

6

Conarração em reunião pedagógica: posicionando família e escola no contexto da avaliação

[...]↑tudo tem que ficar assim *crystal clear* porque se↑não a a hora que um pai quisser usar isso a seu favor que foi o que aconteceu ↑com a menina que é da da da Lídia e o que a mãe também fez, (.) só que assim ela esbar↑rou numa organização ab↑surda[...]

Ana, nome fictício da coordenadora participante desta pesquisa

Neste capítulo, abro a porta discursiva da sala de reuniões pedagógicas dos professores da disciplina de inglês do Colégio Rio para continuarmos nossa reflexão sobre a relação família-escola no contexto da avaliação, por meio da análise da conarração de experiências que nós, participantes do cenário de pesquisa, vivemos no referido domínio escolar. Para tanto, analiso os dados gerados neste estudo, a partir do enfoque proposto na fundamentação teórica e metodológica do trabalho. Sendo assim, na primeira seção que compõe este estudo (seção 6.1), centro-me na narrativização de experiências em reuniões pedagógicas. Opto por analisar os posicionamentos de conarradores e personagens em subseções dedicadas somente a este fim no sentido de oferecer uma análise mais clara sobre o que está acontecendo locamente na interação. Na segunda seção (seção 6.2), discuto os resultados ao retomar as perguntas de pesquisa.

6.1.

Narrativização de experiências vividas na docência

De acordo com Liberali (2007 *apud* RODRIGUES, 2010, p.60), é comum que nas reuniões pedagógicas as interações estejam centradas em narrativas sobre situações do cotidiano docente. Durante a interação nas reuniões no contexto desta pesquisa, emerge a narrativização conjunta de memórias do fazer docente. As memórias, trazidas à interação na conarração, são (re)elaborações de experiências (BRUNER, [1990] 1997) que vivenciamos na nossa prática pedagógica. Portanto, temos conhecimento prévio (NORRICK, 2005) sobre o evento narrado. Diante dsse cenário, podemos conceber a reconstrução das memórias como tessitura

semiótica que abrange as formas como os sujeitos constituem e comunicam suas experiências em um dado contexto sociocultural e histórico, conforme sugerem Brandão e Germando (2009) em seus estudos narrativo-dialógicos em relatos autobiográficos.

Liberali (2007 *apud* RODRIGUES, 2010, p.60) ressalta que, durante a narração em reuniões, os falantes usam os indexicais “a gente” e “nós” no sentido de mostrar afiliação, o que revela o tipo de relação que o narrador visa estabelecer com o grupo. A construção colaborativa de narrativas com o uso dos indexicais “a gente” e “nós” são elementos recorrentes na interação em nossas reuniões. Outro aspecto relevante neste contexto é o fato de que, conforme veremos nos excertos analisados, embora estejamos diante de uma (re)contagem de histórias, não há uma disputa acentuada pela tomada de turno, ainda que haja falas sobrepostas em determinadas sequências. A característica ocorre, provavelmente, em virtude de as reuniões pedagógicas, apesar de apresentarem aspectos de informalidade, acontecerem em domínio institucional e serem conduzidas pela professora coordenadora. A professora conhece os eventos conarrados, seja porque viveu as experiências e, portanto, é personagem das narrativas; seja porque participou da contagem em outro momento interacional, quando alguém foi informá-la sobre o evento ocorrido.

Nos excertos que analiso neste capítulo, a interação nas reuniões pedagógicas é constituída por narrativas construídas turno a turno em conarração (OCHS e TAYLOR, 1993; JACOBY e OCHS, 1995) e encaixe de narrativas. As narrativas podem conter elementos do modelo canônico de eventos com verbos de ações no passado (LABOV, 1972), como é o caso de uma segunda história (GARCEZ, 2001) conarrada no excerto 2 (A aprovação de Hélio) ou não, como é o caso de uma pequena história (BAMBERG, 2008; BAMBERG e GEORGAKOPOULOU, 2008) que emerge na interação no excerto 3 (A segunda chamada da prova oral de Alessandra). Destarte, as narrativas neste estudo constituem o encontro social no contexto desta pesquisa como exemplo da diversidade de contextos não só pedagógicos como também interacionais.

Nos excertos que selecionei para analisar a temática central de cada uma das reuniões, podem surgir outros aspectos do fazer docente que se entrelaçam com o tema principal da reunião. Nesse caso, darei enfoque àquilo que for mais

relevante para a compreensão do objetivo geral desta tese, cuja discussão retomarei na Parte II mediante as perguntas de pesquisa, que se sustentam nos objetivos específicos do estudo. Quanto aos professores participantes, esclareço que, embora presentes, nem todos participam verbalmente. Eles ficam à vontade para contribuírem verbalmente ou para ficarem em silêncio.

6.1.1.

Padronização da média de acertos em testes simulados: "indicar não quer dizer que o aluno vai passar"

Nesta subseção, analiso excertos retirados da Reunião Pedagógica 1, que versa sobre a negociação da padronização da média de acertos em testes simulados, cujo objetivo consiste em indicar alunos do Ensino Fundamental e Médio à realização de exames internacionais de proficiência na língua inglesa. Para a negociação da média, a coordenadora divide a reunião em dois momentos. No primeiro momento, a reunião está centrada na discussão sobre a média nos testes simulados para os alunos do 5º. ao 7º. ano do EF, que serão recomendados para os *Exames Amarelos*. No segundo, a reunião está voltada para a padronização da média para os alunos do 8º. ano do EF ao 2º. ano do EM, recomendados para os *Exames Laranja*. Devido a questões de escopo e de objetivos desta pesquisa, analiso somente parte do segundo momento da reunião.

