

## 5

### Aspectos teórico-metodológicos: entendendo a pesquisa e seu contexto

[...] ela deve ter chegado em casa e deve ter falado “ah mãe eu não passei” ela é muito tímida e tal >"ah eu não< passei porque tinha um garoto e o garoto falava e eu não falei" [...]

Ana, nome fictício da coordenadora participante desta pesquisa

No capítulo que se segue, abordo os aspectos epistemológicos e procedimentais deste trabalho. Primeiramente, considero os pressupostos teóricos relativos à pesquisa qualitativa e interpretativa. Em seguida, discorro sobre o lugar desta pesquisa nos estudos (auto)etnográficos. Feita a apresentação das questões teórico-metodológicas, descrevo o contexto de pesquisa, relato os procedimentos que adotei para a geração de dados e justifico os critérios de seleção e transcrição dos dados gerados. Na sequência, enfoco as questões referentes ao recorte e análise dos excertos selecionados. Por fim, explico os critérios de análise.

#### 5.1.

#### **Pesquisa de natureza qualitativa**

Este trabalho de natureza qualitativa está inserido no âmbito dos estudos da linguagem de cunho interpretativista (DENZIN e LINCOLN, 2006). Sobre a pesquisa de natureza qualitativa, Denzin e Lincoln (2006) assinalam que esse tipo de estudo concebe o conhecimento como situado em um contexto histórico, cultural e social. Segundo os autores (DENZIN e LINCOLN, 2006), o pesquisador aborda o mundo de modo interpretativo e naturalístico, o que significa estudar os fenômenos em seu cenário natural, assumindo a ótica êmica. Em outras palavras, o pesquisador estuda as coisas “em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17). Em consonância com uma abordagem sócio-histórica de orientação da pesquisa qualitativa, Nóbrega (2009, p. 108) sublinha que

[...] o pesquisador não investiga tendo por propósito a obtenção de resultados, ou seja não foca no *produto*, mas sim valoriza os aspectos descritivos dos *processos* a partir de suas percepções pessoais, procurando compreender os sujeitos envolvidos (inclusive a si mesmo) e também o contexto de observação da situação analisada durante o “seu acontecer”.

Ainda em relação à análise feita pelo pesquisador, Denzin e Lincoln (2006, p. 35) afirmam que toda pesquisa é “interpretativa” pelo motivo de ser “guiada por um conjunto de crenças e de sentimentos em relação ao mundo e ao modo como este deveria ser compreendido e estudado”. Conseqüentemente, na pesquisa qualitativa, a postura do pesquisador em suas investigações nunca é neutra, ou seja, o trabalho investigativo é permeado pela subjetividade, e não pela imparcialidade ou neutralidade científica. Tal concepção está em consonância com a visão de linguagem de Moita Lopes (2013, p. 29), segundo a qual “a linguagem é intrinsecamente política”, o que implica admitir que trazemos para nossas pesquisas as “marcas” de nossa “própria situação histórica” (KLEIMAN, 2013, p. 46).

A pesquisa qualitativa “não privilegia nenhuma única prática metodológica em relação a outra”, e “não possui um conjunto distinto de métodos ou práticas que seja inteiramente seu”, podendo o pesquisador fazer uso da análise semiótica, da análise da narrativa, do conteúdo, do discurso, dentre outros (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 20). À abordagem qualitativa, podem ser associados diversos tipos de estudos, dentre eles, a pesquisa-ação, o estudo de caso, a pesquisa colaborativa, a etnografia e a autoetnografia.

A escolha do paradigma de pesquisa orienta a perspectiva do pesquisador e os métodos adotados na investigação dos propósitos de estudo. Na presente pesquisa, busco compreender a relação social entre duas instituições, família e escola, no contexto da avaliação da aprendizagem que emerge na interação em reuniões pedagógicas, um contexto de pesquisa específico, no qual me insiro duplamente, como professora e pesquisadora. O meu olhar analítico está direcionado para os momentos em que nós, professores, ao discutirmos aspectos do nosso fazer docente, nos engajamos na narrativização de memórias de experiências que vivemos no cenário escolar. Portanto, volto-me para questões específicas de um dado contexto. Por isso, sinto-me acolhida por este paradigma de pesquisa.

## 5.2.

### Estudo de cunho etnográfico com tons de autoetnografia

Diferentes abordagens podem associar-se à pesquisa qualitativa. Uma delas é a pesquisa de natureza etnográfica (ANDRÉ, 2009). Desenvolvida por antropólogos, a etnografia é uma abordagem de pesquisa utilizada no estudo de práticas, crenças, valores, significados e demais aspectos da cultura e da sociedade. Dentre os pilares que sustentam a pesquisa etnográfica, encontra-se a interação prolongada entre o pesquisador e os participantes pesquisados, bem como a interação cotidiana do pesquisador no universo investigado.

Três etapas compõem a realização da pesquisa etnográfica: i) a exploração, que consiste na escolha de campo, na seleção dos participantes pesquisados e nas observações iniciais e aproximações no e com o contexto de pesquisa; ii) a decisão, que se caracteriza pela seleção dos dados e das fontes e instrumentos de investigação; iii) a descoberta, que se revela na explicação da realidade e no modo de situar as descobertas e conclusões em um contexto mais amplo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Segundo André (2009), o pesquisador é o principal instrumento do estudo etnográfico. Sua análise é “filtrada pelos seus pontos de vista filosóficos, políticos, ideológicos” e, por isso, “ele deve estar ciente deles e deve ser sensível a como eles afetam ou podem afetar os dados” (ANDRÉ, 2009, p. 61).

Para André (2009), o pesquisador da área da educação não utiliza a etnografia da forma proposta pelos antropólogos, pois o seu foco de interesse está na investigação do processo educativo e não na descrição de uma determinada cultura/sociedade. Portanto, as pesquisas desenvolvidas na área da educação são estudos de cunho etnográfico. Sendo assim, situo o presente trabalho, que traz um diálogo com a área da educação, em uma metodologia de pesquisa de natureza qualitativa e interpretativa (DENZIN e LINCOLN, 2006), compreendendo que a minha relação com a investigação difere daquela do etnógrafo que se insere em uma dada cultura para observá-la e estudá-la. Por isso, destaco que esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de cunho etnográfico, e não como um trabalho de natureza etnográfica em seu sentido mais estrito.

Ressalto, ainda, que nesta pesquisa, não sou uma estrangeira em terras a serem desbravadas. Encontro-me inserida como professora participante da

investigação e como professora pesquisadora. A partir desse duplo olhar para as narrativas emergentes nos dados que construí de forma conjunta com meus colegas no lócus de pesquisa, e que analiso neste trabalho, transformo minhas memórias de experiências pessoais, observações analíticas e inserção no contexto de pesquisa em conteúdo a ser investigado e compartilhado socialmente. Mediante uma perspectiva êmica, este trabalho assume uma dimensão autoetnográfica (ARAÚJO e BASTOS, 2018) com a inserção do sujeito no contexto social que pesquisa (BOSSLE e MOLINA NETO, 2009). Nesse sentido, este trabalho alinha-se à concepção de que “a autoetnografia surge como um tipo de etnografia centrada nas vivências do próprio sujeito em seu contexto social” (BOSSLE e MOLINA NETO, 2009, p.133). Consoante Goldschmidt (1977), “toda etnografia” é “autoetnografia” na medida em que pressupõe envolvimento pessoal e um tipo específico de análise.

Embora eu não seja personagem de todas as narrativas que analiso neste trabalho, fui e, até o momento, continuo sendo personagem de outras histórias similares no cenário de pesquisa. Tais experiências me constroem e reconstroem como docente, e moldam as minhas formas de conhecer e de compreender o mundo social do qual faço parte como professora e como pesquisadora, o que corrobora para a análise que construo. Problematizo aspectos do meu fazer docente, em colaboração com meus colegas, na interação em reunião pedagógica na instituição onde trabalho, que é igualmente o lócus da minha pesquisa.

