

## Introdução: buscando inspiração na narrativa

[...] ela falou assim pra mim "então você <acha justo>" >ela falou assim pra mim <"você acha justo?" >eu falei <"acho" (0.9) eu tive que falá eu falei "acho" (<.>) porque por causa disso isso e isso" .h aí ela falou assim (...) aí ela "eu não esperava outra coisa dessa escola" não sei que não sei que, gritou, bateu a porta, foi embora [...]

Ana, nome fictício da coordenadora participante desta pesquisa

À procura de inspiração para tecer as primeiras páginas desta tese, vêm-me à mente, de forma recorrente, diversos trechos das narrativas que compõem este estudo realizado em contexto escolar. Por isso, na epígrafe que inaugura este capítulo, trago uma fala de Ana, a professora coordenadora de inglês da escola lócus desta pesquisa e também personagem das narrativas que integram o *corpus* deste trabalho. A fala de Ana foi retirada de uma narrativa que versa sobre a reclamação de uma mãe cuja filha, aluna do 9o. ano do Ensino Fundamental, ficou com nota zero em uma prova de inglês. Após ouvir da coordenadora que a aluna ficaria com nota zero, a personagem mãe teve uma atitude totalmente inapropriada: gritou, bateu a porta da sala e foi embora.

A escola, da qual a personagem mãe não esperava outra coisa, é um colégio de elite econômica da rede privada de Ensino Infantil, Fundamental e Médio do estado do Rio de Janeiro, local no qual a presente pesquisa foi desenvolvida e onde atuo como professora de língua inglesa. Quanto à narrativa, a mesma emergiu na interação em uma das reuniões pedagógicas dos docentes da disciplina de inglês, grupo do qual faço parte na instituição. Na reunião, discutíamos aspectos relativos à avaliação da aprendizagem, assunto que abordamos com frequência em nossas interações, sejam elas nas reuniões ou em intervalos entre aulas. É a partir das narrativas que emergem nesse espaço discursivo, ou seja, em reuniões pedagógicas, que reflito sobre uma questão que considero fonte de tensões e conflitos – implícitos ou explícitos – no cotidiano escolar, conforme sinalizado na epígrafe deste capítulo: a relação entre a família e a escola no âmbito da avaliação da aprendizagem.

Diante desse cenário, nesta pesquisa qualitativa (DENZIN e LINCOLN, 2006) de cunho etnográfico (ANDRÉ, 2009) com tons de autoetnografia (GOLDSCHMIDT, 1977; BOSSLE e MOLINA NETO, 2009), busco promover um diálogo entre os estudos da linguagem e da educação. Para tanto, abordo o elo entre linguagem e sociedade, ao investigar a relação família-escola no contexto da avaliação da aprendizagem, que emerge da prática discursiva narrativa em reuniões pedagógicas no contexto escolar.

No presente trabalho, alinho-me à concepção de linguagem segundo Schiffrin (1994). Para a autora (SCHIFFRIN, 1994, p. 102), a linguagem é “um sistema simbólico social e culturalmente construído, usado de forma que reflete significados sociais em um nível macro (identidade do grupo, diferença de status) e cria significados sociais em um nível micro (i. e., o que alguém está dizendo e fazendo em um dado momento no tempo)”. Em tal concepção, a linguagem é constituída em um contexto sociocultural e historicamente situado, no qual a comunicação humana é (co)construída em interações sociais (PEREIRA, 2002; RIBEIRO e GARCEZ, 2002; FABRÍCIO, 2006; SILVEIRA, 2007). Logo, podemos afirmar que “a linguagem é intrinsecamente política” (MOITA LOPES, 2013, p. 29) e compromissada com “a descrição micro e frequentemente multimodal do texto construído na experiência situada” (RAMPTON, 2006, p. 116). Tal viés de reflexão dialoga com a visão performativa da linguagem proposta por Butler (1997).

