

3

Metodologia

3.1

A opção pela Prática Exploratória

Ao decidir iniciar esta pesquisa de Mestrado, optei por pesquisar minha própria prática, olhando para a situação como uma questão que me interessava e não um problema. Essa escolha, certamente motivada por experiências anteriores, em que a ânsia por resolver um ‘problema’ se transformou em sucessões frustrantes de tentativas e erros, me apontou naturalmente para a Prática Exploratória. Minha escolha está, portanto, baseada em minhas crenças, uma vez que, com Allwright (2003d), vejo a PE como um conjunto de princípios que inspiram e guiam não só esta pesquisa, mas também minha busca por entendimentos em qualquer situação de minha vida profissional e pessoal.

Mas se os princípios da PE (ver Capítulo 2) me apontavam, desde o primeiro momento o caminho a seguir, a questão prática não se mostrou tão clara. Como transformar os princípios em orientação metodológica para iniciar minha pesquisa? Ao buscar paralelos entre minha experiência com a PE como professora, dentro da sala de aula e a necessidade de gerar dados para pesquisar minha prática como supervisora acadêmica, encontrei meu primeiro grande desafio. Minha posição em relação ao grupo de alunos me garante o poder inicial de propor o engajamento na PE, e me oferece oportunidades de apresentá-los às vantagens dessa busca coletiva por entendimentos e convencê-los a seguir comigo esse caminho. Como supervisora, me vejo parte de um grupo de pessoas engajadas em seu desenvolvimento profissional, mas extremamente atarefadas e interessadas em seguir suas próprias agendas. Ou seja, embora tenham apoiado minha opção de investigar o *backstage* de nossa prática, minhas colegas não podiam se comprometer com nenhuma carga ‘extra’ de trabalho que minha pesquisa exigisse.

A partir dessa constatação, comecei a me questionar sobre como conseguiria promover a participação inclusiva do grupo na minha busca por

entendimentos. Preocupada em tentar garantir que meus questionamentos fossem também aqueles de minhas colegas, demorei a entender que ‘envolver’ o grupo não deveria significar que todas trabalhássemos a partir dos mesmos *puzzles*. Da mesma forma, tive dificuldades em integrar o trabalho para o entendimento com o trabalho diário do grupo. Na sala de aula, esta integração tende a acontecer através das APPEs (cf. Capítulo 2:16), mas como se daria a recontextualização desse tipo de atividade exploratória na supervisão?

Quando percebi que o simples fato de dedicar tanto tempo e energia à busca de respostas para essas perguntas já ameaçava os próprios princípios que me propunha a seguir, decidi reavaliar meu entendimento do papel da PE em minha pesquisa, inspirada pelas palavras de Allwright (2003d:3):

Os princípios estabelecem o contexto, sem especificar os procedimentos técnicos a serem empregados. Desta forma, nós esperamos que os pesquisadores praticantes tenham a liberdade de empregar as técnicas que escolherem, dentro do nível de rigor intelectual que eles forem capazes de atingir, estando restritos somente pelo "clima ético" ditado pelos princípios.

Desta forma, iniciei esta pesquisa inspirada pelo "clima ético" da PE ao propor uma busca por entendimentos sobre a comunidade profissional na qual estou inserida, através de um olhar exploratório sobre nossa interação. Respeitando as limitações impostas pelo contexto, comecei a buscar formas alternativas de envolver todas as participantes do grupo sem que para isso precisasse impor qualquer tipo de atividade fora de nossa prática regular.

3.2

Primeiros Passos

Os princípios da Prática Exploratória ofereceram a base para minha pesquisa desde o momento em que defini minhas questões iniciais. Ao ingressar no curso de mestrado, minha intenção era pesquisar a interação entre supervisoras e professores durante o processo de observação de aulas. Seguindo os princípios da PE de envolver o grupo na busca por entendimentos, decidi que meu primeiro passo deveria ser ler as dissertações de mestrado de minhas colegas que haviam conduzido suas pesquisas dentro da instituição. Essa leitura

me apontou que a questão da observação de aulas neste contexto já havia sido abordada sob diferentes aspectos e de forma bastante profunda. Por outro lado, me surpreendeu o fato de que entendimentos tão relevantes para o trabalho do nosso grupo tivessem ficado restritos à prateleira de livros de nossa sala de reuniões. Os estudos de minhas colegas me pareceram tão particulares, quase íntimos, e, no entanto tratavam de questões fundamentais de nosso trabalho, que envolvem o grupo, o departamento e a instituição. A partir desse momento tomei algumas decisões metodológicas - para alcançar maiores entendimentos sobre o nosso fazer na supervisão acadêmica buscaria:

- focar a interação dentro do grupo de supervisoras em oposição à interação entre supervisoras e professores;
- envolver minhas colegas não somente como fontes de dados, mas também como parceiras reflexivas;
- que esta experiência resultasse em mais do que uma dissertação de mestrado – que ela me ajudasse a entender melhor o grupo como um todo e cada supervisora em particular, entender como interagimos e como essa interação reflete e é refletida no trabalho que desenvolvemos;
- que o trabalho resultasse, de alguma forma, em uma melhoria da qualidade de vida do nosso grupo.

Logo em seguida compartilhei com o grupo minha intenção e solicitei a autorização de minhas colegas para gravar reuniões agendadas e conversas informais que acontecessem em nossos cubículos enquanto estivéssemos trabalhando. Dessa forma, esperava facilitar minha observação e monitoração de nossa interação e também poder envolver todas no trabalho de conscientização sobre nossa prática sem precisar exigir um esforço extra em termos de comprometimento de tempo de cada uma. Contudo, na medida em que me aprofundava no processo de ouvir as gravações e refletir sobre o que ouvia, minha crescente empolgação e a necessidade quase incontrolável de compartilhar cada pequeno entendimento trouxeram, aos poucos, minha pesquisa para nossas interações diárias. E, quase sem querer, acabamos, em diversas ocasiões, discutindo momentos de nossa interação que haviam sido gravados por mim. Esses momentos de reflexão conjunta transformaram-se em novos dados no curso deste estudo, representando a natureza contínua e auto-

sustentável de nossa busca por entendimentos acerca de nossa prática. Acredito firmemente que a natureza da pesquisa, as características do trabalho que fazemos e a inclinação de cada uma de nós para a prática reflexiva funcionaram como adubo para transformar nosso grupo em solo fértil para a PE se propagar.

3.3

O Contexto

A pesquisa foi realizada dentro do Departamento Acadêmico de uma instituição de ensino de línguas onde atuo como supervisora acadêmica. A seguir descrevo a instituição, o departamento acadêmico e as participantes do estudo.

3.3.1

A instituição

A instituição onde o estudo foi realizado é um instituto bi-nacional sem fins lucrativos, com 70 anos de existência, que tem como principal atividade o ensino de inglês como língua estrangeira e oferece também, em menor escala, cursos de português para estrangeiros. Além disso, a escola promove eventos relacionados às artes plásticas, música e cinema, entre outros. A escola conta com cerca de dez mil alunos e 190 professores distribuídos em quinze filiais: quatorze filiais localizadas na cidade do Rio de Janeiro e uma em Niterói. As filiais são administradas por gerentes. No edifício sede, localizado no bairro de Copacabana, além da Filial Copacabana, com cerca de mil alunos, encontram-se os seguintes departamentos: Administrativo, Cultural, de Bolsas e Orientação Estudantil, Contábil, Cultural, de Informática, Marketing e Acadêmico, onde este estudo foi realizado.

A escola vem passando, há alguns anos, por um processo de transformação motivado pela necessidade de se adaptar às exigências do mercado cada vez mais competitivo do ensino de inglês como língua estrangeira. Como consequência deste processo de transformação, todos os departamentos da instituição passaram por mudanças visando o aumento do número de alunos e

melhora da receita. Foi criada a Superintendência Comercial, que passou a concentrar decisões operacionais e de marketing. Os Gerentes assumiram atribuições menos pedagógicas e mais administrativas e alguns passaram a acumular a gerência de duas filiais. No Departamento Acadêmico, as decisões passaram a considerar, além das questões pedagógicas, também os aspectos comerciais em questão.

3.3.2

O Departamento Acadêmico

No Departamento Acadêmico, dirigido por uma Superintendente Acadêmica, trabalham quatro secretárias e um auxiliar, além do grupo de seis supervisoras pedagógicas.

