

4

Análise dos registros

4.1

Introdução

Este capítulo apresenta a análise e discussão dos registros gerados durante o monitoramento da prática rotineira das supervisoras. Inspirada em Sarangi e Roberts (1999), busquei identificar no discurso profissional do nosso grupo de supervisoras como se dão: construção de conhecimento e credibilidade profissional, tomadas de decisões e resoluções de problemas, e a construção da nossa identidade de grupo. A opção por desenvolver este estudo dentro dos princípios da Prática Exploratória veio acrescentar uma nova categoria a esse conjunto de temas emergentes na interação do grupo: a reflexão sobre nosso próprio discurso. Envolvido em minha pesquisa, o grupo passou a lançar sobre nossa interação um olhar mais curioso - um olhar exploratório.

Embora tenha optado por esta categorização com o objetivo de facilitar tanto a organização de minha pesquisa quanto a leitura do capítulo, ficou claro para mim que estes temas, como apontam Sarangi e Roberts são inter-relacionados, sobrepondo-se uns aos outros de diferentes maneiras: quando nos reunimos com o objetivo de tomar uma decisão, por exemplo, estamos também desenvolvendo nosso repertório compartilhado e construindo conhecimento. Da mesma forma, ao lançar sobre nossa prática um olhar exploratório, certamente refletimos mais sobre a questão da credibilidade dentro da instituição. E a cada experiência que vivemos dentro da nossa comunidade de prática, independente da tarefa que desempenhando, estamos construindo em conjunto a identidade de nosso grupo. Enfim, a segmentação da análise é apenas uma ferramenta utilizada na tentativa de organizar a interpretação dos registros.

Permeando os quatro temas mencionados anteriormente, identifiquei em nosso discurso duas questões que ecoam consistentemente em diferentes momentos de interação: o conflito entre sermos professoras e sermos supervisoras, e a busca constante pela valorização de nosso grupo dentro da

instituição. A fim de entender por que essas questões são tão relevantes para o grupo, faz-se necessária uma breve reflexão que ajude a situá-las no contexto da nossa comunidade de prática, antes de iniciar a análise propriamente dita.

4.2

De professoras a supervisoras

Como expliquei no Capítulo 3, onde apresentei o contexto de minha pesquisa, nosso grupo é formado por seis professoras que, após anos de atuação em sala de aula na instituição, assumiram os cargos de supervisoras acadêmicas. Embora cada uma de nós tenha qualidades diferentes e individuais, compartilhamos uma característica que certamente contribuiu para que o novo cargo nos fosse oferecido: somos todas consideradas, dentro da instituição, boas professoras. A situação confortável em que nos encontrávamos, com nossa competência estabelecida transformou-se no momento em que assumimos novas tarefas e diferentes responsabilidades. De um dia para o outro, deixamos de ser as professoras reconhecidamente talentosas e nos tornamos as supervisoras acadêmicas que precisam reafirmar sua competência em uma nova posição. Para isso, não basta que nos tornemos capazes de desempenhar as funções relativas ao cargo; é necessário que aprendamos a lidar com as conseqüências que essa nova situação nos apresenta. Começamos a reconstruir essa comunidade de prática, e durante o processo, incorporamos novas facetas às nossas identidades.

Sermos professoras e sermos supervisoras são apenas duas formas de participação entre tantas outras que intertecemos no processo de construção de nossas identidades. Como Wenger sugere, cada uma dessas formas de participação é uma peça do quebra cabeças que precisamos montar (1998:159), e o grande desafio está em conciliarmos nosso pertencimento a diferentes comunidades de prática. Quando nos tornamos supervisoras, incluímos mais uma peça em nosso quebra cabeças, a experiência de participação em uma nova comunidade de prática. A análise dos registros dos momentos de interação das supervisoras mostra que estamos ainda buscando o lugar ideal onde encaixar essa nova peça, tentando aprender a conciliar essas duas experiências de participação

na medida em que construímos nosso próprio entendimento do que significa sermos supervisoras acadêmicas.

4.3

O que as supervisoras fazem?

Durante os oito anos em que atuei dentro da instituição como professora, nunca ouvi esse questionamento em relação ao meu trabalho. O trabalho do professor é aparentemente conhecido por todos - mesmo que não seja devidamente *reconhecido* por todos. Mas o trabalho realizado pelas supervisoras acadêmicas parece não ser facilmente identificado, a julgar pelo número de vezes que ouvi a pergunta: o que fazem as supervisoras acadêmicas, afinal? O questionamento nos é apresentado de formas variadas, tanto dentro quanto fora da instituição. Desde que assumi o novo cargo, em 2002, tive que explicar minhas funções para meus filhos, meu marido, diretores da instituição, funcionários recém-contratados, representantes de editoras, entre outros. Ainda em 2002, nos foi solicitado, por exemplo, que elaborássemos a descrição de nosso cargo, detalhando todas as tarefas que são de nossa responsabilidade (ver Anexo 1). O processo de criação do documento nos ajudou (principalmente as supervisoras que, como eu, haviam sido promovidas naquele ano) a entender melhor nossas funções, mas não parece ter diminuído o desconhecimento alheio acerca de nosso trabalho. Esse desconhecimento parece refletir para o grupo um sinal de desvalorização de nossa posição e de nosso trabalho, e essa sensação ecoa em nosso discurso.

Se por um lado, a questão da valorização de nossa posição está relacionada ao desconhecimento de nosso trabalho, por outro essa questão pode também estar ligada à aparente ‘perda de poder’ do Departamento Acadêmico dentro da instituição. As mudanças mercadológicas ocorridas principalmente nos últimos anos vêm transformando as instituições de ensino em geral e as escolas de línguas em particular. A necessidade de sobreviver dentro de um mercado tão competitivo, situação que se agravou com o surgimento de novas franquias, resultou em uma tensão entre os setores pedagógico e comercial dentro das instituições mais tradicionais. Como consequência, o foco nos aspectos

pedagógicos passou a dividir espaço com a preocupação com as questões comerciais. As supervisoras foram confrontadas com uma nova realidade onde as escolhas embasadas em conceitos pedagógicos já não são necessariamente as melhores opções para a instituição. Mais uma vez, nos encontramos em uma situação em que precisamos aprender a lidar com aspectos conflitantes de diferentes comunidades de prática às quais pertencemos de forma integral ou parcial.

4.4

Co-construindo conhecimento e credibilidade profissional

A interação entre as supervisoras envolve, como todas as outras interações, uma contínua negociação de significados. Através da experiência social de sermos supervisoras acadêmicas, ou seja, de nossa participação nessa comunidade de prática (Wenger,1998) co-construimos conhecimento profissional. A natureza de nossa prática nos proporciona diversas oportunidades de trabalharmos em conjunto para compartilharmos informação e desenvolvermos nosso repertório compartilhado. Essas oportunidades acontecem tanto de forma indireta, enquanto estamos envolvidas em outras tarefas, quanto de forma direta, quando nos reunimos especificamente para refletir sobre nosso trabalho.

4.4.1

“Na verdade, a gente não vai decidir nada aqui.”

O trabalho do nosso grupo de supervisoras depende de uma interação constante. Conforme sinalizei anteriormente, a natureza eclética de nossas funções nos obriga a desempenhar papéis e assumir tarefas diversificadas todos os dias. Como consequência, nos engajamos em diferentes tipos de interação diariamente. Para que sejamos capazes de compreender o que está acontecendo em cada um desses encontros, contamos com nossa capacidade de sinalizar nosso propósito comunicativo e fazer inferências acerca dos propósitos comunicativos dos outros participantes da interação (Gumperz, 2002). Através

de pistas de contextualização (ibid.), estabelecemos o enquadre que vai orientar nossa participação em cada momento de interação, como mostra o trecho da gravação durante uma reunião marcada por Cris com o objetivo de discutirmos possíveis mudanças no nível Avançado 4, sob sua responsabilidade. A necessidade de implementar mudanças no referido curso, já vinha sendo discutida informalmente pelo grupo há tempos, mas ganhou força com recentes comentários feitos por gerentes de filial.

Cris nos esperava na sala de reuniões com algumas anotações sobre idéias que ela já havia cogitado, e cópias dos programas dos cursos avançados. Ela começou a reunião falando sobre a proposta atual do curso, e explicando que queria nossa ajuda para que pensássemos juntas e discutíssemos possíveis modificações.

Fragmento 1

01	Cris:	Na verdade a gente não vai decidir nada aqui. O que eu queria... as
02		mentes de vocês que conhecem bem o avançado, conhecem o
03		Avançado quatro, pra trocar idéias, porque eu já ouvi os
04		professores algumas vezes mas eu queria saber o que que a gente
05		pode fazer pra modificar o Avançado quatro... Primeiro eu vou
06		falar um pouquinho e depois se se vocês-se vocês tiverem alguma
07		pergunta eu queria que vocês anotassem pra gente não ficar
08		interrompendo, pra gente tirar o máximo do-de proveito da reunião
09		se a gente interromper fica muito quebrado e aí a gente depois não
10		não adianta muito né?
11	Elisa:	Hum-hum

(Reunião sobre o Curso Avançado - 29.08.2006)

Cris inicia a reunião usando expressão “na verdade” (linha 1) que pode ser interpretada como uma pista de contextualização (Gumperz, 2002) através da qual Cris sinaliza que vai haver uma quebra das expectativas do grupo. Cris nos convidou para uma reunião; reuniões comumente resultam em decisões, mas isto não vai acontecer durante esta reunião específica. Cris e as outras supervisoras sabem que qualquer decisão que envolva mudanças na estrutura de um curso precisa ser discutida com a Superintendente Acadêmica e a Superintendente Comercial. Ao afirmar que não iríamos tomar nenhuma decisão durante a reunião (linha 1), Cris está, de fato, estabelecendo para a interação um enquadre de reflexão em conjunto (Tannen & Wallat, 2002), dando ao grupo a ‘permissão

tácita' para discutir livremente a questão apresentada, sem preocupar-se com o aspecto prático que uma tomada de decisão envolveria. Ao usar a expressão “trocar idéias” para definir o que faremos durante a reunião (linha 3), Cris reforça o enquadre interativo proposto e nos dá liberdade para adotar uma abordagem mais indireta, mantendo a discussão no campo filosófico.

Se por um lado, Cris nos ofereceu ‘permissão para divagar’, por outro ela deixa claro que quer que o façamos de forma organizada. Nas linhas 5-10, Cris faz uso de suas prerrogativas de ‘dona da reunião’ para estabelecer as normas que deveremos seguir. Essa atitude de Cris pode ser interpretada como uma tentativa de garantir que ela seria ouvida, uma vez que havia se preparado para a reunião, como mostravam os documentos e anotações sobre a mesa à sua frente. Por meio de experiências vividas dentro da nossa comunidade de prática, Cris construiu um esquema de conhecimento (Tannen & Wallat, 2002) referente à participação do grupo em reuniões, que trouxe para esta situação. Cris sabe que, em uma situação típica de reunião, dificilmente conseguiria expor todos os detalhes da situação em questão sem ser interrompida. Por isso, antecipou o problema garantindo a palavra para si nos momentos iniciais da reunião.

Caso Cris estivesse se reunindo com um grupo diferente, sua fala poderia ser interpretada como rude ou até mesmo autoritária. Como está inserida no contexto de uma comunidade de prática que compartilha o mesmo esquema de conhecimento, sua solicitação foi compreendida e acatada pelo grupo. Na linha 11, o sinal de retro-alimentação – “Hum-hum” mostra que aceito o alinhamento inicial proposto por Cris. De fato, logo após a introdução (Fragmento 1), Cris mantém o turno por dois minutos e trinta segundos com uma única breve interrupção de Priscila, enquanto as outras participantes assumem o alinhamento de ouvintes atentas.