Para fins de análise, divido o trecho transcrito em dois excertos. O primeiro excerto centra-se na conarração da reprovação de uma ótima aluna, a Maria, que foi indicada para um dos *Exames Laranja*, mas não obteve a aprovação, e na reclamação de sua mãe junto à coordenadora Ana. Destaco que, neste estudo, concebo a reclamação como uma ação (OSTERMANN e SOUZA, 2009). O segundo excerto é composto por uma narrativa sobre um aluno de desempenho mediano, o Hélio, que foi indicado para um dos *Exames Laranja* e, diferentemente de Maria, obteve a aprovação.

6.1.1.1.

A reclamação da mãe posicionada pela coordenadora: “o garoto não deixa ela falar”

A segunda parte da reunião, na qual nós discutimos a média de acertos para a indicação aos Exames Laranja, começa na linha (doravante também L) 784, quando a coordenadora contextualiza a primeira parte da reunião, na qual decidimos que, no teste simulado para a indicação aos Exames Amarelos, a média será setenta e cinco. Entre os turnos nas linhas 784-838, Ana, além de recapitular o que foi decidido sobre a média nos simulados para os Exames Amarelos, faz sugestões sobre a média a ser adotada nos testes simulados para os Exames Laranja. A coordenadora também responde a pedidos de esclarecimento e comentários dos professores sobre a média por ela sugerida. Na L839, Flávio introduz um outro assunto: as aulas de preparação para a parte oral dos exames internacionais.

O excerto inicia-se na L858, quando Ana faz um comentário sobre o assunto introduzido por Flávio, isto é, sobre as aulas de preparação para a parte oral dos Exames Laranja. Como o assunto não está diretamente relacionado à padronização da média de acertos no simulado em questão, chamo a atenção dos meus colegas para a necessidade de decidirmos a média de acertos a ser adotada (mas não resolve a questão da: da média a gente tem que decidir em relação[ao corte né], L867-869). Na sequência, nos engajamos na conarração (L874-877) sobre a reprovação da aluna Maria, com o encaixe de uma narrativa, relatada em diálogo construído (TANNEN, 1989) na L895, acerca da reclamação da mãe da aluna à coordenadora Ana.

Excerto 1 - A reprovação de Maria

858 ANA: (...) que na verdade a gente
859 já terminou a matéria aí a gente pode dividir
860 a aula assim um professor fica com o grupo e o
861 outro professor fica com os que estão inscritos
862 (0.6) aí dá bo- (0.6) extra de exame laranja
863 e escrito ou exame laranja e junto
864 FLÁVIO: faz o *speaking* consegue fazer preparação
865 ANA: é mas isso a gente já fazia- a gente já faz em
866 todos mesmo [todos] alunos tem que fazer
867 CÉLIA: [mas é-] mas não resolve a questão
868 da: da média a gente tem que decidir em relação

869 [ao corte né]
870 FLÁVIO: [ah a média]
871 CÉLIA: então oitenta [e setenta e cinco]
872 ANA: [oitenta e é] entre setenta e cinco
873 e oitenta a gente analisa a situa[ção]
874 CÉLIA: [é] com muito
875 cuidado <porque:> o ano passado a gente >chegou
876 até< a dar uma segunda chance >no simulado<
877 pra alguns alunos
878 FLÁVIO: mhm
879 (.)
880 CÉLIA: e:: dentre esses (0.5) um deles não passou
881 ANA: quem é=
882 CÉLIA: =é a maria do exame laranja f (0.6) †lembra ela
883 foi uma das que fez novamente a questão da
884 compreensão de texto (.) ah >"vamos ver se<
885 naquele dia ela não tava muito bem" e tal (.)
886 foi dada a chance e ela não atin[giu]
887 FLÁVIO: [não] sei se você
888 que falou que deu- na hora surtou e tal
889 ANA: essa foi o seguinte ela não conseguiu a pontuação-
890 e você v- inclusive me disse "ana ela é ótima e
891 eu indicaria ela †de novo" (0.7) †lembra †disso
892 (0.6)
893 CÉLIA: mas mas a média dela (continua [a mesma)]
894 a mesma
895 ANA: [ela ficou é] ela
896 ficou é:: exame laranja e †né ela ficou no e2
897 °não é †isso° (0.8) aí o que que aconte†ceu a
898 mãe me procurou e falou o seguinte pra entender o
899 porquê porque ela é formada no curso X, não sei
900 o quê e pra reclamar comigo (0.9) porque é a
901 segunda vez que ela faz uma prova junto com um
902 ga†roto (1.3) foi no exame laranja e e exame
903 laranja f e o garoto não deixa ela falar
904 (0.5)
905 FLÁVIO: m::
906 (1.0)
907 ANA: eu falei "†olha †só (1.1) é:: o examinador ele é
908 treinado pra não dei†xar isso acontecer o fato
909 de eles terem feito- deve ser provavelmente
910 >porque< quando eles selecionam os candidatos
911 que vão fazer juntos deve ser em ordem alfabé::tica,
912 dev- né ele deve ter (0.6) começado com m também,
913 al†guma situa†ç- †né
914 FLÁVIO: mhm
915 ANA: que que fez com que- a coincidência de eles estarem
916 juntos mas assim (1.1) a prova ela tem vários
917 mo†mentos e tem momentos que †ela fala sozinha
918 que não não é aquela coisa não just- não justifica
919 isso" >ela "ah< mas não sei quê e tal" aí parará