Assumo discursivamente o texto que produzo de forma crítica e reflexiva, inserindo-me, assim, duplamente na problemática que abordo. Além disso, ao buscar compreender o mundo social no qual me insiro, apoio-me em minhas próprias experiências e memórias no contexto de pesquisa que investigo, desvelando o conhecimento a partir de um olhar de dentro do fenômeno pesquisado (BOSSLE e MOLINA NETO, 2009). Tais fatos conferem tons de autoetnografia a este estudo de cunho etnográfico (ANDRÉ, 2009).

Quanto à reflexividade, esta pesquisa encontra-se em consonância com a concepção de Adams *et al.* (2015, p. 30) que argumenta que a “reflexividade consiste em nos voltarmos para nossas experiências, identidades e relações a fim de considerarmos como elas influenciam nosso trabalho presente”. Neste trabalho, enfoco os entendimentos que meus colegas docentes e eu construímos na prática discursiva narrativa emergente em nossas reuniões para compreender a relação

família-escola no contexto da avaliação da aprendizagem, um aspecto do fazer docente que influencia a minha prática pedagógica no cenário de pesquisa.

Sobre a questão da ética na pesquisa, conforme sugerem Ellis e Adams (2014), o fato de o pesquisador ser um membro do grupo que não irá embora ao término da investigação pode resolver questões relacionadas não somente à ética do trabalho, mas também ao acesso à pesquisa. No caso deste estudo, este é um aspecto relevante. Obtive acesso às reuniões que investigo e permissão para a geração de dados, por meio da gravação em áudio dos encontros, porque sou membro do grupo docente no contexto de pesquisa. Caso contrário, a permissão para a investigação não teria sido concedida, ou talvez ficasse restrita a reuniões selecionadas pela coordenação da escola. Como membro do grupo, acredito saber, e respeitar, o limite da exposição do contexto de pesquisa e dos participantes ao escrutínio público.

A respeito da minha voz como pesquisadora no estudo, busco, em diferentes momentos, prover informações às quais tenho acesso por ser membro do grupo docente desta pesquisa, para contribuir com as interpretações e reflexões que construo ao longo do desenvolvimento do trabalho.

Diante desse cenário, localizo esta tese em terras de estudos de cunho etnográfico com tons de autoetnografia.

### **5.3.**

#### **Abrindo as portas do contexto de pesquisa**

Nesta sessão, apresento informações sobre o contexto de pesquisa, a saber: a instituição, as aulas de inglês, as reuniões pedagógicas e os participantes.

##### **5.3.1.**

#### **A instituição: educação, elo família-escola e avaliação**

Nesta subseção, busco localizar o leitor em relação à instituição lócus desta pesquisa, uma escola de elite econômica situada na zona oeste do Rio de Janeiro no século XXI. Sobre o termo elite, Cattani e Kielling (2007, p. 171) sugerem que o mesmo estaria associado à noção de “posição privilegiada por mérito, competência ou por talento”, o que nem sempre, segundo os autores, é o caso da elite econômica. Na visão de Bourdieu (2007), o poder que as elites

possuem pode ser considerado como capital, ou seja, como uma determinada quantidade de bens culturais, materiais e simbólicos dentro de um espaço social. Nesta pesquisa, utilizo o termo elite econômica como referência às famílias privilegiadas em recursos financeiros, diferenciando-as, assim, de outras elites como a intelectual e a artística, dentre outras. Na instituição lócus desta pesquisa, tais famílias são compostas por políticos, empresários, médicos, profissionais da área jurídica, dentre outros.

Além de investirem na escolarização de sua prole em uma instituição de ensino de prestígio, as famílias neste contexto de pesquisa proporcionam aos filhos viagens de intercâmbio e aulas de língua estrangeira em cursos de idiomas. Em seus estudos sobre as elites, Nogueira (2004) assinala que a motivação dos pais para o financiamento de viagens ao exterior não está diretamente associada à oportunidade de formação intelectual. A motivação origina-se da possibilidade de construção de “capital cosmopolita”, que poderia assegurar aos filhos prestígio social. Quanto à avaliação da aprendizagem no contexto escolar, observo que as famílias acionam alternativas como o apoio de professores particulares para evitar notas insatisfatórias nos instrumentos de avaliação. Tais características das referidas famílias encontram-se em consonância com o fato de que na sociedade contemporânea, a família toma para si o compromisso de garantir o sucesso dos filhos, principalmente, no que tange ao sistema escolar (NOGUEIRA, 2006). Nesse cenário, Bonamino (2010) sugere que a valorização da escolaridade está relacionada ao desejo de as famílias ampliarem suas inserções em posições mais valorizadas na escala socioeconômica.

No que tange à instituição de ensino neste contexto de pesquisa, como outras escolas do século XXI, esta escola precisou se adaptar às exigências da atual relação família-escola, que é estabelecida formalmente no ato de matrícula (RESENDE e SILVA, 2016; SILVA, 2003, 2007; LIMA, 2002), e às visões contemporâneas de educação e de avaliação da aprendizagem, cujas concepções encontram-se no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Por isso, ofereço algumas informações sobre a instituição a partir de trechos do texto de seu PPP. Saliento que, nesta subseção, uso palavras e trechos em *itálico* para sinalizar que as partes foram retiradas, sem alterações, do referido PPP.

Por questões éticas, a instituição lócus da pesquisa recebe o nome fictício de Colégio Rio. O Colégio pertence à rede particular e oferece aulas para todos os

três segmentos de ensino escolar: Ensino Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF), e Ensino Médio (EM). Quanto ao seu princípio filosófico, a instituição *visa à formação integral do aluno*, oferecendo-lhe oportunidades de desenvolvimento em todas as dimensões: *intelectual, física, social, emocional e cultural*. Alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica no que diz respeito ao seu caráter ético, estético e político, a instituição também *assume a tarefa de educar e cuidar enquanto processos indissociáveis da formação humana*.

Na visão da instituição, a educação é um *processo intencional, participativo, interacional e transdisciplinar*, que engloba aspectos *de ordem individual e coletiva*. Segundo Resende e Silva (2016), fundamentados em Silva (2003, 2007), a dimensão de atuação individual está associada às atividades cumpridas por cada um dos responsáveis pelo aluno, por cada educador escolar e pelo próprio aluno. Já a dimensão coletiva está associada à atuação realizada em grupo no âmbito da relação família-escola como, por exemplo, a participação dos pais e dos alunos em associações ou na gestão da escola.

Ainda segundo a concepção de educação que norteia a instituição, a educação se apóia em *práticas pedagógicas que promovam a construção de sentidos e significados* a fim de *provocar o sujeito epistêmico a compreender seu mundo, a lidar com a mudança e a se constituir como cidadão*. Nesse sentido, a prática pedagógica considera a *interdisciplinariedade* e a *contextualização*. Para a instituição, a interdisciplinariedade favorece a *compreensão do conhecimento* e as *relações entre diferentes áreas e saberes*; ao passo que a contextualização favorece a *construção de aprendizagens significativas*. No que tange à constituição do sujeito como cidadão, a escola busca, por meio de ações sociais fomentadas por um de seus departamentos, promover a *construção de uma cidadania ativa*.