De acordo com Butler (1997, p. 8), “fazemos coisas com a linguagem”, sendo que a linguagem é igualmente “as coisas que fazemos”. A linguagem é um “nome” para o nosso fazer e inclui tanto “o que” fazemos, isto é, “o nome para a ação que caracteristicamente realizamos”, quanto “aquilo que fazemos acontecer, o ato e suas consequências” (BUTLER, 1997, p.8). A autora (BUTLER, 1997, p.3) também argumenta que o momento da enunciação linguística deixa de ser um momento único ao tornar-se ritualizado. O momento repetido ou ritualizado “é uma historicidade condensada: ultrapassa a si mesmo em direções passadas e futuras, é um efeito de invocações prévias e futuras que constituem e escapam o domínio da enunciação” (BUTLER, 1997, p. 3). Nesse sentido, o nível micro e macro encontram-se entrelaçados.

Considerando o fato de que a linguagem é “intrinsecamente política” (MOITA LOPES, 2013, p. 29) e constituída interacionalmente em um contexto

sociocultural e historicamente situado (SCHIFFRIN, 1994, PEREIRA, 2002; RIBEIRO e GARCEZ, 2002; FABRÍCIO, 2006; SILVEIRA, 2007), este estudo insere-se no domínio de uma Linguística Aplicada transgressiva (PENNYCOOK, 2006) ou indisciplinar (MOITA LOPES, 2006). Nessa visão contemporânea, a Linguística Aplicada (LA) volta-se para a problematização de questões socioculturais, políticas e históricas (MOITA LOPES, 2006) da vida em sociedade, na tentativa de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel essencial (MOITA LOPES, 2006). Por estar engajada em problematizações sociais, a LA transgressiva mostra-se autorreflexiva (PENNYCOOK, 2006), uma característica importante em trabalhos de cunho autoetnográfico.

Para o pesquisador compreender a complexidade das questões e práticas investigadas por esse viés contemporâneo, é necessário que “a LA se aproxime de áreas que focalizam o social, o político e a história”, conforme sugere Moita Lopes (2006, p. 96), e dialogue com outras áreas do saber, tais como a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia. Nesse sentido, Moita Lopes (2006) assinala o caráter interdisciplinar da LA transgressiva (PENNYCOOK 2006), que tem como tarefa a mediação entre o conhecimento teórico de disciplinas como, por exemplo, a educação e o uso da linguagem que pretende investigar. Para Moita Lopes (2006), a LA contemporânea busca conhecimentos que estejam a serviço dos diversos contextos sociais. Em tal perspectiva, a linguagem está “conectada a um conjunto de relações em permanente flutuação”, já que “ela é inseparável das práticas sociais e discursivas” (FABRÍCIO, 2006, p. 48). Sob esse prisma, o interesse se volta para um conceito interpretativista do uso da linguagem que busca criar inteligibilidade sobre situações de uso da língua nos diversos contextos sociais.

Coadunada a pressupostos da LA transgressiva (PENNYCOOK, 2006) ou indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), repenso, neste trabalho, questões da vida em sociedade, ao investigar a relação entre a família e a escola no contexto da avaliação da aprendizagem, um cenário de estudo no qual me insiro como professora e como pesquisadora. Por conseguinte, desenvolvo uma autorreflexão sobre a minha prática docente, que, por sua vez, originou a motivação para o desenvolvimento desta tese. No meu cotidiano profissional, tenho observado e vivido experiências que refletem a tarefa hercúlea de ser professor no século XXI,

seja na escola pública ou na particular, e que desvelam as inquietações – e por que não admitir, indignações? – que me acompanham em minha trajetória docente e que me motivaram a desenvolver a presente tese, como esclareço a seguir.

## 1.1.

### **Meu percurso até a motivação para o tema**

Antes de lecionar em escolas públicas e particulares, ministrei aulas de inglês como língua estrangeira (ILE) em cursos de idiomas no Rio de Janeiro e atuei como professora coordenadora em um desses cursos. Como docente e como professora coordenadora em cursos de idiomas, vivi e observei diversos conflitos na área da educação, incluindo questões relacionadas a alunos e suas famílias no contexto da avaliação da aprendizagem. No entanto, no cenário escolar, percebo que a complexidade inerente ao processo de avaliação da aprendizagem e à consequente tensão no vínculo família-escola encontram-se mais fortemente presentes. Obviamente, para o aluno, ser reprovado em um módulo de ensino em um curso de idiomas tem consequências diferentes daquelas enfrentadas após a reprovação em um ano letivo no contexto escolar. Mas seriam essas consequências suficientes para explicar o fato de alguns alunos e suas famílias tentarem obter a aprovação, ou pontos extras nas avaliações da aprendizagem, utilizando qualquer justificativa, fundamentada e verdadeira ou não?