A partir de 2005, a Superintendência Comercial e o Departamento de Marketing passaram a dividir o sexto andar do edifício sede do instituto com o Departamento Acadêmico. Os aspectos negativos desta “união física” - a redução do espaço físico e diminuição do conforto - foram compensados com os aspectos positivos da proximidade dos dois departamentos que passaram a se comunicar melhor e trabalhar mais em conjunto.

Cinco supervisoras ocupam uma área de aproximadamente 25m², dividida em seis cubículos com divisórias que não chegam ao teto. Cada uma possui computador individual e um aparelho de telefone e todas compartilham quatro impressoras.

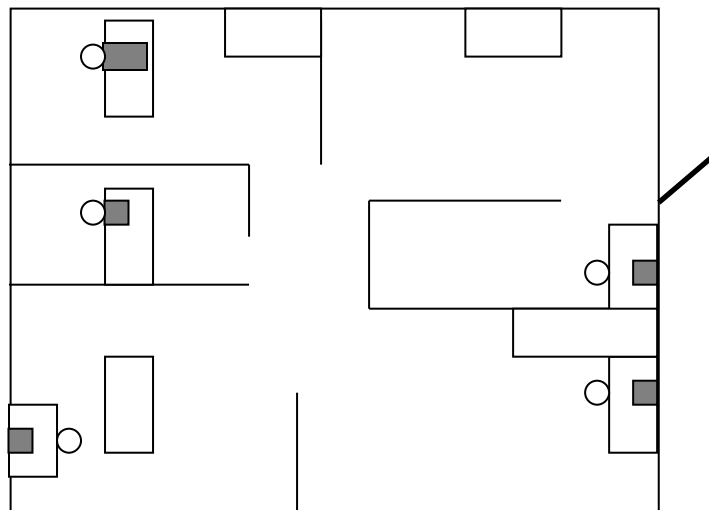


Figura 1 - Os cubículos do Departamento Acadêmico

A supervisora responsável pela Tecnologia Educacional ocupa uma sala separada, junto com a web-designer Márcia que, além de auxiliar a supervisora, também colabora com o Departamento de Marketing.

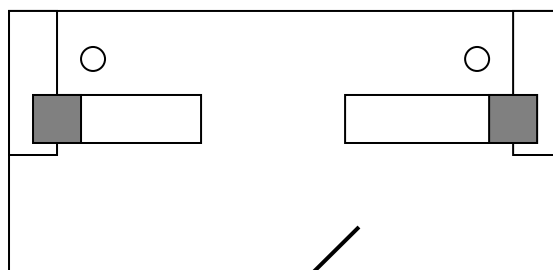


Figura 2 - A sala da supervisora Letícia

3.3.3

As Supervisoras

A escolha dos participantes de minha pesquisa levou em consideração a premissa de incorporar a busca por entendimentos à minha prática regular como supervisora pedagógica, conforme explicado anteriormente. Seguindo os princípios da Prática Exploratória de trabalhar para o desenvolvimento mútuo e

integrar todos nesse trabalho, a decisão lógica só poderia ser incluir minhas colegas e companheiras nessa pesquisa.

Todas as supervisoras são professoras, trabalhando entre doze e trinta anos na instituição. Cada supervisora é responsável individualmente por determinados cursos, tendo como funções: planejamento dos cursos, escolha de livros didáticos, preparação de provas e materiais didáticos. O grupo trabalha em conjunto durante os processos de treinamento e seleção e desenvolvimento profissional dos professores da instituição. Além disso, cada supervisora é responsável por projetos permanentes ou sazonais de acordo com a determinação da Superintendente Acadêmica (cf. Descrição do cargo das supervisoras, Anexo 1).

A seguir descrevo as participantes a partir de informações fornecidas pelas mesmas durante entrevistas individuais. Os nomes utilizados durante a pesquisa, com exceção do meu, são fictícios e foram escolhidos pelas próprias participantes.

Cris tem quarenta e nove anos, é formada em Letras pela UERJ e possui diplomas de especialização em Língua Inglesa pela UERJ e PUC-RJ. Em 2002, concluiu seu Mestrado em Linguística Aplicada na UFF, tendo estudado a prática reflexiva como instrumento de desenvolvimento profissional do professor. Cris trabalha como professora de inglês há 30 anos, sendo 28 deles nessa instituição, onde assumiu a função de supervisora acadêmica há oito anos. Atualmente é membro do *National Board* do Braz-TESOL, tendo desempenhado a função de *Academic Chair* durante a convenção de 2004. Cris se define como uma pessoa que gosta de se arriscar em busca de crescimento profissional e acredita no poder da reflexão como forma de desenvolvimento. Segundo ela, seu lema é “A mudança é obrigatória, o crescimento é opcional”. Dentro do Departamento Acadêmico, Cris é responsável pelos cursos Avançado e Português para Estrangeiros.