A instituição procura alcançar seus objetivos a partir de um *esforço mútuo* de todos os participantes no processo de educação, principalmente, conforme explicitado em sua proposta pedagógica, por intermédio da *atuação conjunta da família e da escola*. Para “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”, conforme determinado pelo Artigo 12 da LDB, Inciso VI (BRASIL, 2013, p. 15), a instituição realiza atendimentos individuais das famílias com a coordenação, reuniões de pais com

professores, reuniões de pais representantes de turmas, debates pertinentes aos interesses educacionais das famílias e da escola, além de eventos sócio culturais tais como festas, atividades desportivas e apresentações culturais, dentre outras.

Oliveira (2015) argumenta que embora determinadas instituições escolares contemplem a relação família-escola no PPP, outras, apesar de incluírem no PPP referência à importância da aproximação entre escola e família, frequentemente, não realizam a proposta na prática. No Colégio Rio, a relação da família com a escola está contemplada no PPP, sendo que na prática, observo que os atendimentos e demais atividades e eventos propostos se realizam com frequência. Diante desse cenário, percebemos que na sociedade contemporânea as atribuições da escola vão além da construção de conhecimento, e que a escola e a família dividem a responsabilidade de socialização e formação do educando para o exercício da cidadania, conforme indicam diversos autores (DESSEN e POLONIA, 2007; SZYMANSKY, 2007; FEVORINI, 2009; PAVANI, 2014, dentre outros).

Coadunado aos que concebem a avaliação da aprendizagem como um processo contínuo que visa repensar as práticas pedagógicas e realizar mudanças que se façam necessárias (HOFFMANN, 2007; RODRIGUES *et al.*, 2011; SANTOS e CANEN, 2014; CARVALHÊDO *et al.*, 2015), o Colégio Rio, em seu PPP, considera a avaliação como um *recurso pedagógico* que tem como propósito o *diagnóstico* e a *reorientação das ações e atividades envolvidas em cada etapa do conteúdo programático*. Dessa forma, a avaliação também é vista como um processo no qual o *binômio ensino-aprendizagem* é avaliado.

Para o Colégio Rio, *a avaliação contínua e cumulativa é um processo interativo global, com prevalência de aspectos qualitativos sobre os quantitativos*, e que desempenha as seguintes funções: diagnóstica, formativa, somativa, modernizadora, orientadora e avaliadora. Segundo a Proposta Pedagógica da instituição, as funções são entendidas da seguinte forma:

- 1) Diagnóstica - Consoante às perspectivas de Santana (1997), Luckesi (2005) e Duarte (2015), a função diagnóstica identifica e analisa dados sobre os discentes, docentes e sobre a instituição a fim de reorientar as *ações educacionais considerando a realidade constatada*;



- 2) *Formativa* - Esta função avalia o discente em *todas as áreas de seu desenvolvimento* e acompanha as diferentes fases do processo de ensino-aprendizagem com vistas a *efetuar as devidas correções*, quando necessário, conforme indicam diversos autores que se dedicam ao estudo da avaliação da aprendizagem (PERRENOUD, 1999; DUARTE, 2015; CARVALHÊDO *et al.*, 2015; FAVARÃO e SALVI, 2016);
- 3) *Somativa* - Em concordância com o que sugere Santos (2016), a função somativa verifica *até que ponto* os objetivos propostos foram atingidos e *informa* sobre a *qualidade da aprendizagem final* alcançada. Podemos concluir que esta visão, articulada às premissas que sustentam as funções diagnóstica e formativa, bem como às visões das funções que veremos adiante – modernizadora, orientadora e avaliadora – está alinhada à perspectiva de Zabala (1998, p. 200 *apud* DUARTE, 2015, p. 57), que sugere que a partir do conhecimento que a função somativa oportuniza, é possível fazer “previsões sobre o que é necessário continuar fazendo ou o que é necessário fazer de novo”.
- 4) *Modernizadora* - Esta função possibilita *a reformulação do trabalho docente, de métodos de ensino e meios necessários* para alcançar os *objetivos educacionais* propostos;
- 5) *Orientadora* - Tal função norteia o processo de *ensino-aprendizagem e as indicações para a recuperação*;
- 6) *Avaliadora* - Esta função avalia *o sistema escolar no seu conjunto*.

Com base em trechos do PPP sobre a visão de avaliação da aprendizagem, percebemos que as concepções da instituição lócus desta pesquisa alinham-se a de autores que concebem a avaliação como um processo contínuo que deve acompanhar as diversas etapas do processo de ensino-aprendizagem, a fim de se detectar avanços e dificuldades, objetivando a reflexão e reorientação do trabalho pedagógico quando necessário (LUCKESI, 2008; SANTOS e CANEN, 2014; RODRIGUES *et al.*, 2011). Nessa visão, a avaliação articula ações e esforços conjuntos dos sujeitos envolvidos no contexto educativo – professores, alunos, pais, pedagogos, escola – em prol da educação (CARVALHÊDO *et al.*, 2015).

Por fim, esclareço que o Conselho de Classe da escola, organizado por séries, ciclos, turmas e/o segmento de ensino, reúne-se, periodicamente, para

estudo e debate a respeito de casos em que os alunos apresentam *dificuldades e para os quais será recomendado revisão de conteúdos e atendimento aos responsáveis pelos discentes*. A promoção dos alunos, ao final do ano letivo, é *avaliada pelos Conselhos de Classe*. Assinalo que o Conselho de Classe, cujas atribuições relacionam-se à avaliação da aprendizagem no contexto escolar, é um órgão previsto na LDB.

Antes de iniciar a próxima subseção, cujo tema é a disciplina de língua inglesa, sublinho que, no que diz respeito à área de Linguagens e Códigos, o Colégio Rio considera as linguagens e os códigos como *dinâmicos e situados no espaço e no tempo*, com as implicações históricas, sociológicas e antropológicas que tal fato acarreta. Portanto, *o domínio das linguagens como instrumento de comunicação e negociação de sentidos* torna-se essencial no mundo social contemporâneo, na visão da instituição. Nesse cenário, o domínio de línguas estrangeiras é compreendido como um modo de expandir *as possibilidades de acesso a outras pessoas e a outras culturas e informações*.

### 5.3.2.

#### **A disciplina de inglês: aulas e avaliações**

Em relação ao ensino de Língua Estrangeira, o Colégio Rio oferece o ensino de dois idiomas, sendo um deles a língua inglesa. As aulas de inglês acontecem a partir do 5o. ano do EF até o 3º. ano do EM. No Ensino Fundamental e nos dois primeiros anos do Ensino Médio, são ministradas três aulas semanais.

No PPP da instituição lócus desta pesquisa, a linguagem é concebida como *mediadora das relações sociais*, pois interagimos por meio da linguagem. Pautados nessa concepção de linguagem e alinhados à noção de que os diferentes letramentos (escrito, oral, imagético, dentre outros) possibilitam a comunicação via linguagem, nós, professores, trabalhamos as quatro habilidades na língua: comunicação oral, produção textual, compreensão auditiva e compreensão de texto. Por isso, somente no último ano do EM, as aulas de inglês, que até então centravam-se no desenvolvimento das quatro habilidades, são reorientadas para o enfoque no preparo dos alunos às provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Vestibular.

Para as aulas de inglês e avaliações da disciplina, cada uma das turmas das diferentes séries, exceto as do 3o. ano do EM, é dividida em dois grupos menores do que as turmas regulares. Cada grupo, aqui referenciado como A e B, tem um professor que irá ministrar aulas e avaliações para os alunos daquele grupo até o final do ano letivo. O critério de divisão está relacionado ao ritmo de aprendizagem dos alunos e ao nível de proficiência a ser alcançado por eles. Por isso, geralmente, o grupo A, cujos alunos apresentam um ritmo de aprendizagem mais acelerada e um nível mais avançado de proficiência na língua inglesa, pode ter um número maior de alunos, quando comparado ao grupo B, cujos alunos podem vir a precisar de um auxílio maior ou mais individualizado. O número de alunos por grupo ( A ou B) varia de 6 a 15, podendo chegar a 19 alunos.