Na docência, ví alunos e suas famílias alegarem diversas razões ao reclamarem da avaliação da aprendizagem: o professor foi muito severo na correção, o nível de dificuldade das questões nos instrumentos de avaliação foi muito maior do que aquele trabalhado em aula, o professor perseguia o aluno ou não gostava dele e, por isso, atribuiu uma nota baixa à avaliação, dentre outras. E o que dizer daqueles que explicitamente pedem pontos? Há, ainda, os que, apoiados por suas famílias, fabricam desculpas para fazer a terceira chamada da avaliação, já que durante o período letivo não se dedicaram aos estudos. Para eles, garantir a aprovação parece ser mais importante do que construir conhecimentos ao longo do ano e aprender os conteúdos propostos. Ou mais relevante do que agir de forma honesta e ética, mesmo que isso implique uma nota insatisfatória, pontualmente. Tal cenário impulsiona o meu desejo de refletir sobre a relação família-escola no contexto da avaliação da aprendizagem.

Inicialmente, o projeto do meu doutoramento não tinha como foco o estudo sobre a relação família-escola no contexto da avaliação da aprendizagem. A investigação apresentava um enfoque mais teórico, centrando-se na investigação sobre a construção de entendimentos e de intersubjetividade em conarração na interação em reuniões pedagógicas (cf. MAGALHÃES e PEREIRA, 2017). Posteriormente, ao direcionar o meu olhar para a temática da avaliação da aprendizagem que emergia com frequência nas reuniões, comecei a perceber a possível necessidade de mudança no foco do trabalho. No momento da qualificação, fui instigada a repensar o enfoque do estudo que continuava reorientando o meu olhar e adquirindo novos contornos, voltando-se cada vez mais para os temas família, escola e avaliação da aprendizagem.

Certamente, desviar-me do caminho anteriormente proposto, deixando de lado parte da pesquisa já realizada, conforme sugestão da banca de qualificação, seria mais do que ignorar o tempo cronológico gasto e descartar análises que não poderiam ser cersidas ao novo enfoque. Para trilhar um novo caminho, eu precisaria retercer a tese, assumindo na prática que a pesquisa é um mundo repleto de incertezas e de surpresas, um caminho sem volta, pois para além da complexidade das teorias está o universo pesquisado e o pesquisador. E no caso desta pesquisa, o foco que pouco a pouco foi se delineando apontava para a relação entre a família e a escola no contexto da avaliação da aprendizagem, uma questão da vida social sobre a qual discorro adiante.

## 1.2.

### **Foco na relação família-escola no contexto da avaliação**

No contexto acadêmico brasileiro, a importância da família e da escola na sociedade contemporânea tem sido investigada a partir de diferentes perspectivas e enfoques teórico-metodológicos, sejam eles na área da psicologia (DESSEN, 2007; FEVORINI, 2009; FEVORINI e LOMÔNACO, 2009; OLIVEIRA e MARINHO-ARAÚJO, 2010; JUNGES, 2015), da educação (FARIA-FILHO, 2000; FERNANDES, 2007; ALVES, 2010; SILVA, 2013; SILVA, 2014; ASSIS, 2014; DINIZ, 2017; OLIVEIRA, 2015) ou ainda da sociologia da educação (NOGUEIRA, 1998, 2005, 2006). Por ser um assunto de grande interesse, há trabalhos que consistem em uma pesquisa bibliográfica que visa analisar

dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação brasileiros que tenham como objeto de estudo a relação família-escola, como é o caso dos trabalhos de Toci-Dias (2009) e Nogueira (2015).

O assunto também é frequentemente discutido no âmbito do senso comum, conforme verificado por Silva (2013) que, no período entre os anos de 2009 e 2010, acompanhou as matérias publicadas sobre famílias e escolas em um jornal e uma revista de grande circulação na cidade do Rio de Janeiro. Segundo a autora (SILVA, 2013), a temática estava centrada em três questões: escolha da escola, envolvimento dos pais com a escolarização dos filhos e dificuldade no diálogo entre família e escola.