Após ouvirmos Cris expor as questões que deseja discutir com o grupo, refletimos sobre nossas crenças e princípios, questionamos nosso próprio discurso e, dentro do enquadre estabelecido inicialmente, compartilhamos idéias sem o compromisso de buscar maneiras de colocá-las em prática, conforme ilustram os Fragmentos 2 e 3:

Fragmento 2⁴

32	Elisa:	É-que deve ser feito. A gente já conversou superficialmente sobre
33		isso, não sei como é que isso seria na prática, mas a minha idéia, tipo,
34		a sementinha pra gente talvez pensar e desenvolver é isso=
35		[Eu concordo um milhão por cento
36		=[é sair desse lance de gramática, gramática, gramática e pensar na
37		língua, o que eles tão fazendo com a língua.
38	Cris:	Eu concordo <u>totalmente</u> com você, eu acho que o avançado pra mim
39		é isso... é muito mais que gramática, é língua.
40	Elisa:	Tudo deveria ser, mas a questão é que a gente tem essa dificuldade.
41	Diana:	Eu tenho uma idéia sobre o A4, quando você começou a falar, eu
42		falei: eu acho que ela vai falar a mesma coisa que eu vou falar. Eu
43		também não sei como fazer, não sei se os professores vão comprar a
44		idéia e se os alunos vão aceitar, mas eu via, eu vejo o A4 de uma
45		outra forma completamente diferente. Não tenho <u>na:da</u> contra o
46		<i>syllabus</i> em termos de gramática, e acho que tá tudo be:m, eu acho
47		que é isso aí mesmo, a gente tem que <i>spiral</i> e também aprofundar.
48		Agora o A4 pra mim seria... <i>skills</i> , (botar) os caras pra=

(Reunião sobre o Curso Avançado - 29.08.2006)

O Fragmento 2 mostra como o enquadre proposto por Cris influencia os *footings* (Goffman, 2002a) que assumimos durante a reunião. Ao afirmar “não sei como é que isso seria na prática” (linha 33) deixo claro que estou compartilhando idéias no campo da teoria, sem compromisso com sua aplicação prática. Ao mesmo tempo, essa afirmação, juntamente com a ressalva de que minha idéia é uma “sementinha” que pode ser desenvolvida pelo grupo (linha 34) pode funcionar como uma estratégia para salvar minha face, caso o grupo venha a questionar minhas contribuições.

A fala de Diana sinaliza um alinhamento de descompromisso com aspectos práticos, nesse momento da interação. Ela faz referência à minha afirmação anterior, dizendo que “também” não sabe como fazer (linha 43), ou seja, nos dá pistas de que suas idéias não vão nos oferecer uma aplicabilidade prática.

⁴ As traduções dos termos em inglês presentes nas transcrições são apresentadas no glossário, ao final de cada transcrição no Anexo 3 desta dissertação.

Diana também usa estratégias para salvar sua face quando antecipa dois questionamentos que poderiam ser oferecidos pelo grupo: a possível resistência de professores e alunos - “não sei se os professores vão comprar a idéia e se os alunos vão aceitar” (linhas 43-44), e a importância da gramática no currículo - “Não tenho nada contra o *syllabus* em termos de gramática, e acho que tá tudo bem, eu acho que é isso aí mesmo”(linhas 46-47).

Fragmento 3

115	Diana:	Eu gostaria, sei lá, na minha cabeça funciona aquela coisa dos
116		<i>skills</i> , de repente o-o texto do <i>reading</i> ser o que traz o tema
117		praquela:, praquele segmento de aulas, aquele grupo de aulas, né,
118		e aí ficar em cima daquele tema e desenvolver alguma coisa em
119		cima daquele [te:ma, fazer um proje:to,
120	Cris:	[Então tem que ter um <i>schedule</i>] totalmente
121		diferente, né? [Fazer um <i>schedule</i> , fazer um <i>schedule</i> diferente=
122	Diana:	[É, não sei, eu tô aqui:]... =
123	Cris:	= pra... contemplar isso [daí...
124	Diana:	[=elocubrando
125	Diana:	Ahã.

(Reunião sobre o Curso Avançado - 29.08.2006)

O Fragmento 3 mostra que Diana mantém o *footing* a partir do enquadre proposto no início da reunião, e continua a elaborar suas idéias sem considerar as questões práticas envolvidas. Quando Cris aponta uma dificuldade que resultaria das mudanças sugeridas por Diana (linhas 120-121), esta usa uma expressão metapragmática (Holmes, Stubbe e Vine, 1999:363) para justificar sua posição (linha 124). Ao afirmar que está “elocubrando”, Diana rotula seu próprio discurso, reforçando seu alinhamento com posição do grupo que havia concordado ‘tacitamente’ em manter a discussão no campo da teoria.

Uma característica marcante do nosso discurso, ilustrada nos Fragmentos 2 e 3 é o uso constante de expressões e palavras em inglês. Isso pode ser explicado a partir de nossas experiências de participação na comunidade de prática de professores de inglês em geral, e, mais especificamente, na comunidade de prática constituída por nosso grupo de supervisoras acadêmicas. Não só a maioria das leituras que fazemos relacionadas ao nosso trabalho, como a maioria dos documentos que produzimos dentro do departamento é em inglês. Alguns dos

conceitos que fazem parte de nosso repertório compartilhado são sempre mencionados em inglês, como por exemplo, no Fragmento 2: “*syllabus*”, (linha 46) e “*skills*”(linha 48), e no Fragmento 3 “*schedule*” (linhas 120 e 121) e “*readings*” (linha 126). Apesar de intercalarmos o uso do inglês e do português de com naturalidade quando interagimos dentro do nosso grupo, o mesmo não acontece quando conversamos com outras pessoas. Quando falamos com pessoas que não pertencem à nossa comunidade de prática, mesmo quando nos referimos a esses mesmos conceitos, não usamos os termos em inglês. O uso de palavras e expressões em inglês faz parte do repertório de recursos compartilhados que construímos em conjunto. Antes mesmo de nos tornarmos supervisoras acadêmicas, já compartilhávamos o esquema de conhecimento que nos possibilita entender o significado das palavras em inglês, uma vez que todas somos proficientes no uso da língua. Mas foram nossas experiências em interações dentro do grupo que nos levaram a compartilhar também o hábito de inserir palavras em inglês em nosso discurso quando essas são mais eficazes para representar as idéias que queremos expressar.

Os Fragmentos 1, 2 e 3 também ilustram um outro aspecto importante da interação dentro do grupo: a necessidade de conversar sobre o trabalho, discutir e refletir em conjunto antes de tomar decisões. Todas nós temos consciência de que a decisão de modificar a estrutura do curso avançado não pode ser tomada unicamente por nosso grupo de supervisoras. Esse fato reforça a indicação de Cris de que essa reunião havia sido marcada como um fórum de troca de idéias, de negociação de significados - mais uma experiência de participação na nossa comunidade de prática.

Segundo Wenger (1998), a participação é fundamental para corrigir problemas inerentes aos processos de reificação que fazem parte da negociação de significados que constitui nossa prática. Ao discutirmos as questões relacionadas ao curso, mesmo sabendo que não poderíamos, naquele momento, implementar nenhuma mudança de fato, estávamos trabalhando em conjunto para que nossos entendimentos tácitos se tornassem explícitos, minimizando ambigüidades e resgatando significados co-construídos pelo grupo durante a história de nossa interação. O Fragmento 4 ilustra a característica “potencialmente enganadora” (Wenger,1998:62) dos processos de reificação.

Fragmento 4

13	Elisa:	Posso falar uma coisa que tá me incomodando nessa conversa?
14		Olha como é que a gente tá falando de língua, =
15	Leticia:	[é.. exatamente
16	Elisa:	= [a gente tá falando] de gramática [só gente.. =
17	Cris:	[Gramática.

(Reunião sobre o Curso Avançado - 29.08.2006)

Enquanto discutíamos os objetivos de aprendizagem do curso avançado, percebi que nos referíamos somente às estruturas gramaticais que os alunos deveriam aprender. Meu questionamento chama a atenção do grupo para o fato de que parecíamos estar atribuindo ao conceito de linguagem um significado que contradizia nossas crenças. Uma visão funcionalista de linguagem faz parte do repertório compartilhado pelos membros de nossa comunidade de prática. Por isso, meu questionamento foi imediatamente aceito pelo grupo, resultando em um re-alinhamento do rumo que estávamos dando à nossa discussão, lembrando ao grupo nossas crenças em relação à língua.

A consciência de que o esquema de conhecimento envolvendo a visão de linguagem era compartilhado pelo grupo possivelmente deu-me a confiança de que ninguém se oporia ao meu comentário. Ainda assim, ao tomar o turno para explicar o motivo de meu incômodo (linhas 13-16), utilizo duas estratégias para tentar proteger a face do grupo (Goffman, 2002a): peço permissão ao grupo para interrompê-las (linha 13) e uso o pronome “a gente” ao invés de “vocês” (linhas 14 e 16) deixando claro que também me incluo no grupo que está supostamente contradizendo suas crenças.

4.4.2

“Será que isso é um argumento que a gente deva usar?”

A busca pela valorização do trabalho de nosso grupo dentro da instituição é parte constante de nossa interação diária. Essa questão aparece tanto implícita quanto explicitamente em nossas conversas. O Fragmento 5 foi retirado do registro de uma conversa entre três das supervisoras (Elisa, Leticia e Priscila) que

se originou a partir de um e-mail enviado por uma gerente questionando a recente decisão acadêmica de incluir questões de compreensão oral na prova escrita de segunda chamada para os cursos de adultos. As supervisoras estavam trabalhando em seus respectivos computadores quando receberam o e-mail e começaram a discutir o assunto. Em um determinado momento deixaram suas mesas e reuniram-se, sentadas no chão da sala para uma ‘reunião’ informal e não planejada. É neste momento que a gravação começa.

Como a decisão em questão havia sido aprovada por todas as supervisoras, o que se seguiu na conversa não foi uma discussão sobre a decisão em si, mas sobre uma busca conjunta de argumentos que pudessem ser usados para sustentar a decisão do grupo num possível confronto com os gerentes de filial.

Fragmento 5

01	Priscila:	Gente eu acho que o <i>issue</i> principal-perdão a gente tem que discutir
02		primeiro é uma coisa... a gente <u>quer</u> manter esse <i>listening</i> na prova?
03		A gente como acadêmico, filosoficamente, a gente acredita que, por
04		mais que isso venha a causar um transtorno até as pessoas se
05		acostuma:rem com essa nova-essa nova prática, a gente acha que vai
06		bancar isso? <u>É</u> legal? Nós <u>queremos</u> isso como acadêmico, uh que
07		isso seja mantido?

(Interação nos cubículos – 20.04.2006)

Priscila abre a discussão com uma pergunta sobre o grau de certeza da posição filosófica do Departamento Acadêmico. Embora esteja consciente do apoio do grupo de supervisoras à decisão de incluir a questão de compreensão oral na prova, Priscila parece nos convidar a confirmar nossa posição. A questão aqui é: será que essa é uma batalha que valha o esforço? Ela quer que reafirmemos nossas crenças, levando em consideração os possíveis transtornos administrativos causados pela mudança. (linhas 3-7). Na pergunta “a gente acha que vai bancar isso?”, o uso do verbo “bancar” é uma pista de contextualização (Gumperz, 2002) que sinaliza o enquadre para a interação: devemos nos preparar para uma disputa e precisamos desenvolver uma argumentação sólida para defender nosso ponto de vista.

Na continuação da conversa, seguindo as expectativas ratificadas pelo grupo, Letícia oferece um primeiro possível argumento: o aluno do curso rápido

pode preferir propositadamente fazer a prova de segunda chamada porque não se sente confortável com a questão de compreensão oral. O Fragmento 6 mostra o momento em que questiono esse argumento por não acreditar que ele seja sólido o suficiente para garantir que nossa posição seja aceita.

Fragmento 6

49	Elisa:	Será que o aluno vai ter essa estratégia ah eu não quero fazer o
50		[<i>listening</i> então eu vou faltar e vou fazer o <i>make up</i> =
51		[É'... eu acho que você tem razão, acho que você tem razão
52	Elisa:	Será[que ele pensa isso?
53	Leticia:	[Acho que você tem razão, mas eu acho também... acho <u>mesmo</u>
54		que você tem razão.
55	Priscila:	Mas qual é a importância dele-
56	Elisa:	Não.eu acho que a importância é:[não se discute
57	Leticia:	[talvez isso seja <i>bullshit actually</i>
58	Elisa:	Só isso como argumento. Será que isso é um argumento que a gente
59		deva usar?

(Interação nos cubículos – 20.04.2006)

Embora Leticia aceite meu questionamento e reveja sua posição (linha 51), Priscila traz de volta a questão da importância de mantermos o “*listening comprehension*” na prova (linha 55). Ao afirmar que a “importância não se discute” (linha 56), faço uso de uma expressão “meta-pragmática” (Holmes, Stubbe e Vine, 1999:363) que exerce duas funções discursivas: reafirma que a importância da inclusão da questão de compreensão oral na prova é uma crença compartilhada por todas nós, ao mesmo tempo em que impede que Priscila mantenha o turno para prosseguir com um questionamento que julgo desnecessário neste momento. Minha preocupação agora (linhas 58 e 59), não é mais nossa posição teórica, que neste caso já consolidada dentro do grupo, mas a argumentação a ser usada na defesa de nossa posição.