Letícia tem quarenta e nove anos, é formada em História pela UFRJ e possui diploma de mestrado pelo Framingham State College, através da Escola Americana-RJ. Letícia estudou inglês nessa instituição e aqui trabalha desde que iniciou sua carreira como professora de inglês, há vinte e oito anos. Em 2005,

assumiu a função de supervisora, responsável pela Tecnologia Educacional e o curso básico de adultos. Além de atuar como supervisora, Letícia leciona diversas matérias do curso de formação de professores, como Metodologia, Fonética, Gramática para professores, entre outras. Para Letícia, “a preguiça e a curiosidade movem o mundo.” Ela, que se considera antes de tudo uma curiosa, acredita que aprender sempre é possível, “apesar de toda a evidência em contrário que sua experiência prática lhe oferece.”

Sônia tem cinquenta anos, é graduada em Letras pela UERJ, fez curso de especialização em língua inglesa na PUC-RJ. Em 2000, obteve seu título de Mestre em Educação pela UERJ; sua pesquisa focalizou a representação social dos professores de inglês sobre o ensino da língua em escolas públicas e particulares.

Sônia, que trabalha como professora de inglês há trinta e dois anos, realizou seu sonho de infância em 1990, ao ser contratada para trabalhar nesta instituição. Durante esse período, ela também lecionou em uma escola particular e uma escola pública estadual, mas há seis anos, dedica-se exclusivamente a essa instituição, onde é a supervisora acadêmica responsável pelos cursos infantis.

Sônia se descreve como alguém que adora perguntas e desafios e acredita que a educação é um processo inesgotável.

Priscila tem quarenta anos dos quais trinta estreitamente relacionados com essa instituição, onde aprendeu inglês e leciona há dezenove anos. Sua primeira opção profissional foi na área das Ciências Biológicas, tendo obtido o diploma de Licenciatura pela UFRJ em 1987. A opção pelo ensino de inglês levou-a a graduar-se em Letras pela UERJ, onde também obteve o diploma de especialização em língua inglesa. Em 2006, concluiu o mestrado em Linguística Aplicada pela UFRJ, tendo pesquisado o ensino reflexivo em uma turma de inglês para fins específicos. Em 2002 assumiu a função de supervisora acadêmica em tempo integral, mas continua lecionando aos sábados. Como supervisora é responsável pelos cursos especiais (Conversação e Pré-Teste) e pelo segundo segmento do curso de adultos. Priscila diz que adora línguas e nunca parou de estudar porque estar no lugar do aluno lhe oferece a

possibilidade de enxergar o processo sob uma perspectiva diferente da que tem como professora.

Diana tem 43 anos de idade, dezoito dos quais trabalhando na instituição, onde assumiu o cargo de supervisora acadêmica em 2002. Diana se define como uma pessoa movida a desafios, tanto na área pessoal quanto na área profissional. Segundo ela, essa característica, unida ao prazer em trabalhar com pessoas, foi fundamental na sua opção por uma mudança de carreira, após quatro anos acumulando o emprego de técnica em eletrotécnica com o de professora de inglês nesta instituição. Em 1992, após doze anos atuando em uma grande empresa de eletrônicos no Rio de Janeiro, Diana trocou definitivamente a linha de produção pela sala de aula.

No momento em que definiu a mudança na carreira, Diana decidiu investir em sua formação acadêmica na área escolhida. Tendo obtido o diploma de Complementação Pedagógica na Universidade Santa Úrsula em 1988, Diana ingressou na Faculdade de Letras da UERJ, concluindo o curso de Inglês e Respectivas Literaturas em 1996. Em 2005, já como supervisora, iniciou sua pesquisa de Mestrado em Linguística Aplicada pela UFRJ, em que estudou o modelo de supervisão dentro da instituição, construído a partir do diálogo entre professor e supervisor durante o encontro pós-observação de aulas.