A alocação dos alunos no grupo A ou B não é permanente, podendo haver realocação durante o ano letivo, conforme o desempenho dos mesmos na disciplina de inglês. Na alocação dos alunos em um dos dois grupos, o professor de cada um dos grupos procede da seguinte forma: i) analisa o desempenho dos alunos nas avaliações da aprendizagem, que ocorrem por intermédio de diferentes instrumentos tais como provas, testes e projetos; ii) considera suas próprias observações e anotações acerca do desempenho dos educandos em atividades individuais e em grupo realizadas durante as aulas; iii) se necessário, discute com a professora coordenadora de inglês a possibilidade de realocação ou permanência dos alunos no grupo.

Quanto aos livros didáticos e paradidáticos usados nas aulas, a escola adota livros internacionais na língua alvo. Os livros são selecionados por nós, docentes, em reuniões pedagógicas com a professora coordenadora da disciplina. Para complementar as atividades desenvolvidas em aulas ou realizadas como atividades domiciliares, utilizamos outros recursos e materiais elaborados por nós mesmos ou já existentes no mercado. Geralmente, os materiais elaborados ou selecionados são verificados e/ou revisados pela coordenadora. As demais disciplinas seguem o mesmo procedimento que a disciplina de inglês quanto à adoção de livros e utilização de outros materiais didáticos.

Devido ao fato de a escola investir pedagogicamente na garantia da continuidade dos estudos e acesso ao Ensino Superior em universidades dentro e fora do país, as aulas de língua estrangeira, isto é, do outro idioma e de inglês, contemplam a preparação dos alunos para exames internacionais de proficiência.

Os exames avaliam as quatro habilidades linguísticas: comunicação oral, produção textual, compreensão auditiva e compreensão de texto. Para a preparação dos alunos aos exames de proficiência em inglês, além dos livros das aulas regulares, utilizamos um outro livro internacional. Também recorremos a materiais extras quando julgamos necessário. A escolha do livro e o uso de materiais extras para a preparação em questão segue o mesmo processo descrito para a seleção dos demais livros e materiais.

Visando a indicação dos alunos aos referidos exames de proficiência, usamos testes simulados para a avaliação dos discentes nas diferentes habilidades na língua. As notas dos testes simulados não são somadas às notas das outras avaliações escolares que compõem a média anual para a aprovação do aluno. Usamos as notas como parte da avaliação feita para a indicação dos alunos a um dos exames de proficiência na língua. Na indicação, consideramos, além das notas nos testes, nossas observações acerca do desempenho dos alunos em atividades individuais e em grupo realizadas durante as aulas e, às vezes, também verificamos o aprendizado dos alunos nas avaliações escolares da disciplina de inglês. Se necessário, consultamos os professores que ministraram aulas para aqueles alunos em séries anteriores e também a professora coordenadora de inglês a fim de obter mais subsídios para a decisão.

A recomendação é formalizada por meio de uma carta que entregamos a cada um dos alunos indicados, sendo a mesma endereçada ao responsável dos discentes. Todos os alunos fazem os testes simulados e são recomendados para um dos exames internacionais que seja adequado ao nível de proficiência apresentado no período do ano letivo dedicado à recomendação, exceto quando o aluno já fez o exame para o qual foi indicado. A inscrição no exame é opcional.

Em relação à seleção dos instrumentos de avaliação, a instituição escolhe parte dos instrumentos, sendo a outra parte indicada pelo grupo docente. Atualmente, os instrumentos utilizados são os seguintes: para compor 70% do total da média do aluno, utilizamos provas e testes escritos, conforme determinado pela escola; para compor 30% da média, podemos selecionar instrumentos e atividades que acharmos mais adequados para a avaliação da aprendizagem, segundo a visão de educação e de avaliação da escola. Este critério aplica-se a todas as disciplinas oferecidas pela escola, que incentiva o desenvolvimento de projetos interdisciplinares para a composição da fatia de 30% da média.

No caso da disciplina de inglês, como os alunos são avaliados nas quatro habilidades na língua, usamos diferentes instrumentos para compor os 30% do total da média do alunos. Dessa forma, para a avaliação da compreensão auditiva, recorremos a testes padronizados, ou seja, utilizamos gravações e testes já existentes, que seguem o padrão dos exames de proficiência com os quais trabalhamos. Quanto à comunicação oral, optamos por elaborar projetos que são iniciados em sala de aula mediante debates ou outras atividades como, por exemplo, um trabalho de campo. Os projetos, que podem ser interdisciplinares ou não, culminam com uma apresentação oral, também chamada de prova oral, que é feita individualmente ou em pares/grupos. Na avaliação da produção textual, seguimos os mesmos procedimentos, sendo que os projetos culminam com a elaboração de um texto escrito realizado pelos alunos em pares ou grupos na sala de aula. Ao realizarmos as avaliações em pares ou grupos, objetivamos proporcionar oportunidades para que os alunos vivenciem situações de cooperação e de divisão de responsabilidades com outros sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

Assinalo que o uso de diversos instrumentos de avaliação em língua estrangeira encontra-se em concordância com os estudos de diferentes autores (SILVA, 2006; DEPRESBITÉRIS, 2007; HONÓRIO *et al.*, 2017). Para tais autores, o emprego de instrumentos variados, que estejam em consonância com os objetivos pedagógicos propostos, viabilizam um retrato mais preciso do que está acontecendo no processo de ensino-aprendizagem e ampliam as oportunidades de os alunos expressarem-se em diferentes modalidades.

Com o objetivo de evitar a “separação entre quem trabalha em sala de aula e quem elabora” os instrumentos de avaliação para que não haja uma ruptura entre o modo de ensinar e o de avaliar (CARVALHÊDO, *et al.*, 2015, p. 176), a elaboração e a correção de todos os instrumentos de avaliação é feita pelos docentes que estão em sala de aula, trabalhando com as turmas alvo da avaliação. Nesse sentido, a elaboração das avaliações é feita da seguinte forma: um professor fica responsável por elaborar as avaliações de uma determinada série, enquanto os demais docentes daquela série e a coordenadora assumem a tarefa de analisar as avaliações construídas pelo referido professor. A análise tem como propósito verificar se as avaliações estão adequadas à série, aos conteúdos ministrados, aos objetivos propostos, etc. Quanto aos critérios de realização (DEPRESBITERES,

1998) e de êxito/sucesso (HADJI, 2007), procedemos da mesma forma, trabalhando em equipe.

Ainda no que tange à avaliação, nós, professores de inglês, optamos por elaborar um documento contendo informações sobre as atividades avaliativas que compõem os 30% da média de notas, seus respectivos critérios de realização e de sucesso/êxito, e suas datas de realização. Ao receber o documento, aqui referenciado como circular, a turma tem as dúvidas esclarecidas pelo professor e, a seguir, cada um dos alunos assina uma lista dando ciência do recebimento do documento. Além de ajudar os alunos a organizarem seus estudos, o documento nos respalda no caso de algum estudante ter “esquecido” ou “não ter sido informado” sobre a atividade avaliativa, uma questão recorrente no cenário de pesquisa e razão de conflitos, conforme veremos na análise de dados que compõe o capítulo 6 deste estudo (cf. Subseção 6.2.2. p.135) As informações acerca das provas e testes escritos são fornecidas em um documento elaborado e disponibilizado pela coordenação de segmento e, portanto, não precisam constar do documento da disciplina de inglês. Nesse caso, apenas fornecemos uma lista com os conteúdos programáticos que constarão das provas e testes.