Apesar da imensa produção científica e não científica sobre a família e a escola, observei que há lacunas a serem preenchidas no que tange a estudos que interseccionam os temas relação família-escola e avaliação da aprendizagem, tema relacionado ao envolvimento dos pais com a escolarização dos filhos. Além disso, no universo acadêmico que pesquisei, não encontrei trabalhos cujos dados tivessem emergido de forma espontânea na interação entre os participantes da investigação. O que encontrei foram dados gerados por meio de entrevistas, *surveys* ou revisão bibliográfica acerca do tema. Por isso, direcionar o olhar investigativo para a relação família-escola no âmbito da avaliação da aprendizagem, que emerge na interação entre professores em reuniões pedagógicas, contribui não só com a reflexão sobre a temática da referida relação, mas também com a análise de especificidades da interação face a face e da prática discursiva no referido contexto escolar.

A importância da família e da escola na sociedade contemporânea está diretamente associada aos papéis que ambas as instituições assumiram “na socialização e aculturação das novas gerações” (TOCI-DIAS, 2009, p. 32). Para Cunha (2000, p. 447 *apud* TOCI-DIAS, 2009, p. 38), a família e a escola estão “imbuídas da missão de conduzir pessoas, levando-as do lugar e do estado em que se encontram no presente para um espaço futuro, supostamente melhor, mais desejável, superior”.

Podemos afirmar que tais instituições transformam seres humanos em cidadãos que estarão prontos para exercer seus direitos e deveres. Em virtude da missão que a família e a escola têm como “modeladoras primordiais da criança no que diz respeito ao seu desenvolvimento físico, intelectual, moral, afetivo e social,

tanto em termos teóricos quanto nas experiências escolares cotidianas” (TOCIDIAS, 2009, p. 47), concluímos que a relação entre as duas instituições é de suma relevância. De fato, é tão importante que o vínculo está contemplado na legislação brasileira, onde estão estabelecidas as atribuições das duas instituições quanto à educação da criança e do adolescente.

Neste trabalho, concebo a relação família-escola como “todo tipo de ligação e de interações entre atores familiares e escolares” (RESENDE e SILVA, 2016, p. 33), admitindo “um continuum que vai desde a cooperação ao conflito” (SILVA, 2002, p. 101). Portanto, a relação implica algum tipo de associação, com diferentes níveis de envolvimento entre as duas instituições sociais, mas não pressupõe cooperação ou aproximação. O vínculo entre as duas instituições é estabelecido na escolha da escola e efetuação da matrícula (SILVA, 2013).

De acordo com o contexto social em que a família e a escola estão inseridas, o envolvimento entre as instituições poderá variar de intensidade e tipo (RESENDE e SILVA, 2016). Em sua análise de resultados a partir de um *survey* realizado com famílias de alunos de 9o. ano do Ensino Fundamental provenientes de escolas municipais e colégios privados, Silva (2013, p. 158) revela que o motivo que mais leva os pais à escola, seja ela pública ou privada, é o “desempenho escolar”. Nesse sentido, as notas escolares representam “o retorno do investimento feito na escolarização dos filhos” (SILVA, 2013, p. 149). Se avaliar os alunos e o quanto aprenderam é, segundo sugere Sordi e Ludke (2009, p. 314), “atividade inerente ao trabalho docente constituindo parte da cultura escolar já incorporada pelos alunos e famílias”, por que a avaliação da aprendizagem causa tensões e conflitos na relação família-escola, como observo no contexto da presente pesquisa?

Sabemos que a família e a escola são instituições sociais historicamente situadas, compostas por sujeitos que não necessariamente partilham das mesmas concepções ético-políticas acerca do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, obviamente, não é uma surpresa o fato de terem uma relação permeada por tensões. Sendo assim, considerar a relação social diante do processo avaliativo fornece subsídios para compreendermos os sujeitos sociais envolvidos e, como resultado, as relações sociais na contemporaneidade.