920 parará aí eu: (0.6) pedi aquela: (.) não >aí
921 ela falou assim "ah< com essa senha com essa senha
922 eu não consigo acessá-los" (1.1) aí a
923 secretária da joana me deu a a a: (.) to↑da a
924 ficha dela da prova, aí- todas as *abilities* e
925 tal que- como ela que ela foi e tal e *speaking*
926 não foi o que que prejudicou mais ela=
927 CÉLIA: =e era um ponto forte dela
928 ANA: aí eu mandei pra ela por email e ela não falou
929 nada
930 FLÁVIO: mas olha só ana-
931 ANA: mas assim eu falei pra ela "você- a gente indica"
932 hã a- eu falei assim "a maria inclusive em
933 outros anos ela foi minha aluna ela era uma
934 excelente aluna (.)" mas assim a gente
935 também tem que investi↑gar se de repente ela não
936 ficou nervosa demais, >porque ela é toda<-
937 retraída assim e (.) indi↑car não quer dizer que
938 o aluno vai pas↑sar (.) significa que nós
939 acreditamos que ele seja capaz
940 WAGNER: por isso que eu acho que com os mais velhos é
941 melhor a gente manter oitenta-

As memórias do fazer pedagógico, trazidas à interação na conarração, são (re)elaborações de experiências (BRUNER, [1990] 1997) vivenciadas na prática docente, por mim e por Ana, sobre o caso da reprovação de uma ótima aluna em um dos Exames Laranja. Com narrativa composta por um resumo, que apresenta uma orientação, contextualizando o evento (L874-877), inicio a conarração. Ana toma o turno na L881 procurando saber a que aluno(a) me refiro. Ao introduzir como participante da narrativa a aluna Maria (L882), utilizo um prefácio com entonação ascendente ↑lembra, que traz o evento à memória dos docentes. O prefácio é uma solicitação para a recontagem e narração com a colaboração (JACOBY e OCHS, 1995; GARCEZ, 2001) de Ana, à quem me dirijo na interação, pois a coordenadora participou da experiência. A conarração, seja por meio de avaliações, pedidos de esclarecimento ou outras ações (OCHS e CAPPS, 2001), realça a importância da colaboração na contagem da narrativa, na construção do entendimento sobre o que está acontecendo localmente na interação, e, por conseguinte, na sustentação da intersubjetividade (STERPONI e FASULO, 2010; OLIVEIRA, 2013).

No nível discursivo da conarração interacional, relembro atividades da aluna relativas ao teste simulado (L882-886). Na sequência, em sobreposição de

vozes comigo, nas linhas 887-888, Flávio faz menção ao caso, com conhecimento partilhado (NORRICK, 2005), dirigindo-se à Ana ([não] sei se você que falou que deu- na hora surtou e tal). Ana toma o turno seguinte dando continuidade à conarração e esclarecendo a dúvida de Flávio (essa foi o seguinte ela não conseguiu a pontuação, L889). A ação complicadora surge associada ao momento em que Maria fez parte do teste simulado, novamente, em uma segunda chance: fez novamente a questão (L883), e obteve uma média abaixo de oitenta: ela não atin[giu] (L886); ela não conseguiu a pontuação (L889).

No turno entre L889-891, Ana realiza uma avaliação (LABOV, 1972) positiva da estudante com uso do adjetivo “ótima” e da entonação ascendente na palavra “de” (em de novo) no diálogo construído (TANNEN, 1989), por meio do qual Ana traz as minhas palavras após a reprovação da aluna (e você v- inclusive me disse “ana ela é ótima e eu indicaria ela ↑de novo”, L890). Dessa forma, a coordenadora deixa explícito o fato de que a indicação também é baseada nas avaliações do professor sobre o aluno aluno (cf. Cap. 5, subseção 5.3.2, p 95).

Cumpramos ressaltar que, normalmente, não damos aos alunos a chance de realizarem determinada parte do teste simulado uma segunda vez para que a média seja recomposta com vistas à indicação aos exames. No entanto, alinhadas à concepção de avaliação da aprendizagem como um processo contínuo que vai além da função diagnóstica (PERRENOUD, 1999; RODRIGUES *et al.*, 2011; SANTOS e CANEN, 2014; FAVARÃO e SALVI, 2016), Ana e eu discutimos o desempenho da aluna Maria em diversos momentos do processo de ensino-aprendizagem. Após a discussão, decidimos dar à aluna a oportunidade de ela refazer a parte do simulado na qual o seu desempenho não havia sido satisfatório, ou seja, a parte de compreensão textual. Acreditávamos que a aluna poderia apresentar um melhor desempenho. Sobre o resultado do segundo simulado, embora a pontuação de Maria tenha ficado abaixo de 80% de acertos, sua nota estava dentro de uma possibilidade de aprovação. Afinal, a nota para a aprovação é a média de todas as partes do exame: comunicação oral, produção textual, compreensão auditiva e compreensão de texto. A minha fala sobre Maria, construída por Ana na dimensão da conarração (“ana ela é ótima e eu

indicaria ela ↑de novo" L890), revela a crença de que a avaliação da aprendizagem é uma prática complexa que não se dá de forma isolada.

Entretanto, apesar de a nossa fala nesse trecho (L890) sugerir o nosso alinhamento a uma concepção de avaliação da aprendizagem como um processo contínuo para além da função diagnóstica (PERRENOUD, 1999; RODRIGUES *et al.*, 2011; SANTOS e CANEN, 2014; FAVARÃO e SALVI, 2016), observamos a emergência de uma concepção de avaliação classificatória que remete à dimensão meritocrática dos testes linguísticos estandardizados (L867-880). A concepção emerge quando lembro aos meus colegas que precisamos decidir a média de corte nos testes simulados (L868-869).