### 5.3.3.

#### **As reuniões pedagógicas no contexto de pesquisa**

Na instituição pesquisada, são realizadas, de forma regular, diferentes reuniões, tendo cada uma objetivos distintos e diferentes participantes do universo escolar. Dentre as reuniões, encontram-se i) a reunião de pais, ii) a reunião de coordenadores com a direção do colégio; iii) a reunião de segmento de ensino, entre coordenadores e professores do segmento, e iv) a reunião de área, entre o coordenador e os professores de cada uma das disciplinas separadamente. Neste estudo, pesquiso as reuniões pedagógicas chamadas de *reuniões de área*, cujo nome refere-se à disciplina que os docentes lecionam. No caso deste trabalho, investigo somente as reuniões de área que ocorrem entre os docentes da disciplina de língua inglesa, disciplina que leciono, e a professora coordenadora, que também ministra aulas da disciplina. As reuniões acontecem de uma a três vezes por mês, sempre no mesmo dia e horário, exceto no final do ano, quando a escola

pode disponibilizar outros dias e horários para a realização de reuniões devido ao término das aulas regulares. Quanto à duração da reunião, são alocados noventa minutos para cada reunião, sendo que no final do ano letivo, um tempo maior pode ser disponibilizado pela razão mencionada.

Em relação à finalidade das *reuniões de área* no Colégio Rio, é possível perceber diferentes objetivos para a sua realização. Por exemplo, as reuniões podem ter um caráter meramente informativo. Nesse caso, o encontro é um momento para o fornecimento aos docentes de datas ou outras informações sobre eventos pedagógicos. As reuniões também podem servir como um espaço “físico” para a execução de tarefas pedagógicas como a elaboração ou correção de atividades avaliativas, dentre elas, provas, testes e projetos. Tais reuniões podem ser ainda um locus para a reflexão e, conseqüentemente, para a formação contínua, conforme contemplado na proposta pedagógica da instituição. Por fim, como espaço de reflexão, as reuniões podem ser um locus discursivo para a construção de ações e negociação de decisões pedagógicas como a padronização de critérios de avaliação, a escolha de material didático, a preparação de aulas, a discussão de assuntos relativos à disciplina de alunos, dentre outros. É este tipo de reunião de área, que serve como espaço de reflexão, que investigo no presente estudo. Ressalto que uma mesma reunião pode servir a diferentes finalidades.

Apesar de as *reuniões de área* serem reuniões institucionais às quais devemos obrigatoriamente estar presentes, considero que elas apresentam um caráter informal no que tange à interação devido às seguintes razões: i) As reuniões acontecem em uma sala de aula ou em espaço similar, onde nos sentamos em círculo; ii) Podemos interromper a professora coordenadora a qualquer momento; iii) Embora haja, geralmente, um tópico previamente definido para a reunião pela direção ou coordenação, podemos sugerir e debater outros tópicos durante a reunião que estiver em andamento ou em uma próxima reunião.

#### 5.3.4.

#### **Os participantes da pesquisa**

No sentido de preservar o anonimato sobre as identidades dos participantes desta pesquisa, forneço sobre eles apenas as informações que considero mais relevantes para a análise dos dados gerados.

Os dez participantes (sete mulheres e três homens), cujas idades encontram-se entre 35 e 61 anos, têm habilitação específica para o ensino da língua inglesa como língua estrangeira e estão no magistério há mais de quinze anos. Todos, inclusive a professora coordenadora, exercem a função de professor de inglês no Ensino Fundamental e/ou Médio na instituição lócus da pesquisa. Alguns também ministram ou já ministraram aulas de inglês em outras instituições da rede de ensino particular e pública do Rio de Janeiro.

Em relação à experiência em coordenação, a professora coordenadora Ana, o professor Flávio e eu, a professora pesquisadora, já exercemos a função de coordenador em outras instituições de ensino da rede privada. Ao usar a palavra coordenação, refiro-me à qualquer tipo de coordenação realizada por um professor em uma instituição de ensino, tais como coordenação pedagógica, coordenação administrativa, coordenação de segmento de ensino (EI, EF, EM) e coordenação de área, isto é, da disciplina que o professor leciona, como é o caso do professor coordenador de inglês.

O quadro abaixo (**Quadro 1**) apresenta, em ordem alfabética, os participantes desta pesquisa e sintetiza informações sobre o perfil profissional dos mesmos. Em relação ao tempo que os professores trabalham na instituição, divido os 10 professores, incluindo a mim mesma, em quatro grupos: i) aqueles cujo tempo de docência na instituição é no mínimo de 4 e no máximo de 6 anos, até o ano de 2016; ii) aqueles cujo tempo de docência na instituição é no mínimo de 5 e no máximo de 8 anos, até o ano de 2016; iii) aqueles cujo tempo de docência na instituição é no mínimo de 9 e no máximo de 10 anos; iv) aqueles cujo tempo de docência na instituição é superior a 10 anos, até o ano de 2016.



| <b>Professor(a)</b> | <b>Tempo de docência na instituição lócus da pesquisa até o ano de 2018</b> | <b>Segmento(s) de ensino em que atuou ou atua na instituição lócus da pesquisa</b> | <b>Experiência docente em instituições de ensino da rede privada</b> | <b>Experiência docente em instituições de ensino da rede pública</b> |
|---------------------|---|--|--|--|
| Ana                 | Mais de 10 anos   | 5º ano do EF ao 3o. ano do EM  | x  | x  |
| Carla               | Entre 4 e 6 anos  | 6º ano do EF   | x  | x  |
| Célia               | Entre 9 e 10 anos   | 7º ano do EF ao 2o. ano do EM  | x  | x  |
| Isis                | Mais de 10 anos   | 6º. ano do EF  | x  | x  |
| Fábio               | Entre 9 e 10 anos   | 7º ano do EF   | x  | x  |
| Flávio              | Entre 9 e 10 anos   | 8º. ano do EF ao 2º. ano do EM   | x  | x  |
| Lídia               | Entre 9 e 10 anos   | 8º e 9º. ano do EF   | x  | x  |
| Luísa               | Entre 4 e 6 anos  | 8º e 9º. ano do EF   | x  |  |
| Nair                | Entre 5 e 8 anos  | 7º ano do EF   | x  | x  |
| Wagner              | Entre 5 e 8 anos  | 8o. e 9o. ano do EF  | x  | x  |

**Quadro 1:** Perfil profissional dos participantes da pesquisa

## 5.4.

### A construção dos dados

Na presente seção, relato os procedimentos para a autorização, geração e transcrição de dados, bem como os critérios utilizados para a seleção do *corpus* de análise.

#### 5.4.1.

### A autorização para a geração de dados

A pesquisa sobre a qual este estudo se apoia está baseada nos dados gerados a partir da gravação digital em áudio de reuniões pedagógicas da disciplina de inglês. A respeito do esclarecimento e autorização dos participantes para a pesquisa, Celani (2005, p. 110) indica que

(...) é indispensável o consentimento informado, esclarecido, na forma de diálogo contínuo e reafirmação de consentimento ao longo da pesquisa. Esse diálogo possibilitará ao pesquisador certificar-se de que os participantes entenderam os objetivos da pesquisa, seu papel como participantes, ao mesmo tempo que deixa clara a esses a liberdade que têm de desistir de sua participação a qualquer momento.

Assim, para que fosse possível gravar as reuniões, primeiramente, consultei, verbalmente, os docentes sobre o seu consentimento no ano de 2014, em uma conversa informal, antes do início de uma de nossas reuniões de área. Nesse momento, expliquei aos meus colegas, incluindo a professora coordenadora, o objetivo mais amplo do trabalho, ou seja, que o estudo visava uma reflexão acerca da construção do nosso fazer docente nas reuniões de área e que, para isso, gostaria de gravar em áudio as reuniões.