Ao buscar argumentos que nos ajudem a “bancar” a decisão de manter a referida questão na prova de segunda chamada, nós estamos construindo um repertório compartilhado, transformando nossas crenças tácitas em explícitas, reafirmando nossa comunidade de prática a partir de um posicionamento teórico. Neste momento, estamos gerenciando estrategicamente nossa posição de credibilidade dentro da instituição (Sarangi e Roberts, 2002:36). Nossa

preocupação vai além de co-construir conhecimento profissional, buscamos aqui co-construir nossa capacidade de interagir com um outro grupo de profissionais dentro da instituição de forma a garantir que nossa posição seja aceita e a credibilidade de nosso grupo seja mantida.

4.5

Tomando decisões e resolvendo problemas

Embora grande parte do discurso no trabalho envolva tomada de decisões e resolução de problemas, identificar o exato momento em que uma decisão é tomada parece ser uma tarefa quase impossível. Para Sarangi e Roberts (1999) as decisões e resoluções de problemas emergem de diferentes atividades e contextos.

Dentro do contexto de minha pesquisa, a análise inicial de meus registros sugeriu que as relações de nosso grupo parecem seguir uma certa dinâmica em relação a resoluções de problemas e uma rotina diferente quando se trata de tomarmos decisões. Percebi que a resolução de pequenos problemas faz parte de nosso dia-a-dia. Quando estamos trabalhando dentro de nossos cubículos, recebemos telefonemas e e-mails que nos obrigam a resolver questões rapidamente. Por outro lado, quando se apresenta uma necessidade de tomar decisões que terão um alcance maior dentro da instituição, costumamos realizar reuniões com a participação de todo o grupo.

A partir dessa constatação, senti a necessidade de entender de que forma se dava essa distinção entre o ‘problema que pode ser resolvido de imediato’ e a ‘decisão que requer maior atenção e envolvimento do grupo’. Ou seja, o que caracteriza uma questão como um problema pequeno que pede uma solução ou um problema maior que exige uma decisão? Com base em meus registros e experiência como membro da comunidade de prática das supervisoras, e com o auxílio de minhas colegas, identifiquei a forma como tratamos algumas situações que se apresentam no nosso dia-a-dia de trabalho. Levei em consideração o tempo que dedicamos ao problema, a quantidade de supervisoras que precisam estar envolvidas e a necessidade de marcarmos reuniões formais para discutir a situação. Estabeleci então, dentro do contexto da supervisão acadêmica

investigada nesta pesquisa, o que defino como tomada de decisões e decisão de problemas.

A tomada de decisões refere-se a questões que precisam ser discutidas por todo o grupo, e, portanto requerem a marcação de uma ou mais reuniões. Como são questões geralmente relacionadas a procedimentos, práticas ou políticas do Departamento Acadêmico e/ou da instituição como um todo, demandam discussões e negociações que podem se estender por horas, dias ou até mesmo meses. Alguns dos problemas que exigem decisões estão: planejamento do *pre-service* (curso de treinamento e seleção de professores), mudanças no programa de desenvolvimento profissional dos professores, adoção de novos livros, entre outros.

A resolução de problemas refere-se a questões que podem ser resolvidas de maneira objetiva, por apenas uma supervisora em alguns minutos ou horas. Embora a supervisora encarregada muitas vezes consulte outras que estiverem disponíveis no momento, não há necessidade de marcação de reuniões envolvendo todo o grupo. Alguns exemplos de problemas que pedem soluções são: responder a e-mails e telefonemas externos sobre assuntos diversos e resolver problemas de logística nas filiais (envio de materiais e provas, reposição de material de apoio, etc.).

A seguir apresento a análise dos momentos de tomada de decisões e resolução de problemas que identifiquei em meus dados. Durante o processo de análise, ficou claro que, conforme apontam Sarangi e Roberts, esses momentos são construídos ao longo da interação do grupo em diferentes situações. E, mesmo quando o grupo parece ter tomado uma determinada decisão naquele momento específico, percebo que aquela decisão é resultado de momentos anteriores de interação dentro do grupo.

4.5.1

“O que a gente espera ter feito *by the end of this meeting?*”

Nosso curso para seleção e treinamento de professores novos, que chamamos de *pre-service*, acontece anualmente, em janeiro. Em 2006, com o propósito de começarmos a planejar o próximo curso com antecedência, nos

reunimos em 21 de fevereiro na sala de reuniões do Departamento Acadêmico. Em linhas gerais, nosso objetivo era avaliar o *pre-service* de 2006 e iniciar o planejamento do *pre-service* de 2007. Ao abrir a reunião, Priscila nos convocou a estreitar ainda mais nosso foco, como mostra o Fragmento 7:

Fragmento 7

01 Priscila:	Quais são os objetivos? O que que a gente espera ter feito by the
02	end of this meeting? Vamos ser objetivas pra gente não ficar
03	aqui... [divagando muito.
04 Letícia:	[ficar aqui três dias

(Reunião para planejamento do *Pre-service* – 21.02.2006)

Diferentemente de Cris, que na reunião sobre o curso avançado nos ofereceu ‘permissão para divagar’, Priscila abre a reunião sobre o *pre-service* sugerindo que devamos estabelecer objetivos para aquele encontro. O tempo é precioso para o grupo, e a busca por uma objetividade que nos ajude a reduzir a duração de nossas reuniões parece ser uma meta comum. De fato, costumamos reconhecer que hoje somos capazes de nos mantermos mais focadas, evitando assuntos que não sejam relevantes para a reunião. Ainda assim, Priscila reforça nosso comprometimento com a objetividade, propondo um enquadre que, re-afirmado por Letícia e aceito pelo grupo, vai orientar a participação de cada uma de nós durante a reunião. As contribuições de cada uma estão relacionadas à apresentação de idéias e propostas sobre o que deve ser mantido ou modificado no treinamento. Embora haja espaço para discussão e troca de opiniões, nossas argumentações e questionamentos são objetivos e relacionados a aspectos práticos do *pre-service*. Os Fragmentos 8, 9 e 10 mostram trechos nos quais Priscila e Letícia apresentam e negociam suas idéias em relação a como deveríamos trabalhar com os textos distribuídos aos candidatos durante o *pre-service*, buscando a aprovação do grupo.

No Fragmento 8, Priscila propõe uma modificação no curso, a partir de comentários feitos por participantes do último *pre-service*.

Fragmento 8

06	Priscila:	Agora uma coisa- um <i>point for improvement</i> na minha opinião que
07		foi uma coisa que algumas pessoas comentaram é- a gente <u>nunca</u>
08		amarrou nenhum dos <i>readings</i> que a gente[passa pra eles lerem com
09		... as nossas sessões
10	Letícia:	(((tosse)))... É:
11	Cris:	É: é isso que as pessoas comentaram.
13	Priscila:	Fica <u>solto</u> quer dizer, por um lado os <i>readings</i> são <u>excelentes</u> , mas a
14		gente <u>poderia</u> fazer sei lá, abrir um espaço, um momentinho pra
15		discuti:r nem que fosse no <i>check in</i> . Eles, uh, destacarem o ponto
16		que acharem mais interessante ou algo que eles não entenderam o:u
17		uma coisa que eles gostariam de dizer, porque fica muito aberta essa
18		parte a gente sub-aproveita esses textos. Então a gente também não
19		sabe quem leu, leu ótimo, foi bom pra [pra pra pra si mas]
20	Letícia:	[Posso ter]uma: ... dar uma
21		idéia?
22	Priscila:	Claro.
23	Letícia:	Eu acho... eu acho que seria interessante discutir os <i>readings</i> é uma
24		coisa que as pessoas <u>sempre</u> reclamam, a falta de tempo pra isso,
25		mas eu acho que vai tomar espaço... à vera, [<u>mu</u> :ito espaço
26	Priscila:	[Mas aí eu tinha uma
27		outra] proposta de uma [coisa que a gente fazia]
28	Letícia:	[É- é- é-] o que eu queria fazer:... rapidinho
29	Priscila:	Claro, desculpa.

(Reunião para planejamento do *Pre-service* – 21.02.2006)

Priscila introduz o problema como um “*point for improvement*” (aspecto a ser melhorado) (linha 6), mas não oferece uma sugestão prática imediatamente. Na verdade, ela parece querer justificar a necessidade de uma mudança e garantir que sua sugestão seja aceita pelo grupo. Para isso, mantém um longo turno, em que aponta várias possíveis ações, “abrir um espaço, um momentinho pra discuti:r, ...[para os participantes] destacarem o ponto que acharem mais interessante ou algo que não entenderam ou... gostariam de dizer” (linhas 14, 15, 16, 17), sem estabelecer sua sugestão explicitamente, o que abre espaço para que Letícia a interrompa (linhas 20 e 21). Ao interromper Priscila, Letícia faz uso de estratégias para proteger a face da colega. Em primeiro lugar, pede permissão para interromper e aguarda a resposta de Priscila antes de prosseguir com o turno. Em seguida, Letícia inicia seu turno demonstrando apoio às posições de Priscila: “... eu acho que seria interessante discutir os *readings* é uma coisa que as pessoas sempre reclamam, a falta de tempo pra isso” (linhas 23 e 24) antes de apresentar

sua discordância,”mas eu acho que vai tomar espaço... à vera, [mu:ito espaço. (linha 25). Neste ponto, ao sobrepor sua fala à de Leticia (linha 27), Priscila indica claramente sua discordância - “mas”- e intenção de retomar o piso – “eu tinha uma outra proposta”. Como Leticia defende explicitamente a manutenção do turno (linha 28), Priscila é forçada a uma pedido de desculpas.

A negociação explícita da troca de turnos e o uso de mecanismos de reparo dá pistas de que tanto Leticia quanto Priscila sabiam que estavam violando as regras de alocação de turno. Essa dinâmica se repete em outros momentos da interação, como mostra o Fragmento 9.

Fragmento 9

33	Leticia:	=u:m <i>reading log</i> com notas sobre as leituras dadas no <i>pre-service</i> já
34		que todos receberam e tal não sei o que quem ficar e trabalhar...
35		pára,lê, aí agora pode anota:r ou fazer pergu:nta ou <i>whatever</i> ()
36	Elisa:	Eles podem incluir isso no <i>port[folio</i> deles né?
37	Leticia:	[É, exatamente.
38	Priscila:	Eu tinha uma proposta que era ma:is ou menos, não exatamente isso,
39		mas uma coisa que eu achava maneira e que a gente acabou de-
40		detonando ao longo do tempo foi eles escreverem <i>journal</i> . Eu sei que
41		é time <i>consuming respond</i> , não sei o que mas <u>uma</u> [maneira=
42	Leticia:	[Ah
43	Priscila:	=de por exemplo contornar isso sem aumentar... o tempo o-ou tirar
44		coisa, cortar sessões seria que eles fizessem um <i>journal entry</i> ...
45		sobre, sei lá um ou alguns dos artigos que eles leram, alguma coisa,
46		sei lá porque [eu acho
47	Diana:	[Eu- eu dis[cordo
48	Cris:	[Eu não acho muito legal (esse negócio) do
49		<i>journal</i> também não... Eu acho que eles têm <u>muitas</u> coisas pra fazer,
50		têm <u>pouco</u> tempo pra fazer isso, tão trabalh <u>ando</u> já em outros lugares,
51		[eu não sei até que ponto ()
52	Priscila:	[Mas tendo o fim de sema:na?
53		((falas sobrepostas))

(Reunião para planejamento do *Pre-service* – 21.02.2006)

O Fragmento 9 mostra o trecho da reunião logo após ouvirmos a sugestão de Leticia (linhas 33, 34 e 35). Priscila retoma o turno para, enfim, apresentar sua proposta, que segue uma linha muito diferente da sugerida por Leticia. Uma vez que a proposta apresentada por Leticia não foi contestada pelo grupo, Priscila assume uma orientação defensiva, utilizando diferentes estratégias para salvar sua face, caso sua sugestão não seja aprovada. Ela modaliza a apresentação de sua

proposta usando o verbo conjugado no pretérito imperfeito - “tinha” (linha 38). Além disso, ao afirmar sua idéia é “mais ou menos... isso” (linha 38), ela aproxima sua proposta da apresentada por Letícia, que já foi aceita pelo grupo. Nas linhas 40 e 41, Priscila antecipa possíveis críticas às suas idéias ao afirmar que sabe que as supervisoras gastariam muito tempo respondendo aos *journals* (diários reflexivos) dos participantes.