Segundo sites oficiais⁴, os testes linguísticos são instrumentos formais de avaliação que medem a proficiência de um indivíduo em uma língua com base em critérios preestabelecidos. O resultado da avaliação indica em que grau, ou nível, o indivíduo alcançou os objetivos definidos, assegurando-lhe ou negando-lhe uma certificação de proficiência na língua. Logo, os testes linguísticos estandardizados podem ter os seguintes propósitos: medir conhecimentos linguísticos de forma supostamente imparcial; ii) servir como ferramenta de manutenção de desigualdades construídas no/pelo instrumento de avaliação, que cria a expectativa de determinado desempenho em função de critérios ideológicos excludentes (SHOHAMY, 2013) e meritocráticos. Sobre o que está subjacente à concepção teórica e à prática da avaliação da aprendizagem, Perrenoud (1999) argumenta que as regras elaboradas pelos docentes muitas vezes alimentam a visão do que significa ser bem-sucedido na escola. Tal noção de sucesso pode contribuir para a construção da ideia de excelência escolar alinhada à classificação excludente feita por meio dos testes estandardizados.

Entre as linhas 895-903, ocorre o entrecruzamento do nível discursivo da conarração com o nível discursivo de uma narrativa encaixada por Ana. Segundo Ochs e Capps (2001), as narrativas encaixadas são tematicamente relevantes ao tópico que está sendo discutido ou a uma atividade em andamento. Neste

⁴ "Language tests are formal instruments of assessment. They can be used either to measure proficiency without reference to a particular programme of learning or to measure the extent to which learners have achieved the goals of a specific course." Disponível em: <<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680494490>>. Acesso em: 5 mar. 2019.

contexto, Ana insere uma narrativa em diálogo relatado (TANNEN, 1989) acerca de uma conversa que teve com a mãe da aluna sobre o desempenho da menina na parte oral do exame. A narrativa encaixada, que está relacionada à narrativa conarrada no nível discursivo da interação pedagógica, se estende pelos turnos seguintes (L895-939). Tenho conhecimento partilhado (NORRICK, 2005) sobre a conversa entre a coordenadora e a mãe da aluna, e contribuo com uma avaliação (LABOV, 1972) positiva sobre o desempenho da menina no que tange à sua comunicação oral (era um ponto forte dela, L927). Flávio sinaliza um ouvir atento nos turnos em L905 e L914.

Destaco que as ações da “mãe” são indicadas em discurso reportado nos relatos construídos na interação pedagógica, diferentemente do modo como são construídas as ações da coordenadora, que tem o turno de fala na reunião pedagógica. Afinal, a coordenadora, participante presente na reunião pedagógica, é (co)narradora na interação entre os professores e, ao mesmo tempo, personagem da narrativa. Já “a mãe” no diálogo construído não é a mãe propriamente dita, mas “a mãe” personagem construída no relato dos interagentes nesse cenário de fala. A mesma concepção se aplica às ações dos demais personagens das narrativas construídas em discurso reportado na interação.

Utilizando o diálogo construído (TANNEN, 1989), Ana traz para a narrativa encaixada as falas dos personagens e recria a cena discursivamente, conferindo autenticidade e acuidade ao seu relato (OLIVEIRA e BASTOS, 2001). A recontagem enfoca a razão do desempenho insatisfatório da aluna na parte oral do exame. Na dimensão da narrativa, Ana posiciona a mãe como reclamante e se coloca em contrargumentação, conforme o nível 1 de posicionamentos (BAMBERG, 1997), que preconiza a análise da narrativa centrada na construção e localização dos personagens como protagonistas, antagonistas, agentes ou vítimas, dentre outros.

A teoria do posicionamento (BAMBERG, 1997, 2002), conjugada ao conceito de ação como modo de fazer coisas no mundo (OSTERMANN e SOUZA, 2009, p. 1522), nos permite conceber a reclamação da mãe – que emerge localmente no nível da interação discursiva da narrativa encaixada – como uma ação de crítica. Conforme veremos adiante, Ana constrói a reclamação da mãe como uma crítica ao trabalho dos examinadores da prova oral, pois eles não

asseguraram à Maria, segundo a fala da mãe na narrativa encaixada, a oportunidade de mostrar fluência na língua.

Em um turno longo (L895-903), a coordenadora relata que a mãe a procurou para entender o que havia acontecido e para reclamar, pois a filha tinha sido prejudicada na parte oral do exame. A mãe posiciona a filha como prejudicada, articulando o fato com a razão de ter sido a segunda vez em que um mesmo garoto fez a parte oral de um exame internacional com a Maria e não deu oportunidade de a aluna mostrar a sua fluência. Recorrendo ao diálogo construído, Ana recria na narrativa encaixada a explicação dada à mãe, isto é, que o examinador é treinado para que aos alunos seja alocado o mesmo tempo de fala.

A razão que a mãe fornece para a reprovação da aluna configura-se como um “account” narrativo (DE FINA, 2009). Os “accounts” são “eminente e explicativos e dialógicos”, produzidos em resposta a uma avaliação pressuposta na fala do interlocutor (DE FINA, 2009, p. 240). Por intermédio do “account”, Ana negocia significados e sentidos na interação, (re)construindo a fala da mãe, que constrói a menina como vítima do garoto que não a deixou falar.

No turno entre as linhas 915-926, Ana prossegue com a recontagem, omitindo a fala da mãe da aluna (>ela "ah< mas não sei quê e tal", L919) e usando uma onomatopeia (parara parara, L919-920) para acelerar a narrativa. A coordenadora defende que o que mais prejudicou a aluna não foi a parte oral do exame (L925-926), opinião ratificada por mim (L927). A resolução da narrativa (L928) é feita quando Ana posiciona a personagem mãe, fazendo uma avaliação da personagem (LABOV, 1972; LINDE, 1997), ao mencionar que, após ter enviado para ela uma ficha sobre o desempenho da aluna Maria em cada uma das partes do exame internacional, inclusive na prova oral, ela não falou nada.