Elucidei aos docentes que todos os nomes, locais e informações que pudessem identificar tanto a instituição lócus da pesquisa como os participantes ou outras pessoas e instituições referenciadas, seriam omitidos ou alterados, exceto o meu, por razões óbvias. Nesse sentido, Garcez, Bulla e Loder (2014) sugerem que os pseudônimos sejam escolhidos pelo pesquisador para preservar a identidade dos participantes, e recomendam que seja utilizado o mesmo número de caracteres contido no nome verdadeiro. Desconsiderei a recomendação por achar que o critério poderia facilitar a identificação e escolhi pseudônimos curtos, compostos por 3 a 6 letras, apenas para facilitar a minha memorização dos nomes. Pela mesma razão ética, informei que desligaria o gravador sempre que durante a reunião surgisse algum assunto que um de nós não quisesse que fosse gravado ou que eu considerasse inapropriado para a gravação. Quanto às transcrições dos dados gerados, esclareci que as mesmas seriam feitas por mim ou, se eu precisasse de auxílio, por pessoa de minha confiança, e que estariam disponíveis para os participantes.

Todos os professores mostraram-se solícitos, aceitando prontamente o convite. Posteriormente, tive a mesma conversa com a direção da instituição lócus da pesquisa, que aceitou o convite prontamente. Após o consentimento verbal, os participantes e a instituição concederam autorização para a pesquisa mediante a assinatura de termo por escrito (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, TCLE), cujas cópias ficaram em seu poder. A autorização foi assinada em 2015,

quando iniciei a geração de dados. Uma cópia do modelo de TCLE utilizado encontra-se nos anexos deste trabalho.

Em alguns momentos ao longo da geração e análise de dados, meus colegas participantes deste estudo manifestaram interesse no desenvolvimento da pesquisa. Então, forneci as informações solicitadas e expliquei os possíveis redirecionamentos do trabalho. Durante a geração e transcrição dos dados, também houve momentos em que precisei esclarecer minhas dúvidas sobre aspectos da nossa prática pedagógica e/ou obter informações sobre as narrativas que emergiram na interação em nossas reuniões. Então, contei com a colaboração de Ana, a professora coordenadora participante desta pesquisa, para tais esclarecimentos e obtenção de informações. Tal postura metodológica assume um caráter semi-colaborativo de pesquisa que está em consonância com os estudos de Sarangi (2001, 2012). O aspecto colaborativo contribui para a perspectiva êmica de análise deste estudo de cunho etnográfico com tons de autoetnografia.

Sobre os resultados da análise dos dados, planejo, neste ano de 2019, conversar com os demais participantes do estudo a respeito das conclusões a que cheguei. No entanto, preciso esperar até que uma de nossas reuniões seja disponibilizada para o propósito. Acredito que durante nossa conversa surjam outras questões sobre o assunto que abordo neste trabalho e que, certamente, irão enriquecer o nosso fazer docente e propiciar uma relação família-escola mais produtiva.

#### **5.4.2.**

#### **A geração de dados**

Conforme informei na subseção anterior, os dados para a pesquisa foram gerados a partir da gravação digital em áudio de reuniões pedagógicas da disciplina de inglês. Com o objetivo de ambientar meus colegas docentes à presença do gravador, os registros em áudio iniciaram-se, efetivamente, após algumas semanas da solicitação da autorização escrita para as gravações. A presença do gravador não pareceu causar desconforto aos professores. Entretanto, houve ocasiões em que alguns dos participantes perguntaram: “Você está gravando isso?”. Nesse caso, eu interpretava a pergunta como um sinal para que aquele conteúdo não fosse gravado. Em tais ocasiões, eu já havia desligado o

gravador antes mesmo da pergunta/solicitação, por saber previamente que não seria conveniente registrar aquele trecho em áudio.

Para as primeiras gravações, utilizei um gravador digital pequeno (110cm x 5cm) que ficava posicionado à vista de todos sobre a mesa da professora coordenadora ou sobre a minha mesa ou sobre uma mesa no centro do círculo, de forma que o equipamento pudesse captar as falas de todos os professores. Posteriormente, devido a problemas com o gravador, passei a utilizar o meu celular, que ficava posicionado no(s) mesmo(s) lugar(es) onde ficava o gravador digital. Também informei os professores participantes a respeito da substituição do equipamento para a gravação.

Os **Quadros 2 e 3** adiante mostram as reuniões, gravadas nos anos de 2015 e 2016, que compõem o *corpus* deste trabalho. Gravei um total de vinte e três reuniões que tratam de diversos assuntos pedagógicos concernentes ao universo escolar e selecionei para a análise as reuniões de número 1, 16 e 18, conforme critério a ser explicado na seção 5.5 deste capítulo.

| Reunião | Gravação em áudio | Ano  | Assuntos discutidos nas reuniões   |
|---------|-------------------|------|--|
| ➡ 1     | 35min 53seg       | 2015 | Exames internacionais de língua inglesa: padronização da média de acertos em testes simulados pra a indicação de alunos.   |
| 2       | 1h 21min          | 2015 | Exames internacionais de inglês: avaliação de procedimentos adotados para a aplicação de testes simulados.   |
| 3       | 57min 24seg       | 2015 | O significado e a importância do livro didático.   |
| 4       | 1h 15min          | 2015 | Escolha de material didático para 2016.  |
| 5       | 29min 43min       | 2015 | Escolha de material didático para 2016.  |
| 6       | 29min 54seg       | 2015 | Realocação de alunos nos grupos A e B.   |
| 7       | 31min 32seg       | 2015 | Elaboração de documento de orientação sobre como os alunos podem estudar a língua inglesa.   |
| 8       | 1h 03min          | 2015 | Assuntos variados: orientações sobre como estudar inglês, conteúdo de avaliações, critérios de correção de avaliações, alunos que mudaram de turma, implementação de projeto oral, dentre outros.  |
| 9       | 48min 58seg       | 2015 | Assuntos variados: <i>feedback</i> sobre uma reunião de pais, orientação sobre procedimentos pedagógicos: problemas de disciplina, informação aos alunos sobre o conteúdo de provas, correção de exercícios, aplicação de testes auditivos, elaboração de provas; adoção de novo material didático; datas importantes; e cerimônia de entrega de certificados. |
| 10      | 1h 15min          | 2015 | Exames Internacionais: apresentação dos novos formatos de exames internacionais.   |
| 11      | 1h 14min 52seg    | 2015 | Assuntos variados: datas importantes, padronização de procedimentos didáticos para as aulas e para eventos avaliativos, <i>feedback</i> sobre atendimento a pais, planejamento de atividades do próximo trimestre, indicação dos alunos aos exames internacionais, e simulados.  |
| 12      | 39h 51min         | 2015 | Elaboração e conteúdo programático de provas.  |
| 13      | 1h 29min          | 2015 | Conteúdo programático da disciplina de língua inglesa no EF e EM: revisão e replanejamento.  |
| 14      | 2h 48min          | 2015 | Reflexão sobre o ano letivo de 2015.   |