Sobre as relações sociais e as experiências vivenciadas por professores e alunos no cotidiano da escola, podemos afirmar que as mesmas encontram-se

permeadas por concepções e crenças pedagógicas, éticas, e políticas que exercem influência na vida no domínio escolar e, conseqüentemente, na avaliação da aprendizagem. Logo, ao me debruçar sobre a avaliação da aprendizagem no contexto de pesquisa, estarei olhando para concepções e crenças constituintes do processo de ensino-aprendizagem-avaliação que norteiam os protagonistas da relação família-escola no cenário de investigação e que, por conseguinte, influenciam o vínculo entre as referidas instituições.

Esclareço que, conforme Coelho (2006, p. 128), “crenças são teorias implícitas e assumidas com base em opiniões, tradições e costumes, teorias que podem ser questionadas e modificadas pelo efeito de novas experiências”. Nossas crenças norteiam nossas práticas. As práticas são aqui concebidas como “modos de fazer coisas, modos de falar, crenças, relações de poder (ECKERT e MACCONNELL-GINET, 2010, p. 102), constituídas nas interações entre participantes em eventos comunicativos (HOLMES e MEYERHOF, 1999, p. 175). Por isso, neste trabalho considero a narrativização de experiências do fazer docente como práticas – discursivas, profissionais e sociais – que emergem como fala ‘no’ e ‘sobre’ o trabalho (FAÏTA, 2002, p. 50-53; NOUROUDINE, 2002, p. 18-28) em reuniões pedagógicas no domínio escolar.

### 1.3.

#### **Conarração em reunião pedagógica como lócus para a reflexão**

Dentre os vários microcontextos da escola, a reunião pedagógica revela-se como espaço privilegiado de investigação sobre a interação em domínio profissional docente e sobre o fazer pedagógico. O foco das pesquisas sobre a reunião pedagógica centra-se com frequência em três questões que, de certa forma, estão interligadas: a interação na reunião (ALMEIDA, 2004; BORGES, 2007), o trabalho pedagógico em sala de aula (GONÇALVES, 2007), e a formação docente (RODRIGUES, 2010; VILLELA, 2012).

Alinhada a Liberali e Shimoura (2007), que definem a reunião pedagógica como lócus de construção de conhecimentos sobre como atuar na sala de aula e na escola, penso que as reuniões das quais participo são um importante espaço de construção de ações do nosso fazer docente. É nesse espaço que discutimos diversos temas do universo escolar que compõe o fazer pedagógico e a formação

continuada docente, tais como a escolha de materiais didáticos, a seleção de conteúdos programáticos, problemas de disciplina, e a avaliação da aprendizagem.

Esclareço que os termos fazer/prática docente bem como fazer/prática pedagógico(a), usados de forma intercambiável neste trabalho, estão relacionados à noção de que “o conceito de prática pedagógica é bastante abrangente, incluindo esferas pessoais e institucionais, não podendo ser identificado apenas com o desenvolvimento de atividades/tarefas em sala de aula” (MONTEIRO, 2010, p. 500). Nesse sentido, Libâneo (1994), argumenta que o fazer docente pressupõe a realização de atividades didáticas coordenadas entre si – como o planejamento, a direção de ensino e aprendizagem e a avaliação – que convergem para a realização do ensino propriamente dito.

De acordo com Vasconcellos (2009, p. 120-121 *apud* FOGAÇA, 2010, p. 28), as reuniões pedagógicas devem ser um espaço que oportunize a reflexão sobre questões do fazer docente. Quanto à interação em reuniões, Liberali (2007 *apud* RODRIGUES, 2010, p.60) afirma que é comum o foco estar voltado para narrativas sobre situações vivenciadas pelos professores no cotidiano escolar. Para Linde (2001), as narrativas, em reuniões institucionais emergem como práticas cotidianas de trabalho. Segundo a autora (LINDE, 2001), as narrativas assumem diferentes funções, podendo ser uma forma de realização do trabalho, de construção das identidades institucionais e de seus membros, bem como de negociação das relações de poder.