De acordo com Linde (1997), a avaliação é um aspecto intrinsecamente relacionado à dimensão moral da linguagem; ou seja, aos comentários morais ou percepções do mundo, ou de como este mundo deveria ser, quais comportamentos são ou não adequados, o que possibilita o entendimento da relação entre a dimensão linguística e a dimensão social. Tal concepção nos permite compreender a avaliação feita por Ana, na resolução da narrativa, como uma avaliação moral (LINDE, 1997) do comportamento da mãe. Afinal, a ficha recebida pela mãe indicava o desempenho satisfatório da aluna na parte oral do exame: um *pass*,

aprovado (cf. Subseção 1.1.2, excerto 2, L978, p. 128). O fato revela que a mãe, além de trazer para a interação com a coordenadora argumentos infundados acerca da reprovação de Maria no exame, estava completamente equivocada sobre o desempenho da aluna na prova oral.

Na sequência (L931-939), a coordenadora deixa gradualmente a interação na dimensão da narrativa encaixada, retornando à dimensão discursiva da conversa na interação pedagógica e indicando, na coda, o ponto da história: *indi↑car não quer dizer que o aluno vai pas↑sar significa que nós acreditamos que ele seja capaz (L937-939)*. Destaco, na fala da coordenadora, o uso de recursos (para)linguísticos que ressaltam o ponto da história: utilização do pronome “nós” com som realçado e do verbo “acreditar” com ênfase silábica. O uso do pronome “nós” (SNOW, 2001) revela a construção identitária de um grupo docente coeso, que conhece os alunos bem como os exames, e que tem poder de decisão para indicar os exames que os alunos estão aptos a fazer.

6.1.1.1.1.

Posicionamentos no excerto 1

No modelo de posicionamentos, Bamberg (1997, 2002) propõe a articulação da análise linguística com uma análise discursiva acerca dos significados construídos não somente na e sobre a interação face a face, como também no que diz respeito àqueles constituídos em relação ao mundo social no qual os interagentes estão inseridos. Nesse sentido, realço que, para Bamberg (2002, p. 155), o modo como as pessoas “pensam e interpretam a si mesmas não é um reflexo de ideologias sociais já existentes, ou discursos com D maiúsculo”. Tais modos são construídos “microgeneticamente” em interações situadas em um dado contexto social, “já que o objetivo é ser entendido pelos outros” (BAMBERG, 2002, p. 155). Neste estudo, os posicionamentos dos professores na dimensão da conarração, assim como os posicionamentos dos personagens na dimensão da narrativa, configuram-se como um instrumental relevante na análise dos entendimentos emergentes na interação sobre a relação entre a família e a escola no cenário de pesquisa.

Ao nos debruçamos sobre a dimensão narrativa pelo viés do nível 1 de análise, fase em que o foco é a construção dos personagens com relação uns aos outros, observamos que as ações interacionais da narradora Ana e da personagem mãe são expressas na recontagem da narrativa encaixada pelos posicionamentos discursivos dos personagens na narrativa. Assim, a mãe constrói a filha como vítima de um garoto com o qual a menina fez a parte oral do exame (L895-903). É possível perceber a construção por meio de elementos (para)linguísticos na fala da mãe reportada pela coordenadora.

Como exemplo de tais elementos, cito o uso do verbo “deixar” na fala da personagem mãe para descrever a ação do ga↑roto, palavra que a coordenadora realça com entonação ascendente na segunda sílaba: “é a segunda vez que ela faz uma prova junto com um ga↑roto”, L900-902; “o garoto não deixa ela falar”, L903. Neste caso, o uso do verbo “deixar” na forma negativa do presente do indicativo, juntamente com o fato de o evento ter acontecido uma “segunda vez”, sugere um impedimento que sempre acontece, ou seja, a Maria não fala nas provas orais porque o menino não permite. Destarte, a construção discursiva feita pela personagem mãe, por intermédio da fala de Ana, posiciona Maria como uma aluna desprovida de agência, à mercê das ações do outro, neste caso o garoto. É dessa forma que a mãe justifica a reprovação da filha, isto é, atribuindo ao menino a culpa pelo fato de a Maria não ter falado o suficiente.

Na narrativa encaixada sobre a reclamação, em contraposição ao posicionamento de Maria pela mãe, Ana posiciona a aluna como agente no contexto da prova oral. Verificamos o posicionamento por meio das seguintes pistas de contextualização (GUMPERZ, [1982] 2002) e razões construídas por Ana na dimensão da narrativa:

- i) Uso do verbo “deixar” na forma negativa do presente do indicativo – o mesmo verbo na forma negativa utilizado por Ana ao referir-se ao garoto com o qual Maria fez a prova oral – com entonação ascendente, sinalizando ênfase. Razão construída: “o examinador ele é treinado pra não dei↑xar” um candidato à certificação internacional falar mais do que o outro (L907-908);

- ii) Uso de prolongamento de vogal e entonação ascendente em palavras-chave: alfabé::tica, al↑guma situa↑ç-, mo↑mentos (L910-913). Razões construídas de forma hipotética com o uso do verbo “dever” na elaboração de suposição: “quando eles selecionam os candidatos que vão fazer juntos deve ser em ordem alfabé::tica dev- né ele deve ter (0.6) começado com m também al↑guma situa↑ç-” (L910-913). Razão construída a partir do conhecimento docente sobre o exame: “a prova ela tem vários mo↑mentos e tem momentos que ↑ela fala sozinha” (L916-917).