Apesar de sua natureza independente e introvertida, Diana afirma acreditar no trabalho em grupo, onde “cada um faz um pouco por um resultado maior”. Segundo ela, essa crença se reflete em todos os aspectos de seu trabalho dentro do departamento acadêmico, em sala de aula e no contato direto com os professores. Como supervisora, é responsável pelos níveis Básicos do curso *Standard* e pelo projeto mantido pela instituição em parceria com a Prefeitura do Rio de Janeiro, que promove o ensino de inglês para dois mil alunos das escolas municipais.

Completando o grupo de supervisoras acadêmicas estou eu, **Elisa**, 38 anos, pesquisadora e participante deste estudo. Embora tenha feito minha primeira opção profissional pela Educação Física, seguindo os passos de meu pai, antes mesmo de graduar-me em Licenciatura em Educação Física pela UERJ, já havia escolhido meu caminho definitivo - o ensino de inglês como língua estrangeira. Comecei a ensinar inglês aos dezoito anos, e, desde então,

venho me dedicando a essa área. Concluí o curso de Complementação Pedagógica na Universidade Santa Úrsula e em seguida a Especialização em Língua Inglesa na PUC-RJ, em 1998.

Em 2002 assumi a função de supervisora acadêmica. Sou responsável pelos níveis Intermediários de nosso curso *Standard* e os cursos para crianças de três a seis anos de idade, além de compartilhar as outras atribuições do cargo com as outras cinco supervisoras.

Tanto dentro quanto fora da sala de aula, tento manter o hábito de refletir sobre a minha prática e constantemente desafiar minhas próprias crenças a partir das novas situações que se apresentam. Quando fui apresentada à Prática Exploratória através das oficinas ministradas pelas Professoras Inês Miller e Maria Isabel Cunha na PUC-RJ, percebi que essa era a filosofia que passaria a orientar minha constante busca por entendimentos. Ao ingressar no mestrado, encontrei a oportunidade de fazer isso com embasamento teórico e de forma sistematizada.

3.4

Monitorando o dia-a-dia no trabalho

Como expliquei anteriormente, minha opção por desenvolver este estudo dentro dos princípios da Prática Exploratória influenciou todos os aspectos da pesquisa. A partir do momento em que estabeleci que iria investigar meu dia-a-dia no trabalho, passei a enxergar o potencial exploratório em cada momento de minha prática em geral e da interação do grupo de supervisoras em especial. Ou seja, essa postura significou que toda a minha prática transformou-se em oportunidade de gerar dados para a minha pesquisa.

Da mesma forma, o tratamento dos dados em relação à questão da validação também reflete minhas escolhas paradigmáticas. Nesse aspecto, identifico-me com a proposição de Richardson (1997, apud Lincoln & Guba, 2000) que sugere a cristalização como alternativa à triangulação. A idéia fundamental é que em oposição às características do triângulo (um objeto bi-dimensional, de formas rígidas e fixas), o cristal reflete o exterior e refrata o interior, apresentando uma infinita variedade de formas e múltiplas dimensões

dependendo do ângulo em que nos posicionamos. Para Richardson:

...a cristalização nos oferece um entendimento mais profundo complexo, detalhadamente parcial da questão. Paradoxalmente, nós sabemos mais e duvidamos do que sabemos.(1997:92, apud Lincoln & Guba, 2000:181)

Essa imagem reflete minha crença de que não existe verdade absoluta, o conhecimento definitivo e, portanto, meu papel como pesquisadora é relacionar diferentes perspectivas na busca por um entendimento profundo, complexo, mas ainda parcial da minha questão – como construímos nosso ‘ser/fazer’ na supervisão acadêmica?

3.4.1

A interação do grupo de supervisoras

O trabalho do grupo de supervisoras, conforme explicitado na descrição do cargo das supervisoras (Anexo 1), engloba uma série de diferentes atribuições, o que faz com que nosso dia-a-dia não siga uma rotina. Todas nós estamos, a todo momento, envolvidas com mais de um projeto ou tarefa. Por exemplo: num mesmo dia, podemos estar trabalhando na prova final de um determinado nível, nos reunindo para discutir o próximo treinamento de professores, entrevistando candidatos, fazendo lista de materiais para o próximo semestre etc. Isso significa que pensamos e falamos sobre assuntos distintos e nos engajamos em tarefas variadas. Apesar disso, observando nossos momentos de interação, observei que existem três tipos básicos de situações em que interagimos como um grupo: 1) a interação espontânea dentro dos nossos cubículos; 2) as reuniões planejadas; 3) as conversas informais.