Frequentemente, nas reuniões no contexto deste estudo, emergem (re)contagens de experiências do nosso fazer docente, junto a questões levantadas pelos alunos e/ou seus pais, participantes não presenciais da reunião, trazidos para a interação entre os docentes por meio da narrativa. De acordo com Barkhuizen e Wette (2008, p. 374 *apud* MENDEZ, 2013, p. 280), “ao contar histórias sobre suas experiências, os professores necessariamente refletem acerca de tais experiências e, desse modo, fazem sentido delas; ou seja, eles adquirem um entendimento sobre seu conhecimento e sua prática.” De fato, os entendimentos e conhecimentos adquiridos são relevantes para o aprimoramento das práticas.

Neste trabalho, concebo entendimentos como percepções sobre aspectos do fazer docente (co)construídas pelos professores no curso da interação em reunião pedagógica. A concepção alinha-se à reflexão de Allwright (1999, p. 2 *apud* MORAES BEZERRA, 2007, p. 76) a respeito de entendimentos construídos

em contexto profissional pedagógico. Para o autor (ALLWRIGHT, 1999 *apud* MORAES BEZERRA, 2007, p. 76), os entendimentos decorrentes da reflexão sobre a prática pedagógica no contexto de formação continuada configuram-se em “um senso de como as coisas funcionam em função do objetivo de tomar-se decisões práticas sobre como proceder”.

Podemos concluir que as narrativas não são uma opção metodológica apenas, mas uma forma epistêmica de lidar com as problematizações que trago para o estudo. A conarração que emerge em nossas reuniões configura-se como um espaço discursivo no qual – e por meio do qual – nós, docentes, rememoramos nossa vivência no cotidiano escolar e construímos entendimentos sobre nossas práticas, sobre os alunos e suas famílias, e sobre a tríade ensino-aprendizagem-avaliação, conforme veremos na análise de dados desta tese.

#### 1.4.

#### **Objetivos do estudo e perguntas de pesquisa**

Diante do cenário de pesquisa que desvelei nas seções anteriores, percebemos que a prática narrativa é central neste trabalho, pois é por meio dela que a relação família-escola no contexto da avaliação da aprendizagem é construída discursivamente nas interações em reuniões pedagógicas neste estudo. É durante tais interações que emergem (re)contagens de experiências do nosso fazer docente, junto a questões levantadas pelos alunos e suas famílias, participantes não presenciais da reunião, trazidos à interação por meio da prática discursiva narrativa. As manifestações de alunos e de suas famílias estão relacionadas à avaliação da aprendizagem. Sendo assim, este trabalho tem como objetivo geral refletir sobre a relação família-escola no contexto da avaliação da aprendizagem, por meio da investigação de entendimentos acerca de experiências vividas no fazer docente, construídos no curso da conarração em reuniões pedagógicas. Sob tal perspectiva, os objetivos específicos desta tese consistem em:

1. Investigar a construção de entendimentos realizada na conarração em reuniões pedagógicas de professores no contexto escolar.

2. Identificar as concepções e crenças sobre a avaliação da aprendizagem que emergem na conarração em reuniões pedagógicas no cenário de pesquisa.
3. Discutir o que as concepções e crenças acerca da avaliação da aprendizagem emergentes revelam sobre as visões do processo de ensino-aprendizagem-avaliação no referido contexto.
4. Refletir a respeito da relação entre a família e a escola no contexto da avaliação da aprendizagem, por meio da análise de entendimentos acerca de experiências vividas no fazer docente, construídos na conarração em reuniões pedagógicas, a partir de um olhar para os posicionamentos em três níveis na narrativa.

A partir da análise dos dados, à luz dos objetivos estabelecidos, proponho-me a responder às seguintes perguntas acerca do contexto de pesquisa:

1. Como ocorre a construção de entendimentos sobre as experiências vividas no fazer docente, trazidas para a interação por meio da conarração em reuniões pedagógicas?
2. Que concepções e crenças sobre a avaliação da aprendizagem emergem na conarração?
3. O que as concepções e crenças sobre a avaliação da aprendizagem indicam acerca das visões sobre o processo de ensino-aprendizagem-avaliação?
4. O que os entendimentos emergentes na conarração revelam a respeito da relação família-escola no contexto da avaliação da aprendizagem?