Desse modo, a coordenadora posiciona Maria na narrativa encaixada como responsável pelas circunstâncias que a levaram a um desempenho oral insatisfatório.

Portanto, Ana e a mãe de Maria são posicionadas com diferentes entendimentos sobre a agentividade da aluna e sua responsabilidade na reprovação, fato que direciona a nossa atenção para a construção da intersubjetividade na interação entre professores e pais de alunos. Enquanto Ana posiciona a aluna como responsável pela reprovação, a mãe posiciona a menina como vítima. A mãe posiciona a reprovação da aluna atribuindo a responsabilidade ao menino que fez a prova oral com a Maria, e ao fato de ele e de a aluna terem feito a parte oral de um exame internacional juntos pela segunda vez. No discurso reportado na fala de Ana, a mãe, implicitamente, posiciona os examinadores como responsáveis pelo desempenho insatisfatório da filha à qual não foi assegurada a oportunidade de falar. Por sua vez, a coordenadora, ao afirmar que indicar não quer dizer que o aluno vai passar – significa que os professores acreditam que ele seja capaz de passar (L937-939), posiciona os alunos como agentes no processo e no momento da avaliação.

O nível 2 de análise enfoca a razão de o interagente contar uma história em um determinado ponto da interação e o efeito que o mesmo deseja alcançar (BAMBERG, 1997, 2002). Nesse nível, o olhar analítico volta-se para como o narrador posiciona seus interlocutores na situação interativa em que (re)constrói sua história, ou seja, no nível discursivo da conarração. Nesse cenário, Ana recorre à narrativa destacando a necessidade de os professores, grupo no qual a coordenadora se inclui discursivamente, investigarem o que levou a Maria à

reprovação. Em sua fala, a coordenadora usa o indexical “a gente”, sinalizando a membridade, e o verbo modal “ter”, com som enfatizado, indicando a necessidade, ou obrigação do grupo, quanto à investigação (L934-935). Além de construir a identidade de um grupo docente engajado, Ana posiciona o grupo com reflexão crítica sobre a sua prática.

Segundo Bamberg (2002) e De Fina (2013), os posicionamentos de nível 1 e 2 são complementares e sobrepostos, pois as escolhas linguísticas dos falantes podem posicionar os personagens na narrativa; e interacionais, ou seja, as escolhas são feitas para posicionar os narradores na narração. Neste trabalho, a sobreposição revela-se nas avaliações (LABOV, 1972) feitas pela coordenadora sobre a Maria nas seguintes situações: i) Na conarração interacional (Nível 1 de análise), usando as minhas próprias palavras na fala reportada, Ana diz: “ela é ótima” (L890); ii) Na narrativa encaixada (Nível 2 de análise), Ana recorre à sua experiência como professora da Maria e afirma: “ela era uma excelente aluna” (L933-934). Dessa forma, na interação em reunião pedagógica, Maria é posicionada, na conarração interacional e na narrativa encaixada, como uma aluna com potencial de aprovação nos exames.

No nível 3 de análise da narrativa, a investigação volta-se para como o narrador se posiciona para si mesmo para transcender a pergunta “Como desejo ser entendido pela audiência?” e elaborar uma resposta para a pergunta “Quem sou eu?” (BAMBERG, 1997, 2002). Em tal esfera de análise, verificamos que Ana posiciona o grupo como agente de sua prática e como um grupo reflexivo. A agentividade e a reflexividade do grupo são desveladas na conarração interacional (nível 1 de análise) e na narrativa encaixada (nível 2 de análise) no turno entre as linhas 931-939. Por meio dos indexicais “a gente” e “nós” com ênfase fonológica, Ana constrói a agentividade docente ao mencionar a indicação dos alunos pelos professores (a gente indica, L931; nós acreditamos que ele seja capaz, L938-939).

A construção dos docentes como um grupo reflexivo emerge quando Ana diz que os professores têm que investigar se a Maria não ficou nervosa demais (L935-936). A entonação ascendente em sílaba na palavra “investigar” enfatiza a importância da reflexividade. Assim, a coordenadora posiciona a si mesma e aos demais docentes como um grupo unido, responsável pelas decisões

pedagógicas que toma. A fala de Ana revela um alinhamento à visão formativa da avaliação como modo de promover a reflexão docente sobre o processo de ensino-aprendizagem-avaliação (FAVARÃO e SALVI, 2016).

Em síntese, no contexto deste estudo, o grupo docente recorre à conarração e a narrativa encaixada como estratégia na construção de entendimentos e, por conseguinte, na sustentação da intersubjetividade na interação, com necessidade de construí-la também na relação junto aos pais de alunos. Portanto, a narrativa configura-se não somente como lócus, mas também como recurso na construção de entendimentos e na manutenção da intersubjetividade (STERPONI e FASULO, 2010; OLIVEIRA, 2013), que se realizam em duas dimensões discursivas que se sobrepõem e se entrelaçam: a conarração interacional e as narrativas encaixadas.

6.1.1.2.

A reclamação da mãe posicionada pelo professor: “nós indicamos alguém que não passaria”

No excerto 2 (L942-990), nós continuamos construindo de forma colaborativa a narrativa sobre a aluna Maria até que Flávio encaixa uma segunda história na L998 (GARCEZ, 2001). Para Garcez, (2001), a contagem de uma segunda história, provavelmente, está relacionada à uma outra história que a precedeu na sequência interacional, podendo ser um modo de o interlocutor mostrar como entendeu o que ouviu da primeira, o que contribui para a construção conjunta de intersubjetividade. No cenário disursivo do excerto 2, a resolução da segunda história contrasta com a da primeira narrativa, pois, na segunda, um aluno de desempenho mediano, o Hélio, passou com uma boa nota no exame para o qual foi indicado pelo professor Flávio.