Nas linhas 47 a 51, tanto Diana quanto Cris demonstram desaprovar a sugestão de Priscila, mas o fazem de formas distintas. Na linha 47, Diana interrompe o turno de Priscila, sinalizando sua discordância de forma direta, atenuada somente por uma breve hesitação – “E-eu”. Cris apóia a posição de Diana (linhas 48 e 49), mas o faz de forma mais indireta. Ela usa mecanismos de atraso para mitigar sua discordância - “eu não acho muito legal (esse negócio) também não” e justifica sua posição (linhas 49, 50, e 51), evitando uma discordância explícita. (Pomerantz, 1994)

O Fragmento 10 mostra o momento em que chegamos a um consenso em relação a como seriam trabalhados os textos entregues aos participantes durante o *pre-service*.

Fragmento 10

67	Diana:	[Acho que o tempo é muito pouco pra isso tudo.
68	Letícia:	Eu acho que tem pouco tempo pra isso também.
69	Priscila:	É:
70	Diana:	E o foco não é curso [não é formação.
71	Elisa:	[Eu acho que um, assim uns dois, três]
72		reclamam que não têm tempo, mas eu acho que se você pegar dos
73		cinquenta, só esses dois, três leram[os artigos <u>durante</u> a semana,
74		entendeu, os que=
75	Letícia:	[É verdade
76	Priscila:	[É- é fato
77	Elisa:	= leram reclamam porque é lógico, se eles leram eles queriam ter
78		tempo de discutir... [mas eles chegam,=
79	Letícia:	[as vezes surgem questões
80	Elisa:	=eles ficam o dia <u>inteiro</u> aqui, alguns ainda tão como a Cris falou,
81		eles tão trabalhando, então eu acho que poucos têm tempo de <u>ler</u> os
82		artigos. Eu-na verdade eu vejo assim, a gente talvez a gente devesse
83		esclarecer isso no início do <i>pre-service</i> ..[a gente tá distri-
84	Letícia:	[que é <i>for your edification</i>
85	Elisa:	<u>Exatamente</u> . A gente tá dando esses artigos como uma coisa extra,
86		pra acrescentar ao que a gente discute aqui..=
87	Cris:	Hum hum
88	Elisa:	= mas a gente sabe que vocês têm pouco tempo durante essa semana.]

89	Quem quiser ler e comentar alguma coisa fo:ra do horário tudo bem,
90	quiser escrever alguma coisa pra gente tudo bem, mas não vai ser
91	uma- um requisito do curso e não vai ter um momento específico
92	porque eles não têm <u>tempo</u> [gente é muito corrido.
93	Cris: [Não têm tempo.
94	Letícia: Eu acho também.

(Reunião para planejamento do *Pre-service* – 21.02.2006)

Ao contrário dos trechos mostrados nos Fragmentos 8 e 9, o Fragmento 10 só apresenta sobreposições que sinalizam concordância (linhas 75, 76, 79, 84 e 93). Esse é justamente o momento da reunião em que chegamos a um acordo sobre a decisão a ser tomada: os professores que fossem contratados passariam a incluir nos *portfolios* apresentados às supervisoras ao final de seu primeiro semestre de trabalho um *reading log* (fichamento) sobre os textos distribuídos durante o *pre-service*. A limitação de tempo dos participantes durante o *pre-service* foi o argumento consensual em oposição à sugestão de Priscila de pedir que os participantes escrevessem diários reflexivos durante o período do curso. Conforme mostra o Fragmento 10 o problema da falta de tempo foi citado por Diana – “Acho que o tempo é muito pouco pra isso tudo” (linha 67), Letícia – “Eu acho que tem pouco tempo pra isso também” (linha 68), Elisa - “eles não têm tempo [gente é muito corrido.”(linha 92) e Cris – “[Não têm tempo.” (linha 93). A própria Priscila, autora da idéia contestada pelo grupo, parece sucumbir ao argumento da falta de tempo, concordando com a afirmação anterior de Letícia – “É:” (linha 69), embora sua entoação não demonstre qualquer convicção ou entusiasmo. Como Priscila permanece em silêncio enquanto chegamos a um consenso em relação a esse assunto, sua concordância parece mais representar a aceitação da decisão da maioria do que a mudança de sua opinião pessoal.

Os Fragmentos 7, 8, 9 e 10 ilustram a dinâmica da reunião que foi marcada com o objetivo de tomarmos decisões sobre o *pre-service*. O propósito do encontro, apresentado claramente por Priscila nos primeiros instantes da reunião (Fragmento 7), orientou a participação do grupo para os aspectos práticos do tópico em questão. Durante esta reunião, apesar de todas nós termos espaço para expressarmos nossas idéias e defendermos nossos pontos de vista, ao contrário do que aconteceu na reunião sobre o curso avançado, não há discussões filosóficas extensas. O objetivo de cada uma das supervisoras não parece ser simplesmente

compartilhar idéias, mas convencer o grupo de que sua sugestão deveria ser aprovada. A necessidade de chegarmos a um consenso, provocou uma disputa maior pelos turnos durante a negociação entre Letícia e Priscila na busca pelo apoio do grupo. Por outro lado, no momento em que o grupo começou a encaminhar-se para uma decisão final vemos uma seqüência de sobreposições cooperativas (Tannen,1994) que sinalizam concordância e solidariedade entre as falantes.

4.5.2

O “estado aberto de fala” dentro dos cubículos

Conforme afirmei anteriormente, a análise de dados mostrou-me uma distinção entre a maneira como tomamos decisões que terão alcance maior na instituição, e a forma como resolvemos pequenos problemas do dia-a-dia. Como mostrei na seção 4.5, as decisões ‘mais abrangentes’ são tomadas em conjunto, geralmente durante reuniões com a presença de todo o grupo. Por outro lado, todos os dias lidamos com pequenos problemas que são resolvidos quase que imediatamente, dentro de nossos cubículos, com a participação das supervisoras que estiverem disponíveis no momento. Os registros dessa interação dentro dos cubículos mostram uma dinâmica interessante que foge dos padrões tradicionais de trocas conversacionais, conforme a análise que apresento a seguir.

Os dados referem-se à gravação de um período de aproximadamente treze minutos em que trabalhávamos: eu, Cris, Diana, Priscila e Sônia nos nossos cubículos. Durante este período, nos mantivemos sentadas em frente aos nossos computadores, com as divisórias nos separando. O gravador ficou posicionado sobre uma cadeira próxima à minha mesa o que resultou em uma captação mais clara de minhas falas em comparação às de minhas colegas, sem que houvesse, no entanto, um comprometimento significativo da compreensão dos diálogos.

A fim de caracterizar a organização da interação entre as supervisoras dentro dos cubículos, fiz uma análise desse trecho em dois momentos. Primeiramente analisei a estrutura macro de nossa interação no trecho gravado em relação aos tópicos das conversas, a organização e duração dos períodos de fala e pausas e a participação das supervisoras na interação. Em seguida, investiguei

cada problema separadamente, buscando entender as escolhas sóciointeracionais dos participantes de cada interação.

Apresento, no quadro 2, a representação da estrutura de organização de nossa interação dentro dos cubículos. Foram identificados quatro tópicos distintos, relativos a pequenos problemas que se apresentaram no momento, e provocaram pequenas conversas iniciadas e sustentadas por participantes diferentes. Com o objetivo de facilitar a visualização, cada problema é representado por uma cor diferente.

Problema:	Iniciado por:	Participantes Falantes	Número de turnos / pausa:	Tempo de duração:
# 1: Encontrar professora substituta.	Priscila	Priscila, Cris, Elisa	3 turnos	8 seg.
			pausa	2 seg.
			4 turnos	4 seg.
			pausa	1 min. e 15 seg.
#2: Marcar entrevista com candidata a professora.	Elisa	Elisa, Cris, Priscila	6 turnos	34 seg.
			pausa	7 seg.
#3: Como é provedor em inglês?	Diana	Diana, Priscila, Sônia, Cris	6 turnos	15 seg.
			pausa	2 min. e 3 seg.
# 1: Encontrar professora substituta.	Priscila	Priscila, Cris, Elisa	1 turno	6 seg.
			pausa	3 seg.
			2 turnos	6 seg.
			pausa	5 seg.
			2 turnos	5 seg.
			pausa	7 seg.
			2 turnos	10 seg.
			pausa	3 min. e 32 seg.
#4: Atualizar formulário de feedback de provas.	Elisa	Elisa, Cris, Priscila	6 turnos	30 seg.
			pausa	3 seg.
			1 turno	4 seg.
			pausa	5 seg.
			9 turnos	38 seg.
			pausa	5 seg.
			10 turnos	20 seg.
			pausa	2 min. e quarenta seg.
2 turnos	9 seg.			

Quadro 2 - organização do “estado aberto de fala” dentro dos cubículos - 30.08.2006

A representação da estrutura da interação entre as supervisoras dentro dos cubículos mostra características do que Goffman denomina um “estado aberto de fala” (2002a), uma situação interacional que desafia a perspectiva tradicional de interação (cf. Capítulo 2). Durante uma interação considerada ‘típica’, os participantes trabalham em conjunto para sustentar a conversa, mantendo as trocas de turno sem longos períodos de sobreposições ou de silêncio. Por outro lado, quando a maior preocupação dos participantes de um encontro interacional está no trabalho que estão desempenhando, e não nas trocas conversacionais, as características da interação sofrem mudanças significativas. Goffman cita como exemplo as conversas entre mecânicos trabalhando juntos no conserto de um carro, ou um grupo de pessoas jogando *bridge* (2002a:132). Nesses casos, assim como nas conversas entre as supervisoras dentro dos cubículos, a subordinação da interação às tarefas que estão sendo realizadas provoca um estado aberto de fala que apresenta as seguintes características representadas no quadro 2.

- A interação é caracterizada por períodos de fala e silêncio com seqüência e duração variável, pois a participação de cada um está vinculada às necessidades que o trabalho apresenta.

Como mostra o quadro 2, durante o período analisado, produzimos 54 turnos intercalados com 12 pausas, com duração variando entre 2 segundos e 3 minutos e 32 segundos. As pausas estão entremeadas nas conversas e apresentam uma peculiaridade em relação à sua duração: uma pausa de 2 minutos e 40 segundos entre dois turnos de uma mesma conversa seria definitivamente considerada atípica, mas se justifica nesta situação onde a interação está subordinada às tarefas nas quais estamos envolvidas.

- Cada participante tem o direito de iniciar uma nova conversa, e todos os podem optar entre participar ou permanecer em silêncio, uma vez que a comunicação deve acomodar-se às necessidades do trabalho.

O quadro 2 mostra que três supervisoras diferentes iniciaram “pequenas torrentes de fala” (Goffman, 2002a:122), introduzindo tópicos relevantes para a tarefa na qual estavam envolvidas no momento. Nosso comprometimento com as demandas do trabalho que estamos desempenhando tem prioridade sobre nossa obrigação de sustentar a conversa. Isso também explica o fato de que, apesar de

estarmos as cinco supervisoras presentes na sala durante todo o tempo de gravação, nem todas assumiram a posição de falantes durante todas as conversas.

O segundo momento da análise desse trecho, no qual dediquei-me a cada conversa separadamente, apontou também outras características típicas de um “estado aberto de fala” na interação entre as supervisoras dentro dos cubículos, a saber:

- Não há necessidade de ritualizações que delimitem o início e o término de cada conversa estabeleçam o envolvimento dos participantes; a dinâmica é de uma conversa constantemente em andamento.
- Em geral, todos os participantes são ratificados, mesmo que não sejam endereçados, a menos que o falante dê pistas explícitas do contrário – a diminuição do volume de voz, por exemplo.

A análise de cada “torrente de fala” iniciada por uma das supervisoras, que apresento a seguir, mostra com mais detalhes de que formas as características acima foram identificadas nos registros de nossa interação.