**Quadro 2:** Assuntos tratados nas reuniões gravadas em 2015.

| Reunião gravada | Gravação em áudio | Ano  | Assuntos discutidos nas reuniões   |
|-----------------|-------------------|------|--|
| 15              | 1h 01min          | 2016 | Conteúdo programático da disciplina de inglês no EF e EM: revisão e replanejamento.  |
| ➡ 16            | 1h 19min<br>43seg | 2016 | Exame de competências e habilidades, correção de redações do 8o. e 9o. ano, desempenho dos alunos no teste auditivo, o trabalho com a compreensão textual.   |
| 17              | 1h 5min           | 2016 | Assuntos variados: datas importantes, planejamento de atividades semanais, escolha de alunos para participação em atividades escolares, critérios de avaliação das atividades orais, <i>feedback</i> para os alunos, a importância da autonomia discente, dentre outros. |
| ➡ 18            | 22min 59seg       | 2016 | A apresentação oral/prova oral em primeira e em segunda chamada, dentre outros assuntos.   |
| 19              | 1h 50seg          | 2016 | Exame de competências e habilidades, avaliação de material didático, elaboração de provas.   |
| 20              | 21min 59seg       | 2016 | Uso do celular em sala e elaboração de provas.   |
| 21              | 40min 48seg       | 2016 | Escolha de material didático para 2017.  |
| 22              | 44min 10min       | 2016 | Escolha de material didático para 2017, elaboração de provas, e correção de provas.  |
| 23              | 2h 10min          | 2016 | Reflexão sobre o ano letivo de 2016, avaliação de vocabulário em provas e testes.  |

**Quadro 3:** Assuntos tratados nas reuniões gravadas em 2016.

## 5.5.

### O recorte e a seleção dos excertos

Antes da apresentação dos critérios de recorte e seleção dos dados para a análise, recapitulo, brevemente, o caminho que percorri entre o início da pesquisa até a escuta repetida das gravações feitas para a transcrição dos dados gerados, que será vista na próxima seção. O objetivo é revelar as considerações que fiz até chegar à elaboração deste capítulo.

Quando iniciei a geração de dados, buscava investigar a construção do nosso fazer docente, por meio de um olhar para a interação face a face em nossas reuniões pedagógicas. Escolhi as reuniões pedagógicas como espaço discursivo para a geração de dados por acreditar que a investigação sobre o que acontece localmente na interação em tais reuniões pode esclarecer aspectos do modo como construímos nossas “práticas” (ECKERT e MACCONNELL-GINET, 2010, p. 102; HOLMES e MEYERHOF, 1999, p. 175), possibilitando o desenvolvimento

do nosso fazer docente no cotidiano escolar. Então, decidi gravar as reuniões durante um período de 1 a 2 anos no sentido de contemplar todos os assuntos pedagógicos que discutimos nas reuniões.

Após a gravação de algumas reuniões e repetidas audições dos dados gerados, percebi que, durante a interação pedagógica, nós recorriamos, com frequência, à narrativização de experiências do nosso fazer docente no contexto escolar pesquisado. As narrativas eram construídas de forma colaborativa, isto é, com a participação de professores que, ou conheciam a história por terem participado dela ou por terem ouvido falar dela, ou ainda porque desejavam fazer questionamentos ou expressar percepções. Também notei que professores, alunos e pais de alunos eram trazidos para a interação em nossas reuniões como personagens das narrativas, principalmente, quando o assunto estava relacionado a aspectos associados à avaliação da aprendizagem.

Diante desse cenário, elenquei os seguintes critérios de seleção de reuniões para a análise: i) a produção espontânea de narrativas orais de experiências pessoais, construídas de forma colaborativa, sobre situações que vivenciamos no contexto escolar pesquisado; ii) a elaboração de narrativas que contemplassem aspectos relacionados à avaliação da aprendizagem; iii) a presença de professores/coordenadores, alunos e pais de alunos como personagens das narrativas. Destaco que a temática da avaliação elencada no item dois é assunto recorrente tanto em nossas reuniões quanto em conversas informais nos intervalos de aulas, sendo também fonte de tensões no vínculo família-escola e na relação professor-aluno(s). Tal fato exerceu influência na minha decisão de incluir o tema nos critérios de seleção e recorte de dados para a análise.

Depois de novas audições, selecionei três reuniões que atendiam aos três critérios de seleção listados acima e que abordavam aspectos distintos do nosso fazer docente relacionado à avaliação da aprendizagem. Posteriormente, fiz os recortes valorizando os segmentos realizados em conarração, considerando novamente os três critérios determinados. Tendo selecionado as reuniões e os excertos relevantes para a pesquisa, iniciei a fase de transcrição dos dados propriamente dita.

As três reuniões e suas respectivas temáticas, ou seja, as questões da nossa prática pedagógica discutidas na interação, bem como os excertos selecionados encontram-se no quadro a seguir (**Quadro 4**).

| Reunião | Temática da reunião   | Excertos analisados  |
|---------|---|--|
| 1       | Negociação da média de acertos em testes simulados para a indicação dos alunos a exames internacionais de proficiência em língua inglesa. | 1- A reprovação de Maria<br>2- A aprovação de Hélio  |
| 18      | Análise e revisão do documento que contém informações sobre as atividades avaliativas e seus respectivos critérios e datas de realização. | 3- A segunda chamada da prova oral de Alessandra<br>4- A segunda chamada da prova oral de Isaura |
| 16      | Reflexão sobre a prática pedagógica, enfocando o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação.   | 5- A nota baixa de um bom aluno no teste auditivo  |

**Quadro 4:** Excertos selecionados para a análise

## 5.6.

### A transcrição dos dados gerados

Transcrevi as três reuniões selecionadas integralmente. A decisão visou auxiliar na análise das interações e sanar qualquer tipo de dúvida quanto a trechos anteriores ou posteriores aos excertos que escolhido para a análise. Contudo, devido ao escopo deste trabalho e em virtude de os excertos selecionados serem analisados integralmente no corpo do texto desta pesquisa (exceto o excerto 5), optei por não incluir a transcrição completa das três reuniões selecionadas nos anexos deste trabalho. Todavia, tive o cuidado de, ao selecionar os excertos de cada reunião, incluir na transcrição turnos anteriores e posteriores aos trechos escolhidos para assegurar a contextualização da situação analisada, contribuindo assim para a investigação que proponho neste trabalho. Outra razão que me levou à tal decisão foi a questão ética de não disponibilizar trechos de nossas reuniões que não fossem estritamente necessários para o desenvolvimento da análise a que me proponho, não revelando assim mais do que é preciso para a discussão do assunto abordado.



Quanto ao processo de transcrição, Garcez, Bulla e Loder (2014) sugerem que o pesquisador transcreva seus próprios dados, pois o momento da transcrição já consiste em uma das etapas de análise. Para os autores (GARCEZ, BULLA e LODER, 2014, p. 266), decidir “o que é um segmento, onde começa e onde termina é, portanto, um procedimento analítico crucial”. Nesse sentido, Duranti (1997, p. 161 *apud* GARCEZ, BULLA e LODER, 2014, p. 267) indica que: i) a transcrição é um processo seletivo, que realça aspectos da interação, segundo as metas do estudo; ii) não há transcrição perfeita; iii) não há uma transcrição final, apenas versões revisadas; iv) devemos estar conscientes das implicações teóricas, políticas e éticas do processo de transcrição. Em suma, a transcrição “se baseia em processo seletivo guiado pelos olhos do pesquisador” (BASTOS e BIAR, 2015, p. 104).

Devido às razões apresentadas pelos autores (DURANTI, 1997; GARCEZ, BULLA e LODER, 2014), a transcrição dos dados da presente pesquisa seguiu um trabalho minucioso de audição. No início da geração de dados em 2015, ouvi algumas vezes as primeiras reuniões gravadas e transcrevi parte de duas delas. Depois, no final da geração de dados, em 2016, ouvi uma ou duas vezes todas as vinte e três reuniões gravadas sem fazer qualquer tipo de transcrição. Fiz somente anotações sobre os assuntos emergentes. Novamente, ouvi várias vezes as três reuniões selecionadas e digitei as falas dos participantes, usando símbolos de pontuação do texto escrito para sinalizar o que na forma escrita concebemos como interrogações, exclamações, hesitações, etc. Posteriormente, como os dados foram gerados em um contexto natural de fala-em-interação (CONCEIÇÃO, 2008; DEL CORONA, 2009), pois as reuniões não foram preparadas para esta pesquisa, elas seguiram o seu curso normal e espontâneo, utilizei na transcrição algumas das ferramentas empregadas nas convenções de transcrição segundo a Análise da Conversa Etnometodológica (ACE).