Excerto 2 – A aprovação de Hélio

942 ANA: mas nunca houve nada nunca houve nada assim nunca
943 houve nenhum pai ((professores conversam entre
944 si.)) >que questionasse<
945 (.) essa mãe veio reclamar da prova oral
946 WAGNER: mh↑m
947 (0.6)
948 ANA: ↑gente
949 WAGNER: mas aí ela reclamou dos exames internacionais
950 não reclamou da [gente]

951 ANA: [↑não] reclamou dessa tal
952 >da prova oral<sendo que o problema dela não foi
953 na [prova oral]
954 WAGNER: [então manda]
955 um email pra universidade que elabora os
956 exames laranja
957 ANA: ela deve ter chegado em casa e deve ter falado
958 "ah mãe eu não passei" ela é muito tímida e tal
959 >"ah eu não< passei porque tinha um garoto e
960 o garoto falava e eu não falei" aí e: a mãe
961 FLÁVIO: [é]
962 ANA: [a]chou que [entendeu q- >eu falei assim "não<
963 os]=
964 ISIS: [achou que deveria ser (algo na
965 prova)]
966 ANA: =os examinadores são treinados, pra que isso
967 não aconteça, (.) e assim ↑provavelmente
968 [ela ficou nervosa"]
969 ISIS: [não pelo que eu] entendi a ana tá dizendo é
970 que ela não foi mal
971 ANA: é (.) não foi a prova oral que que causou=
972 FÁBIO: =na prova oral ela tava acima [da média]
973 CÉLIA: [ah então] foi isso
974 exatamente
975 ANA: há?
976 FÁBIO: na prova oral ela ficou acima da média
977 ANA: não ela tava *borderli-* tava assim *pass* ela seria
978 um *pass* [mas ela]
979 FLÁVIO: [só que] nas outras provas ela deve
980 ter afundado
981 CÉLIA: então aí é por causa dos outros
982 FLÁVIO: e quando acontece isso (.) na hora h eles
983 preferem optar pela (.) pela avaliação das outras
984 provas [(eles acham que a prova oral) isso]
985 ANA: [fato porque a oral é mais subjetiva (ó) é]
986 FLÁVIO: [isso] que o professor foi
987 muito bonzinho na hora [h]
988 FÁBIO: [mhm]
989 ANA: é é mais subje[tiva]
990 FLÁVIO: [agora] a minha defesa é o seguinte
991 (.) wagner >eu acho que< mesmo a mãe não
992 falando (.) da gente (.) indiretamente ela quer
993 criticar que a escola ou [melhor]=
994 WAGNER: [sim]
995 FLÁVIO: =nós indicamos
996 alguém (.) que não passaria (.) a minha defesa
997 é um ↑risco que a gente corre porque por exemplo
998 eu tinha um aluno o i- o: [hélío]
999 ANA: [gente] mas não existe
1000 isso
1001 FLÁVIO: que ele fez o exame laranja e ele era aluno do

1002 grupo b
1003 ANA: ↑mhm
1004 FLÁVIO: ele passou eu te juro que eu fiquei com muito
1005 receio porque ele fez simulado comigo ele falou
1006 que ia estudar e tal ele chegou a assitir ↑uma
1007 aula de preparação do *speaking* da célia (.) mas eu
1008 morria de medo (.) no entanto ele passou e passou
1009 ↑bem
1010 (1.9)
1011 ANA: não assim é: gente (.) indicar significa que você
1012 acha que ele es↑tá ↑apto mas você não está
1013 aprovando ele
1014 CÉLIA: cem por cento
1015 FLÁVIO: iss:o beleza eu concordo contigo
1016 ANA: que você- é o momento é a prova é:: enten↑deu
1017 CÉLIA: é não pode acontecer a gente ter vários indicados
1018 reprovados aí [mas se (for um ou outro caso)]
1019 ANA: [a gente só teve esse- AÍ] (.)
1020 um outro caso que a gente teve no ano passado
1021 também foi de uma garota que ela é (minha) (...)

Repetindo a palavra “nunca” três vezes (L942), Ana indica que os pais jamais reclamaram dos resultados das indicações aos exames internacionais. Na sequência interacional, Ana e Wagner (L949-956) comentam a insatisfação da mãe. Ana esclarece que essa mãe veio reclamar da prova oral (L945). Então, Wagner conclui que ela não reclamou da [gente] (L950) e, usando ênfase fonológica, destaca que ela reclamou dos exames internacionais (L949). Assim, Wagner busca deixar claro que a responsabilidade pela reprovação da aluna não é nossa.

Ao justificar a reação da mãe, que procurou a escola a fim de expressar a sua insatisfação, Ana (L957-960) se engaja em um “account” narrativo (DE FINA, 2009) na interação. Na construção do “account”, a coordenadora encaixa uma breve narrativa (BAMBERG, 2008; BAMBERG e GEORGAKOPOULOU, 2008), com uso de diálogo construído, sobre uma suposta conversa entre a Maria e a mãe (L957-960). Na dimensão da conarração, Ana (L957-960) contextualiza na orientação da sua narrativa o evento hipotético (BAMBERG, 2008; BAMBERG e GEORGAKOPOULOU, 2008), que deve ter ocorrido na casa da aluna, (ela deve ter chegado em casa) e produz, por meio do diálogo construído no nível interacional da narrativa, a ação complicadora (“eu não passei”).