Primeiro problema: encontrar uma professora substituta

A primeira conversa, marcada em azul, é iniciada por Priscila a partir de um e-mail recebido de uma gerente. Na verdade, o assunto em questão, a busca por uma professora substituta, havia sido iniciado com o primeiro e-mail enviado pela gerente comunicando a necessidade de substituição. Priscila respondeu por telefone à solicitação da gerente com a sugestão do nome de uma possível substituta (Simone). A gerente retornou com um novo e-mail indicando que Simone já estava comprometida com outra escola no horário em questão. É neste ponto que Priscila se dirige a mim em busca de confirmação para a informação fornecida pela gerente.

Frgmento 11

- | | | |
|-----------|------------------|--|
| 01 | Priscila: | <u>Elisa</u> , ela tem turma terça e quinta na (outra escola)? |
| 02 | Elisa: | Quem? |
| 03 | Priscila: | A Luiza acabou de escrever pra mim- acho que terça e quinta na |
| 04 | | (outra escola). |
| 05 | | (2 segundos) |
| 06 | Elisa: | A Simone? |
| 07 | Priscila: | É: |
| 08 | Cris: | Ela é professora da (outra escola), né? |
| 09 | Priscila: | A:h, tá. |
| 10 | | (3 segundos) |

(Interação nos cubículos – 29.08.2006)

Como todas as supervisoras haviam recebido o primeiro e-mail da gerente, Priscila não precisou detalhar o contexto para sua pergunta inicial. Por outro lado, como o segundo e-mail da gerente fora enviado somente para Priscila, eu não fui capaz de inferir sobre quem ela estava falando (linha 02). Neste caso, Priscila assumiu que eu compartilhava com ela o conhecimento de todos os detalhes da situação, e não só não me ofereceu as pistas necessárias para que eu entendesse sua pergunta de imediato, como não compreendeu que minha pergunta “Quem?” (linha 02) referia-se à professora e não à gerente.

A peculiaridade do “estado aberto de fala” no que diz respeito à questão da ratificação dos participantes pode ser observada no Fragmento 11. Nesse caso, apesar de não ter sido apontada como interlocutora endereçada (Goffman, 2002a) nessa interação que foi iniciada por Priscila com o vocativo “Elisa”, Cris responde à pergunta (linha 08), assumindo a posição de ouvinte ratificada que lhe é oferecida dentro dessa situação social. Além disso, o tom de voz mais alto de Priscila também pode ser considerado uma pista de que ela estava ratificando as outras ouvintes, mesmo empregando um vocativo direcionando sua fala a uma ouvinte específica.

A conversa envolvendo o primeiro problema é retomada 2 minutos e 11 segundos depois, como mostra o Fragmento 12.

Fragmento 12

35 Priscila:	Vocês conseguem pensar em mais alguém se a Simone não puder?
36	que a Luiza ligou pra ela e tá aguardando retorno
37	(3 segundos)
38 Elisa:	Pra avança:do?
39 Priscila:	Pra avança:do que tenha essa disponibilida:de.
40	(5 segundos)
41 Cris:	A Telma ta dando aula nesse horário?
42 Elisa:	Tá, tá dando aula aqui, foi a primeira que eu pensei também
43	(7 segundos)
44 Cris:	Pode ser alguém de Botafogo também, né? da filial Botafogo que é ali perto.
45	
46 Priscila:	Pode, mas pra tá disponível .. nesse hora:rio.
47	(3 minutos e 32 segundos) ((ouve-se o som de digitação no computador))
48	

(Interação nos cubículos – 29.08.2006)

Neste momento Priscila reinicia a conversa sobre o primeiro problema sem a necessidade de uma saudação de abertura ou mesmo qualquer referência direta à conversa anterior. Como Goffman ressalta em relação ao “estado aberto de fala”, a interação se configura como uma conversa em andamento, à qual se acrescentam “pequenas torrentes de fala” (2000a:122). Neste caso, a conversa está subordinada à tarefa de encontrar uma professora. Priscila assumiu esta negociação com a gerente e, na medida em que trocam e-mails, ela dirige-se ao grupo quando necessita de nós para continuar desempenhando sua tarefa. Da mesma forma, as outras supervisoras estão envolvidas em suas próprias tarefas individuais, o que nos garante o direito de, por exemplo, retardar as respostas (linhas 37, 40 e 43) provocando pausas que provavelmente não ocorreriam em uma interação que não tivesse essa característica. Como Goffman aponta, nessas circunstâncias, são comuns os períodos de silêncio de duração variada que “não são satisfatoriamente definidos nem como interlúdios entre diferentes encontros, nem como pausas dentro de um mesmo encontro” (2002a:122). Além disso, as conversas não seguem a ritualização normal, o que fica evidente nesse exemplo onde não há seqüência de abertura ou fechamento.

O segundo momento da conversa sobre a busca por uma professora substituta se encerra com um longo período de silêncio (3 minutos e 32 segundos) sem que tenhamos chegado a uma solução para o problema. Na verdade, a questão

voltou à tona algumas horas mais tarde, quando contatamos outros professores oferecendo a turma e só encerrou-se no dia seguinte, quando a gerente nos comunicou que um professor havia se oferecido para fazer a substituição. Como apontam Sarangi e Roberts (1999), os processos de tomada de decisões e resoluções de problemas encontram-se dispersos em diferentes momentos de interação. Nesse caso, o processo foi iniciado provavelmente no momento em que a professora titular informou à gerente que precisaria deixar a turma. A partir desse instante, iniciou-se a busca por uma solução para o problema, envolvendo a gerente, as supervisoras, e os outros professores consultados. O processo durou três dias, tempo em que a solução para o problema foi sendo construída nas interações entre as diversas pessoas envolvidas.

Segundo problema: marcar entrevista com candidata a professora

Enquanto Priscila está envolvida na busca por uma professora substituta, solicitando nosso auxílio quando necessário, eu respondo a um e-mail que recebi de uma candidata à professora. Da mesma forma, no momento em que precisei compartilhar minha tarefa com minhas colegas, iniciei uma nova conversa, conforme mostra o Fragmento 13.

Fragmento 13

13	Elisa:	Gente olha só, uma moça mandou um e-mail pra-ela mora nos
14		Estados Unidos e quer-tá interessada em dar aula aqui, que ela vai
15		voltar pra cá, ela é brasileira e queria marcar uma entrevista, queria
16		vir conversar enquanto ela tivesse aqui no Brasil, no Rio de um a
17		quinze de setembro... Eu tô respondendo falando que ela pode-
18		pedindo pra ela mandar o currículo e: entrar em contato quando
19		chegar que a gente faz uma entrevista e a prova escrita com [ela, né?
20	Priscila:	[Ótimo
21	Elisa:	Agora, quem-qual o outro nome eu posso pedir-dar porque o meu-se
22		ela-depois que eu tiver de férias eu não vou tá [aqui.
23	Priscila:	[Pode dar o meu.
24	Elisa:	Tá.
25	Cris:	E o meu também.
26		(7 segundos)

(Interação nos cubículos – 29.08.2006)

Na linha 13, dou início a um novo tópico, fazendo uso de um vocativo que endereça todas as supervisoras presentes na sala -“Gente olha só”. Como meu objetivo era garantir uma voluntária para assumir a função caso eu não estivesse presente, ao endereçar e ratificar todas as supervisoras, buscando um maior número de ouvintes, aumentei minha chance de sucesso na tarefa. De fato, obtive resposta de duas das supervisoras, autorizando-me a dar seus nomes à candidata. Nas linhas 13-15, apresento a situação em detalhes, pois sei que minhas colegas não receberam o e-mail e precisam estar a par do contexto para poderem se engajar na interação iniciada por mim. Em seguida, busco a aprovação do grupo para minha decisão – “Eu tô respondendo falando que ela pode-pedindo pra ela mandar o currículo e: entrar em contato quando chegar que a gente faz uma entrevista e a prova escrita com [ela, né?” (linhas 17-19). Esta aprovação é necessária porque minha decisão não se enquadra nas regras estabelecidas pelo grupo para o processo de seleção de novos professores. As entrevistas com os candidatos só deveriam começar a partir de novembro; como a situação é especial, considerei uma ‘quebra’ das regras, mas para isso, precisei da anuência de minhas colegas.

Terceiro problema: como é ‘provedor’ em inglês?

A terceira conversa identificada no trecho em análise é iniciada por Diana, novamente a partir de uma necessidade que se originou da tarefa na qual estava envolvida no momento: escrever um e-mail para um grupo de professores explicando que não havia recebido e-mails enviados por eles porque o provedor da instituição estava com problemas. A dúvida em relação à palavra correta a ser utilizada a leva a consultar as colegas.

Fragmento 14

27	Diana:	Gente, como é que é provedor em inglês, hein?
28	Priscila:	<i>Provider.</i>
29	Sonia:	<i>Server.</i>
30	Diana:	<i>Server</i> , isso mesmo.
31	Priscila:	Tem as duas [coisas... (tem o <i>service provider</i> , tem <i>server</i>)
32	Cris:	[eu ouço mais <i>server</i> do que <i>provider</i> .
33		(2 minutos e 3 segundos) ((ouve-se som de digitação no
34		computador))

(Interação nos cubículos – 29.08.2006)

Assim como eu fiz quando iniciei a conversa referente ao segundo problema, Diana faz uso de um vocativo – “Gente” (linha 27) para solicitar a atenção do grupo. Priscila e Sônia oferecem respostas diferentes, o que confronta Diana com a necessidade de ratificar uma das duas. Ao concordar com Sônia, Diana ameaça a face de Priscila, levando-a a justificar sua sugestão “Tem as duas [coisas” (linha 31) em uma orientação defensiva de sua face.

Conforme afirmei anteriormente (seção 4.4.1), o uso do inglês é uma marca do repertório compartilhado que construímos dentro de nossa comunidade de prática. Da mesma forma, a consulta ao grupo quando surgem dúvidas em relação ao uso do inglês é constante na nossa interação. Vejo nesse momento, uma expressão da confiança de Diana no grupo em dois níveis: ela se sente confortável para demonstrar que precisa da ajuda do grupo, e também confia que a resposta vinda do grupo será correta. O grupo por sua vez responde prontamente à consulta de Diana, demonstrando solidariedade com a colega.

Quarto problema: atualizar formulário de *feedback* de provas.

O quarto problema, compartilhado por mim com o grupo, surgiu a partir de um e-mail recebido de uma gerente. A gerente solicitava que enviássemos o formulário a ser entregue aos professores para que nos oferecessem *feedback* sobre as provas. Os documentos produzidos pelas supervisoras são armazenados em pastas dentro de uma área específica (DAA) na rede interna da instituição. Para encontrar a pasta onde o formulário em questão estava armazenado, solicitei o auxílio de minhas colegas.

Fragmento 15

47	(3 minutos e 32 segundos) ((ouve-se o som de digitação no
48	computador))
49 Elisa:	Alguém sabe onde é que tá salvo o formulário de <i>feedback</i> de
50	provas? que a Luiza pediu pra mandar um pra ela.
51 Priscila:	Não sei não [<i>sweetie</i>
52 Elisa:	[Deve tá no DAA: que que a gente... acho que foi <u>você</u>
53	que fez Pri.
54 Priscila:	É mas você depois melhorou minha versão lembra? Tirou uma
55	coluna não sei o que, a versão finalíssima saiu do seu.
56 Elisa:	É: só ver no DAA vou procurar aqui.

57	(2 segundos)
58	Elisa: E o que que a gente ficou de mudar, hein?
59	Priscila: Botar a <i>form</i> , botar um <i>note</i> em algum lugar que o professor coloque
60	a <i>form</i> de que ele tá falando.
61	(5 segundos)

(Interação nos cubículos – 29.08.2006)

O Fragmento 15 mostra uma “torrente de fala” iniciada após uma longa pausa durante a qual estávamos empenhadas em tarefas individuais. Trabalhando em silêncio em meu computador, precisei consultar minhas colegas porque não consegui localizar o documento necessário para a realização de minha tarefa. Como se já houvesse uma conversa em andamento, não produzi qualquer marca lingüística - uma saudação ou vocativo, ou paralingüística - um movimento de aproximação, que estabelecesse o início de uma nova conversa. O “estado aberto de fala” dentro de nossos cubículos fica aqui, mais uma vez caracterizado pela ausência de ritualizações de abertura características de uma conversa ‘típica’.