A fim de focar os aspectos que penso ser relevantes para o escopo desta pesquisa, emprego as convenções de transcrição na análise de dados, buscando abranger alguns aspectos paralinguísticos e prosódicos como, por exemplo, prolongamentos, hesitação, pausa, dentre outros, pois acredito que tais elementos constituem-se em pistas de contextualização na construção de sentidos (GUMPERZ, [1982] 2002).

Para o refinamento das transcrições, contei com o auxílio de uma professora que estuda transcrições segundo a ACE. Assim, os segmentos selecionados passaram pelo seguinte processo final de transcrição que explico adiante.

Após o refinamento das transcrições pela professora, ouvi novamente as gravações integralmente, centrando-me nas alterações sugeridas. Quando eu discordava da modificação de algum trecho, eu reenviava o trecho para a professora, que ouvia novamente a gravação. Então, nós discutíamos, por e-mail, as possíveis alterações. A tabela de convenções utilizada na transcrição encontra-se nos anexos desta tese. Ressalto que nas transcrições deste estudo, utilizo um símbolo que sinaliza a fala relatada (aspas, “fala relatada”), ou seja, o diálogo construído (TANNEN, 1989), que emerge na interação nas reuniões escolhidas. O diálogo construído é um aspecto relevante para análise dos dados gerados neste trabalho. Quanto ao símbolo “(...)” que significa “trecho omitido, esclareço que faço uso dele seja por questões éticas, seja por questões de escopo do trabalho.

Terminada a transcrição, iniciei a análise dos dados selecionados, conforme os critérios de análise vistos na próxima seção.

## 5.7.

### **Os critérios de análise e organização dos dados**

Durante a transcrição e análise dos dados, chamou-me a atenção a forma como nós, professores, construímos entendimentos sobre as experiências que vivemos no contexto desta pesquisa. Lembro que, conforme explicitiei na introdução desta tese (cf. Cap. 1, p. 22-23), concebo os entendimentos emergentes nas reuniões pedagógicas como percepções acerca de aspectos do fazer docente construídas pelos professores no curso da interação. A concepção alinha-se à noção postulada por Allwright (1999, p. 2 *apud* MORAES BEZERRA, 2007, p. 76) a respeito dos entendimentos decorrentes da reflexão sobre a prática docente no contexto de formação continuada: os entendimentos configuram-se em “um senso de como as coisas funcionam em função do objetivo de tomar-se decisões práticas sobre como proceder”.

Sendo assim, com base nos critérios de seleção de excertos elencados na seção 5.5 deste capítulo (cf. p. 106): *i) a produção espontânea de narrativas orais*

*de experiências pessoais, construídas de forma colaborativa, sobre situações que vivenciamos no contexto escolar pesquisado; ii) a elaboração de narrativas que contemplassem aspectos relacionados à avaliação da aprendizagem; iii) a presença de professores/coordenadores, alunos e pais de alunos como personagens das narrativas, em articulação à concepção de entendimentos emergentes nas reuniões pedagógicas, apresento a organização da análise de dados deste trabalho no capítulo 6, que está dividido em duas seções: 6.1 e 6.2.*

A seção 6.1 encontra-se dividida em três subseções, sendo cada seção composta por um bloco temático. Os três blocos temáticos abrangem três aspectos distintos do fazer docente no cenário de pesquisa, discutidos nas três reuniões selecionadas, conforme esclareci no quadro 4 (cf. subseção 5.5 deste capítulo, p. 107): i) *Negociação da média de acertos em testes simulados para a indicação dos alunos a exames internacionais de proficiência em língua inglesa (Reunião 1)*; ii) *Análise e revisão do documento que contém informações sobre as atividades avaliativas e seus respectivos critérios e datas de realização (Reunião 18)*; iii) *Reflexão sobre a prática pedagógica, enfocando o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação (Reunião 16)*. As três reuniões contempladas nos respectivos blocos estão interligadas por tensões originadas de reclamações e questionamentos de mães e pais de alunos, personagens das narrativas.

Cada aspecto listado compõe uma subseção do capítulo 6, sob o seguinte título: 6.1.1 Padronização da média de acertos em simulados: “indicar não quer dizer que o aluno vai passar”; 6.1.2 Revisão do documento com informações sobre as avaliações: “tudo tem que ficar assim *crystal clear*”; 6.1.3 Reflexão sobre a prática pedagógica: “será que não estamos cobrando demais?”. Assinalo que as três subseções que compõem a seção 6.1 estão subdivididas, conforme o número de excertos analisados em cada uma, no sentido de focar aspectos da prática pedagógica e da prática discursiva narrativa que subsidiam a análise dos posicionamentos em três níveis (BAMBERG, 1997, 2002).

Por alinhar-me à concepção de linguagem como “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)” (SCHIFFRIN, 1994, p. 102), considero as perspectivas micro e macro na análise dos dados. Nesse sentido, ressalto que, assim como as

dimensões da narrativa e da narração se entrecruzam e se sobrepõem, conforme veremos no capítulo 6, as fronteiras entre a análise no nível micro e macro também se entrecruzam e se sobrepõem, enodoando sua delimitação.

Partindo de uma perspectiva micro (SCHIFFRIN, 1994), articulo elementos da narrativa canônica (LABOV e WALETZKY, 1967; LABOV, 1972) a conceitos da narrativa conversacional (SACKS, [1984] 2007; GARCEZ, 2001; NORRICK, 2000, 2005; BAMBERG e GEORGAKOPOULOU, 2008; PEREIRA e CORTEZ, 2011) e da narrativa sobre o fazer pedagógico (NÓBREGA, 2009), pautando-me em pressupostos sobre a conarração (OCHS *et al.*, 1992; OCHS e TAYLOR, 1993; JACOBY e OCHS, 1995; OCHS e CAPPS, 2001; STERPONI e FASULO, 2010; OLIVEIRA, 2013), para investigar a construção do fazer docente na interação nas três reuniões selecionadas. Também identifico concepções e crenças sobre a avaliação da aprendizagem, que emergem no lócus discursivo. Simultaneamente, direciono o meu olhar para pequenas histórias (BAMBERG, 2008; BAMBERG e GEORGAKOPULOU, 2008) encaixadas na interação em reuniões e recorro à teoria do posicionamento (BAMBERG, 1997, 2002), em interface com os referidos postulados dos estudos da narrativa, para analisar a construção de entendimentos.

No nível macro (SCHIFFRIN, 1994), centro-me no domínio social e interacional mais amplo, focalizando o cenário coletivo e partilhado por nós, professores, com inserção de narrativas sobre o fazer docente, envolvendo pais de alunos/alunos, trazidos para a interação por intermédio da narrativização de experiências que vivemos no contexto de pesquisa. Nesse cenário, reflito sobre a relação família-escola no contexto da avaliação da aprendizagem, a partir da análise de concepções e crenças sobre a avaliação, que emergem na interação, e da investigação dos entendimentos constuídos.

Na discussão dos resultados (seção 6.2), fundamentada na análise dos dados (seção 6.1), retomo as perguntas de pesquisa apresentadas no capítulo 1 desta tese:

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?*

Tendo apresentado o paradigma metodológico que orienta este estudo, assim como o contexto de pesquisa e os critérios de recorte e análise dos dados gerados, trago, no próximo capítulo, o capítulo 6, a análise proposta a fim de alcançar os objetivos que estabeleci e responder as perguntas de pesquisa que norteiam este trabalho.