3.4.1.1

A interação dentro dos cubículos

Os cubículos dentro do Departamento Acadêmico são nosso espaço de trabalho mais freqüente, onde estão nossas mesas de trabalho e onde passamos grande parte de nosso dia de trabalho. O uso do termo ‘cubículos’, com referência àquele espaço, tornou-se comum dentro de nosso grupo a partir de um comentário meu sobre preferir as reuniões realizadas no ‘quentinho dos nossos cubículos’ àquelas realizadas na sala de reuniões. Apesar de reconhecermos que o aspecto físico de nosso local de trabalho não é o ideal em termos de conforto e modernidade, para nós, o termo agrega também uma conotação positiva: é o nosso ‘lar’ dentro da instituição.

Quando comecei a monitorar nosso dia-a-dia com o objetivo de gerar entendimentos neste trabalho exploratório, a interação que ocorre entre as supervisoras enquanto trabalhamos em nossos cubículos era a parte que mais me intrigava no meu conjunto de dados. Mesmo antes de começar as gravações, parecia claro para mim que nossos encontros na sala de reuniões refletiriam o trabalho conjunto de nosso grupo. Por outro lado, a gravação de nossos momentos dentro dos cubículos se apresentava como um ponto de interrogação. A sensação que eu tinha, na verdade, era de que ali dentro, trabalhávamos muito mais individualmente, cada uma em seu cubículo, sentada à frente de seu computador, dedicada à enorme variedade de tarefas que fazem parte do nosso dia-a-dia.

No entanto, bastou um olhar mais cuidadoso para a organização do espaço físico dentro do Departamento Acadêmico, para que eu começasse a construir uma perspectiva diferente. Interessantemente, a forma como nossa sala está dividida e mobiliada reflete, de certa forma, o tipo de interação que se dá naquele ambiente. Por serem divisórias que não chegam até o teto, os cubículos nos proporcionam uma certa privacidade, mas não nos isolam umas das outras, permitindo que conversemos entre nós.

Cada supervisora possui um computador conectado à internet e à rede interna da instituição, assim como um aparelho de telefone com linha independente. Essas ferramentas nos conectam com o mundo exterior e se mostraram ser canais para informações ou solicitações que freqüentemente

iniciam trocas interacionais dentro do grupo.

3.4.1.2

As reuniões planejadas

As reuniões que denomino ‘planejadas’ são reuniões agendadas pela Superintendente Acadêmica, por uma supervisora específica ou por toda a equipe. Como nosso trabalho envolve atividades e responsabilidades que compartilhamos como um grupo, (cf. Descrição do cargo das supervisoras, Anexo 1) essas reuniões são marcadas sempre que precisamos discutir uma questão e/ou tomar decisões em conjunto e são geralmente realizadas na sala de reuniões do departamento. Esta sala, que chamamos de *Conference Room*, abriga a biblioteca do departamento acadêmico e está mobiliada com uma longa mesa oval e aproximadamente vinte cadeiras. As supervisoras sempre se sentam próximas umas das outras em uma das extremidades da mesa.

Apesar de serem situações mais ‘formais’ se comparadas com nossas interações dentro dos cubículos, nossas reuniões não seguem necessariamente um protocolo rígido, mas tendem a apresentar características diferenciadas quando marcadas pela Superintendente Acadêmica. Nestes casos, as reuniões geralmente seguem uma agenda que nos é enviada antecipadamente e uma das supervisoras se encarrega da ata. Por outro lado, nas reuniões marcadas por uma das supervisoras, não há agenda, apenas a definição do assunto a ser discutido ou resolvido e a ata normalmente se limita a anotações de nossas decisões. Embora raramente estabeleçamos um limite de tempo para a duração das nossas reuniões, estas costumam se estender entre uma e duas horas.