Embora, conforme estabelecido anteriormente, todas as supervisoras presentes sejam ouvintes ratificadas, apenas Priscila responde a minha pergunta (linha 51). É interessante notar que ela é a única supervisora que participa de todas as conversas mantidas no “estado aberto de fala” aqui registrado. Isso reflete uma característica marcante da participação de Priscila em nossa comunidade de prática. Ela está sempre pronta a responder a qualquer solicitação, seja uma consulta por informação ou um pedido de ajuda. Nesse caso, como não é capaz de fornecer a informação solicitada, ela parece querer se desculpar por não poder ajudar, mostrando solidariedade com o uso do vocativo “*sweetie*” (queridinha). Em seguida, nas linhas 52 a 56, Priscila e eu negociamos a responsabilidade sobre a informação em questão. Na linha 52, a ênfase que dou ao pronome “você” dá pistas de que minha expectativa era de que ela, como autora do documento, soubesse onde localizá-lo. Ao final dessa fala, o uso da forma afetuosa “Pri” surge em contraposição a “*sweetie*” (linha 51), e pode ser interpretado como uma forma de mitigar uma situação de potencial conflito através de expressões de afetividade. Priscila, por sua vez, nas linhas 54 e 55, transfere essa responsabilidade para mim, já que fui a última a fazer alterações no formulário. A negociação é encerrada sem que uma das duas assumisse explicitamente ter sido a última pessoa a salvar o documento na rede. Contudo, ao não questionar a afirmação de Priscila (linhas 54 e 55), optando por

tentar localizar o formulário na rede interna do departamento (DAA) – “É: só ver no DAA vou procurar aqui” (linha 56), dou pistas de que estava aceitando que era minha a responsabilidade de saber a localização do documento.

Quando decidi procurar o formulário na rede, voltei a me empenhar na tarefa que provocou o início da conversa sobre o quarto problema. Após dois segundos de pausa (linha 57), havia localizado o formulário, e então uma outra necessidade se apresentou obrigando-me a recorrer novamente às minhas colegas - “E o que que a gente ficou de mudar, hein?” (linha 58). A conjunção “e” no início do turno mostra que entendo essa fala com uma seqüência da fala anterior, apesar da pausa que separa as duas (linha 57). Parece claro, mais uma vez, que a pausa nesse caso ocorreu porque eu estava envolvida com a tarefa de localizar o formulário, e essa tarefa era mais importante no momento do que sustentar a conversa com Priscila.

O Fragmento 16 mostra a seqüência em que, tendo localizado o formulário de *feedback* de provas, trabalho em conjunto com Priscila e Cris, negociando as modificações a serem feitas e ações a serem tomadas.

Fragmento 16

73	Elisa:	[Pode ser
74		<i>make sure to identify the form your students used?</i>
75	Priscila:	<i>Exactly. The form you are talking about-the test form you are talking</i>
76		<i>about ou commenting on, qualquer [coisa assim</i>
77	Cris:	[<i>Commenting on, é melhor</i>
78		(3 segundos)
79	Elisa:	Só isso? Posso mandar pra Luiza?
80	Priscila:	Po:de
81	Elisa:	É que ela pediu porque ela vai entrar de férias
82	Priscila:	Elisazinha, <i>just for our information</i> , você tando <i>away</i> , onde é que tá
83		salvo mesmo?
84	Elisa:	Ta no supervisoras. ((área de armazenamento de documentos das
85		supervisoras))
86	Priscila:	Tá ok
87	Elisa:	É <i>feedback on the tests</i> número <u>dois</u>
88	Priscila:	Sim “sora”
89	Elisa:	A gente pode apagar o número um pra não confundir?
90	Priscila:	Po:de, de:ve
91		(2 minutos e 40 segundos) ((ouve-se o som de digitação no
92		computador))
93	Elisa:	Acho que eu vou mandar logo pra todo mundo, né?
94	Priscila:	Humhum... acho <i>cool</i> . Com cópia pra <i>nosotras</i>

(Interação nos cubículos – 29.08.2006)

O Fragmento 16 mostra que busco envolver as outras supervisoras em cada passo da tarefa de modificar o formulário de *feedback* das provas: a alteração da frase que consta no formulário (linhas 73 e 74), o envio para a gerente (linha 79), a exclusão do documento antigo (linha 89), o envio para todos os gerentes (linha 93). Como este é um documento oficial produzido pelo Departamento Acadêmico, desejo compartilhar a responsabilidade pelas modificações realizadas, por isso solicito a aprovação do grupo para minhas ações. Apesar disso, desde o momento em que a conversa foi iniciada por mim (Fragmento 15- linha 49), a interação manteve-se entre Priscila e eu, com apenas uma participação de Cris (linha 77), embora todas as supervisoras presentes na sala, trabalhando em seus cubículos fossem ouvintes ratificadas nessa situação social. Minha pergunta inicial - “Alguém sabe onde é que tá salvo o formulário de *feedback* de provas?” - não endereçou nenhuma das supervisoras em particular; além disso, durante a interação, mantivemos um tom de voz que permitia que todas pudessem ouvir a conversa. Ou seja, a despeito de minha intenção de compartilhar com o grupo a responsabilidade de realizar as modificações no formulário, as supervisoras optaram por não participar ativamente durante a negociação deste ‘problema’, mesmo sabendo que o documento em questão havia sido produzido e assinado pelo grupo. Acredito que essa opção por permanecer em silêncio, no caso de Diana e Sônia ou participar ocasionalmente, no caso de Cris, baseie-se no julgamento feito por cada supervisora acerca da relevância e da necessidade de sua participação para a resolução do problema, face à necessidade de continuar dedicando-se à tarefa que está desempenhando no momento. Caso fizessem alguma objeção, ou tivessem alguma contribuição a oferecer, provavelmente fizessem jus às suas condições de participantes ratificadas da interação, como fez Cris, que frisou sua preferência em relação ao texto a ser incluído no documento - “[*Commenting on*, é melhor.” (linha 77).

A opção por não participar ativamente da conversa parece, portanto, ser fruto de uma combinação entre duas situações: o engajamento em uma tarefa considerada mais importante naquele momento, e a concordância com as resoluções negociadas entre as participantes ativas na conversa, no caso, Priscila e eu. O fato de que Priscila e eu não solicitamos a participação das outras supervisoras em nenhum momento pode sinalizar que para nós duas, o silêncio de nossas colegas significava concordância com nossas ações.

Os Fragmentos 15 e 16 mostram uma negociação entre Priscila e eu acerca de um documento produzido por todo o grupo. O “estado aberto de fala” sustentado durante a interação nos cubículos permite que nós, supervisoras, participemos da resolução de problemas sem precisarmos assumir uma posição de falantes na interação.

A manutenção desse “estado aberto de fala” dentro dos nossos cubículos parece reforçar a caracterização de nosso grupo como uma comunidade de prática. A partir da necessidade de nos engajarmos mutuamente em um trabalho conjunto, construímos uma dinâmica peculiar em nossa interação nessa determinada situação como uma ferramenta de nosso repertório de recursos compartilhados (Wenger, 1998).

4.6

Construindo Identidades

Durante os oito anos de atuação como professora dentro da instituição, construí imagens do Departamento Acadêmico e do trabalho das supervisoras que começaram a ser revisitadas quando fui promovida. A partir do momento em que vesti o chapéu de supervisora acadêmica, fui apresentada a uma nova perspectiva da instituição como um todo e do Departamento Acadêmico em especial. A imagem que tinha do trabalho de supervisão não mais se encaixava na experiência que passei a viver. Na medida em que minha participação na comunidade de prática da supervisão acadêmica foi se tornando menos periférica e mais central (Wenger,1998:166) construí um novo entendimento do que significa ser supervisora acadêmica dentro da instituição.

Junto com a mudança, vieram muitos questionamentos: o que significa ser supervisora acadêmica dentro desta instituição? Nós somos supervisoras, professoras, ou ambos? Qual é a relevância de nosso trabalho? Qual o valor de tantas horas investidas em discussões e reflexões antes de cada decisão ser tomada? Como colocar em prática as idéias nas quais acreditamos em teoria? Como ter certeza de que as decisões que tomamos, mesmo precedidas de reflexão e discussão, são as mais acertadas? Como garantir que essas orientações serão seguidas pelos professores? E afinal, seria essa garantia possível e/ou desejável?

Desde os meus primeiros meses no Departamento Acadêmico, suspeitei que esses questionamentos eram, ao menos em parte, compartilhados pelas outras supervisoras. A partir do momento em que, com esta pesquisa, comecei a olhar mais atentamente para nossa interação, pude perceber que esta refletia conflitos que enfrentamos na tentativa, inconsciente, de conciliar nossa participação em diferentes comunidades de prática dentro da instituição.

Conforme afirmei anteriormente, a constante troca de idéias é uma característica do trabalho de nosso grupo. Em geral, cada aspecto que aparece no *frontstage* de nossa prática é precedido de reflexão e discussão em conjunto. Seja na nossa interação com professores, gerentes ou outros profissionais dentro e fora da instituição, seja nos registros oficiais do Departamento Acadêmico, há sempre um processo que acontece no *backstage* de nossa comunidade de prática sublinhando nosso discurso institucional. É na nossa interação diária no *backstage* de nossa prática que nossos questionamentos e conflitos emergem mais claramente, conforme mostra a análise dos Fragmentos 17 e 18.

4.6.1

“Uma coisa é a gente teorizar.... outra coisa é a gente querer que os professores comprem a idéia.”

Os Fragmentos 17 e 18, extraídos dos registros de reunião em que discutíamos as mudanças no curso avançado, ilustram o gerenciamento do conflito entre as nossas posições filosóficas e as questões práticas e comerciais que envolvem nosso trabalho.

O Fragmento 17 mostra o momento em que defendo uma mudança radical na estrutura do nível Avançado 4.

Fragmento 17

16	Elisa:	= [a gente tá falando] de gramática [só gente.. =
17	Priscila:	[Gramática.
18	Elisa	= isso é uma coisa que pra mim deveria ser o pulo- porque eu a- eu
19		concordo que a gente tá muito amarrado e na- a gente não pode
20		fazer essa mudança geral, quebrar todos os paradigmas, vamo-
21		vamos começar do zero, destruir, botar uma bomba, destruir tudo
22		e começar tudo de novo, porque a gente tá trabalhando com 180
23		professores que têm lá né, a cabeça, suas [crenças.

- | | | |
|----|-----------------|--|
| 24 | Cris: | [Suas crenças. |
| 25 | Elisa: | Eu acho que no avançado, talvez, não sei se em todos, pelo menos |
| 26 | | no Avançado quatro, a gente tem essa oportunidade, de fazer isso |
| 27 | | sem ficar com peso na consciência, quer dizer, o diabinho e o |
| 28 | | anjinho, de, não, os nossos alunos precisam saber gramática... é o |
| 29 | | momento talvez da gente jogar isso tudo pras favas e fazer o que a |
| 30 | | gente acha que é- |
| 31 | Letícia: | Que deve ser feito. |

(Reunião sobre o Curso Avançado - 29.08.2006)

O Fragmento 17 mostra uma tentativa de encontrar um ponto de equilíbrio que nos permita seguir o caminho que nossas crenças apontam sem ignorar as limitações que o contexto nos impõe. Embora meu discurso aponte em princípio para um alinhamento a favor de uma renovação completa da estrutura de nosso curso, pareço ter consciência de que essa mudança radical é impossível porque precisamos considerar os outros profissionais que trabalham na instituição, nesse caso, os professores.

Minhas escolhas lexicais constroem uma imagem forte de destruição do que é antigo em busca de um recomeço - “fazer essa mudança geral, quebrar todos os paradigmas, vamo-vamos começar do zero, destruir, botar uma bomba, destruir tudo e começar tudo de novo”(linhas 20-22). Ao mesmo tempo, justifico a impossibilidade de fazermos uma transformação tão abrangente com a consciência de que – “a gente tá trabalhando com 180 professores que têm lá né, a cabeça, suas [crenças” (linhas 22 e 23). Ou seja, são as crenças dos professores e não as nossas que vão prevalecer na hora em que eles estão lidando com seus alunos em suas salas de aula. Nossa experiência, tanto como professoras quanto como supervisoras, nos mostrou que, por mais pensada que esteja uma decisão, ela só será colocada em prática se os professores compartilharem das crenças que as embasam.

Nas linhas 25-30, defendo que aproveitemos a oportunidade de iniciar essa mudança pelo nível 4 do curso avançado, uma vez que a solicitação por uma renovação não partiu de nosso grupo, mas dos gerentes, que perceberam um aumento do número de faltas dos alunos do Avançado 4 após o primeiro teste.