## 1.5.

### Fundamentação teórico-metodológica

Nesta pesquisa, articulo elementos do modelo canônico (LABOV e WALETZKY, 1967; LABOV, 1972) a pressupostos da narrativa conversacional, focalizando a conarração enquanto atividade interacional dos participantes, ao ativarem eventos acontecidos ou ao recontarem narrativas em copresença, em processo de coconstrução (OCHS *et al.*, 1992, p. 38-39; STERPONI e FASULO, 2010). Direciono a análise para a construção narrativa em colaboração (OCHS e TAYLOR, 1993; JACOBY e OCHS, 1995; OCHS e CAPPS, 2001), enfocando a

sequencialidade (SACKS, [1984]2007; NORRICK, 2000, 2005; GARCEZ, 2001; PEREIRA e CORTEZ, 2011) e a interação (GARCEZ, 2001; BAMBERG e GEORGAKOPOULOU, 2008) no cenário coletivo e partilhado pelos docentes, com inserção de narrativas sobre o fazer pedagógico (NÓBREGA, 2009), envolvendo pais e alunos trazidos para a interação por meio da narrativização de experiências do cotidiano docente.

Conforme veremos na análise de dados, as reuniões pedagógicas configuram-se como lócus de coconstrução de ações e negociação de decisões, bem como de reflexões, a partir da conarração e de narrativas inseridas, com memórias sobre o fazer pedagógico, que são construídas a partir da fala relatada (LABOV, 1972), ou seja, do diálogo construído (TANNEN, 1989).

Para tratar dos entendimentos construídos no contexto da conarração e refletir sobre a relação entre a família e a escola no contexto da avaliação, recorro a teoria do posicionamento em três níveis na narrativa (BAMBERG, 1997). Os posicionamentos na narrativa (BAMBERG, 1997) indicam o modo como falantes e ouvintes se constituem na interação de forma “observável e intersubjetiva” (DAVIS e HARRÉ, 1990, p. 48). Desse modo, ponho foco na ordem linguística para fazer articulações entre os posicionamentos construídos e as construções discursivas na interação.

Neste estudo, concebo o discurso como “inerentemente uma atividade interativa na qual o que uma pessoa diz e faz é duplamente uma resposta a palavras e ações anteriores e servirá de base para futuras ações e palavras” (SCHIFFRIN, 1994, p. 351). Assim o discurso está associado ao uso da linguagem como uma forma de prática social (FAIRCLOUGH, 1993) na qual “o significado é construído pela ação em conjunto de participantes discursivos em práticas discursivas, situadas na história, na cultura e na instituição” (MOITA LOPES, p. 2001, p. 57-58). Para Moita Lopes (2013, p. 239), “como seres do discurso, só podemos analisar quem somos nas interações e narrativas cotidianas situadas no aqui e no agora, traçando laços entre aspectos microssociais (na interação) e outros de natureza macrossocial”.

## 1.6.

### **Justificativa e relevância da pesquisa**

Considerando a relevância e justificativa do presente trabalho, acredito que ao investigarmos criticamente os cenários escolares em que nós, professores, atuamos, compreendemos melhor os sujeitos com os quais nos relacionamos e as questões pedagógicas e sociais que nos afetam. A investigação também nos possibilita encontrar bases teóricas e éticas para discutirmos aspectos pedagógicos e sociais que influenciam o processo de ensino-aprendizagem – do qual o processo de avaliação da aprendizagem é parte integrante – e, conseqüentemente, a relação família-escola. Portanto, trazer para o espaço acadêmico a referida temática enriquece a reflexão sobre o tema em questão e potencializa o compromisso que temos com nossos alunos, com as famílias dos nossos alunos, com as escolas nas quais lecionamos, e com a sociedade na qual nos inserimos. Afinal, refletir sobre a relação família-escola significa considerar criticamente as relações sociais construídas. E a reflexão é um passo importante para a construção de novas e melhores relações.

De uma posição privilegiada como professora participante da pesquisa e ao mesmo tempo pesquisadora, ofereço a possibilidade de um olhar para a relação família-escola no contexto da avaliação sob o viés da conarração que emerge na interação em reunião pedagógica de docentes, locus discursivo que seria de difícil, ou impossível, acesso para aqueles que não são membros do grupo. Logo, neste trabalho, alcanço uma intimidade relevante entre pesquisador e universo pesquisado, proporcionando a compreensão de fenômenos e fatos presentes na geração e análise de dados que, provavelmente, não seriam descortinados por um observador inserido no contexto de pesquisa.