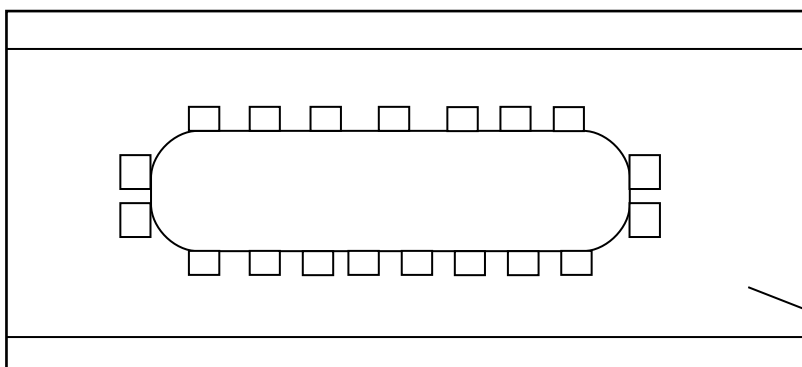


Figura 3 - A sala de reuniões

3.4.1.3

As conversas informais

Denomino conversas informais aquelas que ocorrem dentro de nosso horário de trabalho, porém fora do ambiente ‘oficial’ de trabalho. No dia-a-dia, costumamos contar com a companhia de uma ou duas colegas para almoçar e como dispomos de uma hora para o almoço, geralmente escolhemos restaurantes ‘a quilo’, que são uma opção rápida e barata. Ocasionalmente conseguimos nos reunir em maior número para um almoço mais especial, que pode ser motivado por uma comemoração, a vontade de sair da rotina, ou às vezes, o desejo de compensarmos uma semana particularmente difícil com um momento de confraternização. É comum também sairmos para almoçar juntas quando terminamos uma reunião perto da hora do almoço.

Minha percepção sempre foi de que esses encontros eram momentos em que, ao falarmos sobre nossas vidas ‘além trabalho’, nos divertíamos, aprendíamos mais umas sobre as outras e fortalecíamos os laços que unem nosso grupo. As gravações me mostraram que além de tudo isso, esses encontros são repletos de momentos de reflexão sobre o grupo, o trabalho, a instituição.

3.4.2

Os registros

A partir do momento em que defini meu próprio ambiente de trabalho como o contexto desta pesquisa, passei a dirigir um olhar muito mais atento a tudo o que acontecia à minha volta. Com o objetivo de aprofundar meus entendimentos acerca da interação dentro de nosso grupo e do contexto onde se dá essa interação, passei a monitorar nossa prática, adotando três ações para o entendimento: conversar para entender, gravar para entender e anotar para entender.

3.4.2.1

Conversar para entender

Segundo um dos princípios que embasam a Prática Exploratória, a busca por entendimentos deve ser feita através do engajamento em atividades de nossa prática diária. Dentro da proposta da PE de agir para entender, inspirei-me no trabalho realizado em sala de aula com as APPES (cf. Capítulo 2:16), para transformar as conversas rotineiras de nosso grupo de supervisoras em oportunidades de alcançar entendimentos sobre nossa prática. Essa transformação deu-se pelo fato de que passamos a desenvolver uma maior consciência a respeito do que estávamos fazendo. Ou seja, a ação para o entendimento, que partiu de mim como autora dessa pesquisa, mas envolveu todo o grupo, acrescentou uma nova dimensão às nossas interações do dia-a-dia.

A partir dessa perspectiva, senti a necessidade de adotar uma nova terminologia que refletisse o potencial exploratório que passamos a enxergar em cada momento diferente de interação dentro de nosso grupo. Com isso, as conversas normais do nosso dia-a-dia dentro do Departamento Acadêmico, fossem reuniões planejadas ou interações dentro dos cubículos, passaram a ser denominadas Conversas de Trabalho com Potencial Exploratório (CTPEs) e as conversas informais no horário do almoço transformaram-se em CIPEs³ (Conversas Informais com Potencial Exploratório). Em outras palavras, assim como as APPEs são atividades que o professor mantém habitualmente em sala de aula adaptadas para o trabalho que visa o entendimento, nossas conversas rotineiras também foram adaptadas com essa finalidade. Nesse caso, a mudança significou uma nova postura em relação à interação dentro do nosso grupo: enquanto interagíamos, estávamos fazendo nosso trabalho, mas ao mesmo tempo, estávamos também lançando um olhar exploratório sobre nossa prática.

³ Esta expressão foi cunhada por Azevedo (2005) em sua pesquisa de Mestrado, realizada para referir-se a suas conversas espontâneas com os alunos, fora de sala de aula, dentro do contexto da Prática Exploratória .

