamentos do dia a dia ajudam a moldar as interações e organizar essas mesmas instituições sociais.

Goffman aponta o conceito de face como uma maneira de entendermos o *self* como um construto social. Ele define face como “o valor social positivo que a pessoa efetivamente se atribui através da linha que outros presumem que ela tenha tomado durante um contato específico (apud Schiffrin, 1996:309). Brown & Levinson (1987, apud Schiffrin, 1996), revisando e expandindo a noção de face, propõem os conceitos de face positiva – o desejo de que os outros queiram o mesmo que eu, e face negativa – o desejo de que minhas vontades e necessidades não sejam impedidos por outros. Ao adaptar o uso que fazemos da linguagem a fim de preservar a face, podemos seguir, segundo Goffman, dois tipos de orientação, defensiva ou protetora. A orientação defensiva leva o falante a “salvar sua própria face”, enquanto a protetora visa a “salvar a face do outro”.

Goffman afirma que a face encontra-se difusa no fluxo de um evento social e é mantida no curso da interação, por isso, os participantes da uma interação dividem a responsabilidade pela preservação da face.

#### 2.5.4

##### O “estado aberto de fala”

Goffman (2002a) questiona o paradigma tradicional que divide a estrutura de participação de uma interação entre “falante” e “ouvinte” - o primeiro sempre totalmente comprometido com a fala que produz, enquanto o segundo está totalmente envolvido com o que é dito. A argumentação de Goffman começa pelo reconhecimento de que um momento de fala não pode ser analisado sem levar-se em consideração a atividade de fala da qual esse momento faz parte. Uma atividade de fala é para Goffman,

um trecho considerável de interação naturalmente delimitado, que abrange tudo o que de relevante ocorre a partir do momento em que dois (ou mais) indivíduos iniciam tais procedimentos entre si e que continua até que eles encerrem a atividade. (2002a:123)

Uma atividade de fala é marcada por ritualizações que incluem saudações e despedidas e a dinâmica através da qual os participantes organizam a interação, garantindo que a conversa seja sustentada, sem longos períodos de silêncio ou sobreposição de falas. Com Goffman, acredito que considerar o momento de fala dentro da situação social em que ocorre nos oferece maiores informações sobre o que está acontecendo no curso da interação.

Essa perspectiva mais abrangente nos possibilita examinar as noções de ‘falante’ e ‘ouvinte’ com a complexidade de formas de participação e produção que podem apresentar em uma determinada interação. Dentre essas formas de participação definidas por Goffman, estão algumas que são relevantes para a análise dos dados gerados nesta pesquisa:

- os ouvintes circunstantes são aqueles cuja participação no encontro não é oficial e acontece ‘por acaso’;
- os ouvintes ratificados são aqueles cuja participação é oficial, autorizada pelos participantes do encontro;
- os ouvintes endereçados são aqueles a quem o falante se dirige com a eventual intenção de passar-lhe o papel de falante;

Se em uma interação entre duas pessoas, o ouvinte ratificado é sempre o ouvinte

endereçado, em encontros de três ou mais pessoas, a dinâmica não é tão simples. Nesses casos, o falante pode dirigir-se ao grupo como um todo ou a uma pessoa em especial (o ouvinte endereçado). Ou seja, ainda que não-endereçados, os outros participantes do encontro mantêm suas posições de ouvintes ratificados.

Uma das situações sociais descritas por Goffman que desafiam a perspectiva tradicional de falante e ouvinte em interações é o que ele nomeia “estado aberto de fala”. Em ocasiões em que uma conversa está subordinada a uma tarefa na qual os participantes estão envolvidos, os momentos de fala acontecem quando a tarefa em questão permite ou demanda. Numa situação social como essa, pode se desenvolver um “estado aberto de fala”, em que os participantes podem escolher quando vão falar e quando vão manter-se em silêncio, sem a necessidade de rituais que marquem o início e o término da conversa. Uma outra característica de um “estado aberto de fala” é a condição peculiar dos participantes entre participação ratificada e observação de circunstante. Os participantes são ratificados porque têm o direito de participar do encontro, mas podem assumir a posição de circunstantes quando fazem uso do direito de simplesmente acompanharem fragmentos da interação, sem esforçarem-se para participar dela ativamente.

Os conceitos que discuti nesta seção me oferecerão a base teórica para a análise dos dados gerados nesta pesquisa. Essa escolha apóia-se em minha crença no papel fundamental do contexto na construção da linguagem e das percepções dos participantes acerca do que está acontecendo no curso de uma interação. Por isso, busquei nos conceitos da sociolinguística interacional a base para entender o que está acontecendo ‘aqui e agora’ nos momentos de interação da equipe de supervisoras.

Passo agora ao Capítulo 3, onde discuto minhas opções metodológicas e apresento os procedimentos para a construção e análise dos dados.