Por fim, ressalto que este trabalho é, de certa forma, uma narrativa de como me construo como professora e como pesquisadora e, conseqüentemente, de como construo as relações sociais no cenário de pesquisa. Por conseguinte, este estudo soma-se a outros sobre a docência, a educação e a prática discursiva narrativa.

## 1.7.

### Organização do estudo

Tendo feito a introdução do tema desta pesquisa e a contextualização do cenário social, pedagógico e epistemológico, do qual emergem a motivação, os questionamentos e a relevância do estudo, apresento a estrutura organizacional da tese que se divide em sete capítulos - sendo este o **capítulo 1**.

No **capítulo 2**, apoio-me em trabalhos que conjugam perspectivas sociológicas e antropológicas, considerando estudos realizados no campo das Ciências Sociais e Humanas sobre a relação família-escola. Em diálogo com os trabalhos, adentro um universo histórico que ajuda a compreender melhor ambas as instituições, família e escola, no que diz respeito às suas funções e ao vínculo que se estabeleceu entre elas durante sua coexistência ao longo das transformações históricas e sociais pelas quais passaram. Dessa forma, será possível compreender melhor o envolvimento dos pais com o rendimento escolar dos filhos na atualidade.

Em seguida, no **capítulo 3**, ofereço um diálogo com a literatura sobre as concepções teóricas que embasam diferentes opções metodológicas e práticas usadas na avaliação da aprendizagem no contexto escolar. O diálogo com os capítulos 2 e 3 fundamenta a compreensão que pretendo construir a respeito do contexto de pesquisa, que compõe o capítulo 5, e, posteriormente, contribuirá para a análise e discussão sobre a temática desta pesquisa no capítulo 6.

No **capítulo 4**, introduzo a fundamentação teórica que alicerça a análise das narrativas emergentes no curso da fala na interação nos dados gerados. Para tanto, discorro sobre as seguintes abordagens de estudos da narrativa: estrutural, interacional, sequencial e colaborativa, e socioconstrucionista. Em seguida, centro-me na teoria do posicionamento postulada por Bamberg (1997, 2002), que auxiliará na análise sobre a construção de entendimentos em conarração.

Para o **capítulo 5**, trago as questões teórico-metodológicas desta pesquisa de natureza qualitativa e interpretativa (DENZIN e LINCOLN, 2006). Sendo assim, primeiro situo este trabalho no âmbito dos estudos de cunho etnográfico (ANDRÉ, 2009) e pontuo aspectos de autoetnografia presentes no estudo (GOLDSCHMIDT, 1977; BOSSLE e MOLINA NETO, 2009; ELLIS e ADAMS, 2014). Na sequência, ofereço detalhamento sobre o contexto de pesquisa, a

autorização dos participantes e da instituição onde realizei o estudo, e os procedimentos de geração e transcrição dos dados. Por fim, trato dos critérios de seleção e composição das categorias de análise dos excertos selecionados a partir da geração de dados.

Para a análise dos dados gerados, ocupo-me da análise feita a luz de pressupostos teóricos dos estudos da narrativa, vistos no capítulo 4 desta tese, com foco na construção colaborativa da prática discursiva narrativa, emergente na interação em reunião pedagógica. Identifico, no decorrer da análise, concepções e crenças sobre a avaliação da aprendizagem que emergem na interação e enfoco a construção de entendimentos no curso da conarração nos excertos escolhidos, fundamentando-me na teoria de posicionamentos em três níveis na narrativa (BAMBERG, 1997, 2002). A seguir, na discussão sobre os resultados, retomo as perguntas de pesquisa para discutir a temática investigada nesta tese, ou seja, a relação família-escola no contexto da avaliação da aprendizagem emergente na conarração em reuniões pedagógicas.

Finalmente, no **capítulo 7**, considero a análise e as reflexões feitas no percurso do presente estudo, compartilhando observações sobre as contribuições da investigação.

Nos **anexos**, forneço a tabela de convenções de transcrição bem como o modelo de Termo de Anuência assinado pela direção da instituição lócus da pesquisa e o modelo de TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) assinado pelos participantes deste estudo.