Por não fazerem parte de minha prática regular como supervisora acadêmica, entrevistas formais com as outras participantes não foram cogitadas por mim, de início, como um possível instrumento de pesquisa. Contudo, a necessidade de obter informações que me ajudariam na descrição do contexto de meu estudo acabou levando-me a agendar Conversas-Entrevista com Potencial Exploratório (CEPEs) com cada uma das participantes de meu estudo. Encontrei-me com cada uma de minhas colegas separadamente para conversarmos sobre suas experiências acadêmicas e profissionais, além de sua prática como supervisoras acadêmicas. Essas conversas me proporcionaram muito mais do que informações relevantes sobre os perfis individuais de minhas colegas; elas me deram a oportunidade ímpar de ouvir cada uma, saber mais sobre as percepções que têm de si mesmas e da nossa profissão. Enfim, as conversas me ofereceram a chance de olhar para minhas companheiras de trabalho sob perspectivas diferentes que em muito acrescentaram entendimentos para esta pesquisa.

3.4.2.2

Gravar para entender

A fim de descrever as ações do grupo de maneira a conseguir um retrato o mais fiel possível de nossa prática, optei por monitorar com gravações em áudio os diferentes tipos de interação nos quais nos engajamos no dia-a-dia no trabalho. Embora a gravação em vídeo pudesse ter oferecido a possibilidade de uma análise mais detalhada da interação, fiz uma opção consciente por gravações em áudio. A disponibilidade constante do gravador passou a ser uma grande vantagem no decorrer da pesquisa, proporcionando-me a oportunidade de registrar qualquer interação, a qualquer momento. A opção pelo videoteipe não me permitiria registrar os momentos mais informais de interação no nosso grupo, como o almoço em um restaurante, por exemplo. Além disso, a presença física de uma pessoa estranha controlando a câmera certamente teria maior impacto constrangedor sobre nosso comportamento do que um pequeno gravador digital sobre a mesa. De fato, o gravador acabou se tornando um fiel companheiro de pesquisa, sendo até mesmo requisitado por minhas colegas em

ocasiões em que nossa interação não estava sendo gravada.

As gravações, que foram posteriormente transcritas e analisadas por mim, totalizaram 7 horas e 04 minutos de interação assim divididos:

Tipo		Data	Duração	Participantes
Interações nos cubículos	Conversa sobre a questão de compreensão oral na prova de segunda chamada	20/04/2006	38 min	Elisa, Letícia e Priscila
	Interações sobre assuntos variados	29/08/2006	20 min	Cris, Diana, Elisa, Priscila, Sônia
		30/08/2006	56 min	Cris, Diana, Elisa, Letícia, Priscila, Sônia
		30/08/2006	43 min	Cris, Diana, Elisa, Letícia, Priscila, Sônia
		31/08/2006	29 min	Cris, Diana, Elisa, Letícia, Priscila, Sônia
Reuniões planejadas	Reunião para planejamento do <i>Pre-service</i>	21/02/2006	1 hora e 32 min	Cris, Diana, Elisa, Letícia, Priscila
	Reunião sobre o Curso Avançado	29/08/2006	54 min	Cris, Diana, Elisa, Letícia, Priscila, Sônia
Conversas informais	Almoço no restaurante Cafeína	29/08/2006	31 min	Cris, Diana, Elisa, Letícia, Priscila,
	Almoço no restaurante Cafeína	01/09/2006	1 hora e 1 min	Diana, Elisa, Letícia, Priscila,

Quadro 1 – os registros em áudio

3.4.2.3

Anotar para entender

Além do pequeno gravador digital, um outro companheiro inseparável de pesquisa foi meu caderno de anotações. Mantive o caderno sobre minha mesa, ao lado do computador e passei a fazer anotações sobre acontecimentos que me pareciam ser interessantes e não estavam sendo gravados. Essas notas funcionaram como um registro das experiências vividas.

Na verdade, como pesquisadora praticante e absolutamente inserida no contexto da pesquisa, transformei toda a minha prática em ‘oportunidades para o entendimento’ desde o primeiro momento deste estudo. Acredito que essa posição privilegiada de ‘*insider*’ tenha contribuído para que minha investigação considere a vida nesta comunidade de prática de maneira mais abrangente e completa.

No Capítulo 4 apresento a análise dos dados gerados a partir dos registros da prática diária de nosso grupo. Para isso, orientei-me pelos pressupostos teóricos e metodológicos apresentados até então nesta dissertação.