As mudanças no mercado de ensino de línguas provocaram naturalmente mudanças significativas dentro da instituição, conforme discuti na seção 4.3. Com

o crescimento da concorrência, cresceu também a preocupação em se desenvolver estratégias que pudessem manter os alunos no curso. Esse novo foco provoca uma negociação constante entre as áreas acadêmica e comercial da instituição, que, nem sempre possibilita que aquilo que o Departamento Acadêmico considera ideal em termos pedagógicos seja colocado em prática.

No caso do nível Avançado 4, a modificação do curso foi proposta pela área comercial, a partir do consenso entre os gerentes e professores consultados por eles de que os alunos não se sentem mais motivados a comparecer às aulas porque acreditam que já não têm mais nada a aprender. Por isso, enxerguei a chance de iniciarmos uma mudança na estrutura do curso, com base em nossas crenças pedagógicas, sem que precisássemos entrar em conflito com as questões comerciais. Ou seja, nesse caso, a proposta de mudança baseada em nossas crenças teria mais chances de ser aceita como uma ‘solução desejada’ pelo setor comercial.

As imagens do “diabinho” e do “anjinho” (linhas 27 e 28) remetem a uma dicotomia entre uma abordagem realmente comunicativa do ensino da língua, e uma visão mais tradicional. Enquanto o “anjinho” nos encoraja a fazer o “que deve ser feito” (linha 31), o “diabinho” representa a dificuldade de nos libertarmos das amarras impostas pelo *status quo* da instituição especificamente e do panorama do ensino de inglês em geral.

Esse conflito entre o que nós achamos que “deve ser feito” e o que de fato podemos fazer aparece novamente no Fragmento 18.

Fragmento 18

61	Elisa:	<u>Filosoficamente</u> isso eu acho que é o que todas nós acreditamos que
62		deveria ser, só que eu acho que tem <u>forças externas</u> que nos
63		impedem de fazer isso.
64		(...)
65	Diana:	E o A4 tem esse divisor de águas que é o <i>midterm</i> , então qualquer
66		coisa que você faça nos dois primeiros meses, qualquer livro,
67		qualquer <i>syllabus</i> ... normal que a gente tenha ou tradicional que a
68		gente tenha, quando chega depois do <i>midterm</i> , todo mundo esquece
69		o que existe, e cada um cuida do seu=
70		((falas sobrepostas))
71	Diana:	=Então vamos assumir isso, todo mundo chuta o balde e faz o que
72		quer <u>mesmo</u> . Então vamos fazer de uma maneira organizada desde
73		o início do semestre e aproveitar esse semestre pra enriquecer o
74		mais possível...[botar o aluno pra trabalhar. Eu acho, assim ()

75	Sonia:	[Não poderia fazer essas coisas desde o A3, por
76		exemplo, [pra ter uma seqüência?
77	Cris:	[poderia, eu também sou <u>super</u> a favor, a gente não
78		precisa usar material no A3 e no A4.
79	Leticia:	Eu acho também.
80	Cris:	Mas a gente esbarra em muitas outras coisas gente.. uma coisa é a
81		gente teo-teorizar aqui do que que deve ser, outra coisa é a gente
82		querer que os professores comprem a idéia.

(Reunião sobre o Curso Avançado - 29.08.2006)

Mais uma vez, o conflito entre nossas crenças e as questões práticas relativas à implementação do que é proposto pelo Departamento Acadêmico emerge em nosso discurso. Nas linhas 61 a 63 construo e reafirmo o posicionamento do grupo ao mesmo tempo em que atribuo a terceiros a responsabilidade por não podermos transformar em realidade nossas crenças acerca do processo de ensino e aprendizagem. A ênfase dada às palavras “Filosoficamente” (linha 61) e “forças externas” (linha 62) parece marcar essa dicotomização entre o saber acadêmico representado pelas supervisoras e a realidade prática representada pelos profissionais que lidam diretamente com os alunos. Cris alinha-se comigo em seu turno, reafirmando o conflito entre a teoria e a prática - “uma coisa é a gente teo-teorizar aqui do que que deve ser, outra coisa é a gente querer que os professores comprem a idéia.”(linhas 80 e 81). Esse é um posicionamento que parece recorrente na nossa interação, onde nos representamos como as detentoras do conhecimento teórico sobre questões pedagógicas dentro da instituição, que precisam abrir mão de suas crenças em prol de questões práticas.

Nesse caso, enxergamos a oportunidade de aproveitarmos uma demanda por mudanças vinda do setor comercial para tomarmos ações que refletem nossas crenças, conforme afirma Diana: “=Então vamos assumir isso, todo mundo chuta o balde e faz o que quer mesmo. Então vamos fazer de uma maneira organizada desde o início do semestre e aproveitar esse semestre pra enriquecer o mais possível...[botar o aluno pra trabalhar.” (linhas 71 a 74)

4.7

O Olhar Exploratório

4.7.1

“Você tinha que tá gravando isso!”

A partir do momento em que compartilhei com minhas colegas a intenção de investigar nossa interação, e pedi permissão para gravar nossos encontros, essa foi uma frase que passei a ouvir constantemente. Isso me mostrou o quanto minha pesquisa estava conseguindo seguir um dos princípios da PE: envolver todo o grupo na busca por entendimentos. Minhas colegas não se limitaram a oferecer-me os ‘dados’ para minha pesquisa, elas assumiram também uma atitude exploratória. No curso deste trabalho, nosso olhar para nossa própria prática foi se tornando mais sensível e curioso, nos levando a desejar que vários momentos de interação que não estavam sendo gravados pudessem ficar registrados. Segundo Holmes et al (1999), os participantes de uma interação podem apresentar graus de consciência variados acerca do que se passa na interação. Ao trazer minha busca por entendimentos para o centro da própria interação do grupo, minha pesquisa nos levou a um grau maior, mais explícito, de conscientização sobre o que fazemos e quem somos.

Um exemplo do envolvimento do grupo em minha investigação foi uma conversa não gravada entre Letícia, Diana, Priscila e eu, que aconteceu no dia 01 de setembro de 2006. Conversava com Letícia dentro de meu cubículo, quando começamos a falar sobre minha pesquisa. Diana e Priscila juntaram-se a nós e, por mais de dez minutos, trocamos idéias sobre minha investigação em geral e mais especificamente sobre a Prática Exploratória. Priscila quis saber “onde entrava a PE em minha pesquisa” Falei sobre minha dificuldade inicial em transferir minha experiência com a PE como professora, para o contexto de minha pesquisa acadêmica.(cf. seções 3.1 e 3.2 desta dissertação) Discutimos a PE como uma filosofia de pesquisa, e elas se mostraram, como sempre, não só interessadas no que eu tinha a dizer sobre meu trabalho, mas também dispostas a contribuir com suas próprias idéias.

Nesse mesmo dia, logo após nossa conversa, resolvemos nos reunir para um almoço em grupo. Nosso encontro no restaurante acabou se transformando em um momento especial em que refletimos em conjunto, explorando meus registros de nossa interação. A oportunidade de nos reunirmos informalmente durante o almoço se apresentou quase como um presente, uma resposta para algumas de minhas dúvidas em relação a como envolver minhas colegas também nessa etapa de meu trabalho — a análise dos registros de nossa interação. Na noite anterior, enquanto ouvia e iniciava o trabalho de transcrição de nossa reunião do dia 29 de agosto, antes mesmo de lançar um olhar mais cuidadoso voltado para a análise daqueles dados, havia percebido algumas questões muito interessantes que emergiam na nossa interação. A conversa nos levou ao assunto naturalmente, e eu aproveitei a chance de compartilhar meus primeiros entendimentos e ouvi-las. Nosso encontro para o almoço se transformou em uma Conversa Informal com Potencial Exploratório (CIPE), e, como consequência, a interação sobre a busca por entendimentos a partir dos meus registros transformou-se em um novo registro, realizado por sugestão do próprio grupo, e em mais uma oportunidade de gerar entendimentos sobre nossa prática.

4.7.2

“...fica aquele negócio assim- nós e eles”

Durante o almoço, compartilhei com minhas colegas uma das questões identificadas por mim ao ouvir a gravação de nossa reunião sobre o curso avançado: as mudanças de alinhamento em nosso discurso durante a reunião. O Fragmento 19 mostra o momento em que iniciei o tópico, convidando-as a explorar comigo essa questão emergente na nossa interação.

Fragmento 19

27 Elisa:	Uma coisa que me chamou a atenção... eu tava ouvindo a nossa
28	reunião do A4, foi... isso eu acho que todo mundo em algum
29	momento falou-engraçado que eu sei- eu <u>acho</u> que não é isso o que
30	a gente pensa em si, eu acho...
31 Letícia:	<i>Oh God</i>

- 32 **Elisa:** É: a maneira como a gente- quando eu fizer a transcrição eu mostro
 33 pra vocês melhor, mas a gente falando assim- ah, porque a gente
 34 quer que isso seja feito, então, ah porque os professores não vão
 35 fazer, os professores [()
 36 **Letícia:** [Exatamente.
 37 **Elisa:** Isso-eu tenho certeza de que quando a gente fala isso, a gente não tá
 38 falando todos [()
 39 **Priscila:** [Cla:ro que não.
 40 (...)
 41 **Elisa:** Mas eu fiquei pensando nisso porque é o lance de vo[cê:=
 42 **Letícia:** [padronizar
 43 **Elisa:** =aquele negócio da generalização, [mas=
 44 **Diana:** [Generalizar
 45 **Elisa:** =é, padroniza:r, generaliza:r,
 46 **Priscila:** Botar todo mundo no mesmo saco.
 47 **Elisa:** Botar [todo mundo no mesmo saco.
 48 **Letícia:** [O arquétipo do professor, quem é?
 49 **Diana:** Cria um estereótipo, né?
 50 **Elisa:** Porque também fica aquele negócio assim- nós e eles

(Almoço no restaurante Cafêina – 01.09.2006)

Nas linhas 27 a 35, minha dificuldade em expor a questão objetivamente fica discursivamente construída. Essa dificuldade provavelmente se deve à minha percepção de que o que vou compartilhar com minhas colegas não vai ser considerado por elas como algo positivo. Antes mesmo de apresentar às minhas colegas aquilo que “me chamou a atenção” (linha 27), meu discurso dá pistas que parecem prepará-las para o que vão ouvir. Na tentativa de proteger a face do grupo, uso duas estratégias: divido a responsabilidade entre todas (“eu acho que todo mundo em algum momento falou”). Em seguida, antecipo que “acho que não é isso que a gente pensa”. Embora o reparo “eu sei-eu acho” (linha 29) mostre que não tenho confiança absoluta de que “não é isso o que a gente pensa”, a afirmação tenta garantir que o grupo não se considere ameaçado. A exclamação de Letícia “*Oh God!*” (Ai, meu Deus) (linha 31) mostra que ela inferiu, através das pistas na minha fala, que eu estava prestes a compartilhar algo ‘negativo’.

Das linhas 36 a 47, Letícia, Priscila e Diana ajudam-me a construir meu discurso, com sobreposições que sinalizam concordância (Tannen,1994) (linhas 36 e 39) e contribuem com sugestões para que eu complete minhas falas (linhas 42 e 44). O fato de que ratifico as contribuições repetindo as palavras sugeridas

por elas (linhas 45 e 47) mostra que não entendi as sobreposições como intromissões em uma disputa pelo turno. Vejo aqui um exercício de solidariedade do grupo que parece perceber meu desconforto e o cuidado em compartilhar uma percepção que contradiz a imagem que parecemos nos empenhar em construir.

Finalmente na linha 50, consigo expressar de forma direta aquilo que “me chamou a atenção” quando ouvi a gravação da reunião em que discutimos o curso avançado. O ponto em questão é a maneira como nosso discurso reflete nosso alinhamento como supervisoras que tomam as decisões - “nós”, enquanto os professores são aqueles que acatam ou não acatam as decisões que tomamos – “eles”.

Fragmento 20

51 Letícia:	Não, parece quando você vai observar e ele fala-porque os alunos
52	isso, os alunos aquilo, [os alunos aquilo outro=
53 Elisa:	[Exatamente.
54 Letícia:	=e a gente repete o <u>mesmo</u> discurso na nossa prática
55 Elisa:	Mas é sempre assim, né? <u>nós</u> e <u>eles</u> .
56 Letícia:	Mas você já superou isso na terapia na sala de aula.
57	...
58 Priscila:	Que terapia na sala de aula?
59 Letícia:	Não, isso é brincadeira... assim.. você já presta muito mais atenção
60	quando você- quando esse tipo de pensamento te ocorre sobre <u>sala</u>
61	de aula, você não pensa mais os alunos, os alunos=
62 Priscila:	Ah, sim.

(Almoço no restaurante Cafeína – 01.09.2006)

No Fragmento 20, Letícia faz uma analogia de nossa atitude com um comportamento que costumamos criticar em alguns professores: a ausência de reflexão sobre sua prática, que os leva a transferir para os alunos o foco de qualquer situação que fuja do esperado dentro da sala de aula. Para Letícia, estamos repetindo, na nossa prática, essa mesma atitude ao responsabilizar os professores por não seguirem as orientações do Departamento Acadêmico. Nas linhas 59 a 61, Letícia traça um paralelo entre nossa relação com professores e nossa relação com nossos alunos, quando estamos em sala de aula. Como professoras, desenvolvemos uma rotina de reflexão que nos conscientiza de nossa parcela de responsabilidade sobre o que acontece em sala de aula; como

supervisoras, não somos capazes de transferir essa competência para o relacionamento com os professores.

Fragmento 21

63 Elisa:	=agora quando a gente fala [()
64 Diana:	[Mas sabe que você agora tá falando tá
65	me lembrando um negócio. Eu já tinha percebido isso, quer dizer, a
66	gente fala isso sim,...ma:s <u>quando</u> eu to no <i>in-service</i> com os
67	professores eu sempre falo <i>we</i> .
68 Elisa:	<i>We</i> em relação a quem? O Acadêmico?
69 Diana:	<i>Teachers, we teachers.</i>
70 Elisa:	<u>Ah</u> , sim... ah, sim.
71 Diana:	Quer dizer, de alguma forma a gente <u>tem</u> consciência disso, né? E-e
72	<u>eu</u> pelo menos eu tento me policiar. Toda vez, qualquer coisa que a
73	gente tá falando- <i>because we teachers, when we are doing this,</i>
74	<i>when we're doing that,</i> é sempre <i>we</i> , eu sempre me coloco como
75	profess- porque na realidade é o que eu sou.
76 Letícia:	<u>Claro</u> , nós somos <u>me:smo</u> .
77 Elisa:	É, mas no momento em que a gente tá-
78 Diana:	Mas se de repente- às vezes, de repente, você pode tá falando
79	alguma coisa e falar assim, <i>the teachers</i> , blá, blá, blá, você já se
80	[distanciou.
81 Elisa:	[Mas é isso que a gente tá falando.
82 Letícia:	Quando a gente tá em reunião do A4 a gente não fala nós.

(Almoço no restaurante Cafêina – 01.09.2006)

Nas linhas 71 e 72, Diana expressa sua consciência em relação à escolha do pronome “*we*”(nós) para referir-se aos professores. Sua fala traz pistas claras de que o alinhamento assumido nesse caso é intencional – “eu pelo menos eu tento me policiar” (linha 72). Nas linhas 74 e 75, ao afirmar: “eu sempre me coloco como profess- porque na realidade é o que eu sou”, ela reforça essa posição assumindo a responsabilidade pelo alinhamento que apresenta. É interessante notar que ao mesmo tempo em que assume que ela própria, intencionalmente, se posiciona alinhada aos professores, Diana sublinha sua condição de professora, “na realidade é o que eu sou” (linha 75).

Cabe aqui um questionamento, pois há um paradoxo em precisarmos nos ‘policiar’ para mostrarmos publicamente uma identidade que reivindicamos. A afirmativa de Diana “na realidade é o que eu sou” (linha 75) parece refletir uma visão de identidade como um papel social fixo e previamente estabelecido. No

entanto, conforme Wenger (1998) aponta, nossas identidades são construídas socialmente a partir de nossas experiências de participação e também das experiências de não participação em diferentes comunidades de prática. No curso das interações nas quais nos engajamos, enquanto negociamos e construímos significados, construímos também uma identidade fluida que reflete os movimentos de nossas trajetórias nessas comunidades de prática. No Fragmento 21, as falas de Diana “Mas se de repente- às vezes, de repente, você pode tá falando alguma coisa e falar assim, *the teachers*, blá, blá, blá, você já se [distanciou]” (linhas 78-80), e de Leticia – “Quando a gente tá em reunião do A4 a gente não fala nós” (linha 82) parecem sinalizar esses movimentos através dos quais nos aproximamos ou nos distanciamos, assumindo posições mais centrais ou mais periféricas nas diferentes comunidades de prática das quais participamos (Wenger,1998:166).

Por outro lado, embora não estejamos conscientes disso, o paradoxo em si parece refletir nossa condição. Somos professoras e também somos supervisoras mas não parecemos conviver harmoniosamente com essa condição híbrida. Essa ‘desarmonia’ pode estar relacionada principalmente ao fato de que, em nosso caso, existem aspectos conflitantes envolvidos nas comunidades de prática das quais fazemos parte, dentro da instituição. Vejo aqui, um exemplo que ilustra a questão apontada na seção 4.2 deste capítulo, a dificuldade que enfrentamos ao tentarmos conciliar nossas experiências de participação em diferentes comunidades de prática. Como professoras, estamos em terreno conhecido, onde já provamos nossa competência. Temos a aprovação dos alunos, o reconhecimento dos gerentes e somos acolhidas pelos outros membros dessa comunidade de prática. Como supervisoras, queremos conquistar o mesmo reconhecimento à nossa competência, a mesma aprovação. Acima de tudo, queremos continuar sendo acolhidas como membros da comunidade de prática dos professores da instituição. Mas as relações de poder entre os cargos de professor e supervisor impedem que continuemos como membros integrais dessa comunidade de prática. Wenger cita a experiência do empregado que assume uma responsabilidade gerencial em uma empresa como um exemplo do desafio de conciliar “formas conflitantes de individualidade e competência” conforme definidas em cada uma das diferentes comunidades de práticas das quais somos membros (ibid:160). No caso de nosso grupo, enquanto o ‘chapéu’

de professora é vestido com orgulho, parecemos nos desculpar quando vestimos o ‘chapéu’ de supervisoras acadêmicas, com obrigações administrativas, como mostra o Fragmento 23.

Fragmento 23

82 Leticia:	Quando a gente tá em reunião do A4 a gente não fala nós.
83 Priscila:	Reunião?
84 Leticia:	Sobre o A4, a gente <u>não</u> fala nós.
85 Elisa:	<u>ah não</u> , não. Mas aí é que tá, eu acho que a gente ali, a gente tá
86	numa posição, a gente tá usando um chapéu que não é de
87	prof[essora,
88 Diana:	[não é () supervisora.
89 Leticia:	<i>we are <u>meant</u> to.</i>
90	((falas sobrepostas))
91 Elisa:	tomando <u>decisões</u> a nível institucional, então a gente tá mais
92	alinhada nessa, nessa identidade de grupo de supervisoras que
93	tomam decisões ()
94 Diana:	() aquela nossa discussão, a gente tava almoçando que a Letícia
95	perguntou uma coisa que você gosta do seu trabalho, aí eu comecei
96	a falar das coisas de supervisão aí a Priscila falou assim: eu gosto
97	de dar aula, eu falei assim: mas ela perguntou sobre supervisão.
98	((falas sobrepostas))
99 Diana:	Eu comecei a falar, eu gosto disso, eu gosto daquilo, eu gosto de
100	estudar, eu gosto de não sei o quê, aí a Priscila virou e não, mas eu
101	gosto muito é de dar aula, dos meus alunos, eu adoro dar aula.. eu
102	também, mas [não é isso.
103 Leticia:	[Mas isso não é supervisão.
104 Diana:	Aí ficou, aí ela ficou assim dividida, mas é, não é, o que é que é ()
105 Elisa:	[É, mas de repente a visão dela da-do <u>trabalho</u> de supervisão <u>inclui</u>
106	dar aula né? É verdade, interessante... você vê que as visões são
107	diferentes também [()
108 Diana:	[O que que é coordenação? O que que você faz
109	num trabalho de coordenação?

(Almoço no restaurante Caféina – 01.09.2006)

O grupo concorda com minha interpretação de que naquele momento estávamos ‘usando o chapéu’ de supervisoras (linhas 86 e 87), mas a breve narrativa de Diana sobre uma conversa anterior com Leticia e Priscila (linhas 94-102) mostra que podemos ter idéias diferentes sobre o que significa ser supervisora acadêmica. Enquanto Priscila considera que “dar aula” não somente faz parte, como é o melhor aspecto de seu trabalho como supervisora acadêmica, Diana não inclui a tarefa no rol das atribuições do cargo. É interessante perceber

que enquanto trabalhamos em conjunto para garantir que outros setores da instituição nos valorizem profissionalmente, reconhecendo nosso trabalho, as linhas que delimitam o papel que assumimos dentro da instituição mostram-se tênues para nós mesmas. Mais uma vez, ecoa em nosso discurso um traço de hibridez na construção identitária de nosso grupo.

O Fragmento 24 ilustra um outro momento em que o olhar exploratório lançado sobre nossa interação proporciona uma reflexão acerca de nossa relação com os professores.

Fragmento 24

162	Diana:	[É por isso que eu acho que a gente tem que <i>acknowledge this</i> ,
163		sabe, reconhecer que a gente, em determinados momentos você tá
164		<u>fora</u> , <u>sim</u> .. e que é necessário você tá fora
165	Elisa:	Mas aí é que tá, pensando nisso, e pensando no que eu gravei, no
166		que a gente conversou na reunião, eu fico pensando <u>como é</u> - acho
167		que <u>mais</u> ainda importante do que eu achava, eles participarem
168		dessas conversas.. porque você vê, a gente não taria falando <u>eles</u> e
169		<u>nós</u> se [eles estivessem ali=
170	Leticia:	[É verdade, se eles estivessem com a gente.
171	Elisa:	=e: a gente taria mais embasado com outros olhares, também,
172		porque a gente tomando uma decisão-é lógico que a gente tem
173		capacida:de, a gente tem conhecime:nto, mas eu acho que a gente
174		pode ter mais ainda se, é-é.. mais contribuições pra tomar decisões,
175		pra fazer mudanças mais... embasadas.. não sei.. eu fiquei pensando
176		nisso quando a gente tava conversando sobre aquilo ali, da
177		necessidade deles... participarem.

(Almoço no restaurante Caféina – 01.09.2006)

A fala de Diana aponta novamente o constante movimento que marca nossa participação nas diferentes comunidades de prática dentro da instituição — “reconhecer que a gente, em determinados momentos você tá fora, sim.. e que é necessário você tá fora.” (linhas 163-164). Diana parece reconhecer que, apesar de sua afirmação anterior de que na realidade é uma professora (Fragmento 21, linha 75) há momentos em que sua participação na comunidade de prática das supervisoras é mais central, enquanto a participação na comunidade de prática dos professores torna-se mais periférica. Ela propõe que nós devamos assumir e aceitar essa condição híbrida que caracteriza a identidade de nosso grupo dentro da instituição.

O momento transcrito no Fragmento 24 parece representar uma tomada de consciência em relação à impossibilidade de nos mantermos como membros integrais da comunidade de prática dos professores da instituição. A aceitação da realidade de que não podemos ‘representar’ os professores integralmente, já que nossa condição de supervisoras parece nos impor, por vezes, um certo distanciamento nos leva a avaliar a necessidade de um envolvimento maior dos professores nas discussões do grupo (linhas 166-169). Convidar os professores a participarem mais ativamente das discussões e decisões realizadas dentro do Departamento Acadêmico pode ser uma forma de lidar com alguns dos questionamentos de nosso grupo em relação à implementação prática dessas decisões - uma oportunidade de envolvê-los também em nosso trabalho para o entendimento.

Os Fragmentos 22, 23 e 24 ilustram nossa dificuldade em conciliar a participação na comunidade de prática de supervisoras e nas outras comunidades de prática dentro da instituição. Por outro lado, este momento parece ter proporcionado a todas nós a oportunidade de assumir um distanciamento que nos permitiu refletir sobre nosso discurso e nossa prática - um momento em que construímos juntas uma meta reflexão sobre nossas identidades fluidas e em construção.

Neste Capítulo apresentei minha reflexão sobre como construímos nosso ‘ser/fazer’ supervisão acadêmica durante as interações no *backstage* de nossa comunidade de prática. No Capítulo 5 discuto entendimentos alcançados e possíveis contribuições para minha prática profissional, as relações dentro do grupo de supervisoras e a Prática Exploratória.