Ao inserir na narrativa encaixada as falas dos personagens com o uso do diálogo construído (TANNEN, 1989), Ana fornece detalhes da reação de Maria, legitimando suas asserções sobre o evento e seus personagens. Em seguida, após introduzir a ação complicadora, Ana faz uma avaliação externa à narrativa (LABOV, 1972) sobre a Maria, posicionando-a no contexto da conarração interacional como uma menina tímida (ela é muito tímida), fato que corroborou para o desempenho insatisfatório da aluna. Um outro personagem, um garoto ("tinha um garoto"), é trazido para a narrativa e posicionado, pela personagem Maria, como responsável pelo fato de a menina não ter falado na prova oral ("o garoto falava e eu não falei").

Nesse momento, Ana suspende o seu relato para introduzir, no nível discursivo da conarração, uma avaliação sobre a mãe, baseada no suposto diálogo com a Maria (aí e: a mãe, L960; [a]chou que [entendeu q- >eu falei assim, L962). Porém, Ana não completa a sua avaliação e prossegue para reproduzir, novamente no diálogo construído, o que disse à mãe em resposta ao fato de a aluna não ter tido oportunidade de falar: "os examinadores são treina:dos, pra que isso não aconteça" (L966-967). Nos turnos entre as linhas 966-989, prosseguimos construindo e avaliando o caso da aluna Maria.

Mantendo o piso reivindicado (L990), Flávio (L995-998) encaixa uma narrativa por meio da qual reelabora uma experiência vivida na docência. A experiência narrativizada na interação com os professores funciona como "ferramenta mediadora" (NÓBREGA, 2009, p. 220) na compreensão sobre a reclamação da mãe. Ao relacionar a experiência conarrada sobre a Maria (Excerto 1 e Excerto 2, L942-989) com a experiência que viveu em seu fazer pedagógico (Excerto 2: L995-998, L1001-1002; L1004-1009), o docente constrói outro entendimento acerca da reclamação da mãe. Mediante uma avaliação (LABOV, 1972; LINDE,1997), Flávio sugere que, indiretamente, a mãe quer criticar os professores que indicaram alguém que não passaria no exame (L990-993; L995-996). Neste caso eu, a professora que indicou a aluna com o respaldo da coordenadora.

O professor traz como participante da narrativa encaixada um aluno chamado Hélio (L998), sobre o qual tenho conhecimento partilhado (NORRICK, 2005). O conhecimento partilhado auxilia na decodificação da informação que

está sendo construída colaborativamente e sustenta a intersubjetividade na interação. Conforme revelado por Flávio (L1006-1007), ajudei o aluno em sua preparação para o exame ao qual foi indicado. O aluno havia sido meu aluno em outra série.

Mostrando sua surpresa quanto à percepção de Flávio sobre a reclamação, Ana sobrepõe uma fala: [gente] mas não existe isso (L999-1000). E o professor prossegue em sua narrativa encaixada para desvelar a ação complicadora (que ele fez o exame laranja e ele era aluno do grupo b; L1001-1002), passando para a resolução, que é uma quebra de expectativas devido à aprovação do aluno (ele passou, L1004). O aluno pertencia ao grupo B, um grupo no qual os estudantes não são normalmente indicados para o exame F por terem um desempenho abaixo da média nas avaliações escolares ou por não alcançarem boas notas nos testes simulados para o exame em questão.

A fala do professor Flávio (L1004-1009), associada ao conhecimento sobre a indicação dos alunos do grupo B ao exame F, remete-nos à concepção do processo de ensino-aprendizagem-avaliação como um processo contínuo (PERRENOUD, 1999; RODRIGUES *et al.*, 2011; SANTOS e CANEN, 2014; FAVARÃO e SALVI, 2016), que visa proporcionar informações sobre lacunas e avanços no aprendizado do aluno. Nesse sentido, é possível entender a indicação de Hélio ao referido exame. Como membro do grupo docente em questão e por ter conhecimento partilhado sobre o desempenho escolar do aluno, concluo que em determinado momento do ano letivo, Hélio, diferentemente de seus colegas de grupo, apresentou condições acadêmicas para a indicação. No entanto, a falta de comprometimento com os estudos após a indicação originou a preocupação do professor Flávio (eu te juro que eu fiquei com muito receio, L1004-1005) quanto à uma possível não aprovação no exame F, conforme veremos adiante.

Voltando a narrar e a avaliar as ações de Hélio (ele fez simulado comigo ele falou que ia estudar e tal ele chegou a assistir uma aula de preparação do *speaking* da célia, L1005-1007), o professor sugere que o aluno não se dedicou aos estudos da forma esperada (L1004-1009). A fala de Flávio revela a concepção de que os alunos têm “um papel ativo no processo de aprendizagem” (MELO e BASTOS, p. 194) e que o envolvimento discente é essencial para o sucesso da aprendizagem e da avaliação (VIDIGAL *et*

al., 2013). Na sequência, o professor Flávio repete a resolução da narrativa (ele passou e passou ↑bem, L1008-1009). A resolução contém uma avaliação do desempenho de Hélio. A avaliação é expressa no uso do adjetivo “bem” com ênfase fonológica e na repetição do verbo “passou”, revelando que o aluno passou com boa nota, quebrando as expectativas também em relação à qualidade do seu desempenho. As ações de Hélio, construídas na fala relatada (LABOV, 1972) por Flávio (L1005-1007) revelam que os alunos possuem crenças que norteiam suas ações no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem e à forma como gerenciam sua preparação para a realização da avaliação da aprendizagem (RODRIGUES *et al.*, 2011).

Ao final da fala de Flávio, antes de a coordenadora tomar o próximo turno, há uma pausa ((1.9), L1010), o que pode sugerir uma avaliação dos docentes sobre a aprovação de Hélio ou sobre a reclamação da mãe de Maria posicionada pelo professor. Ao assumir o turno na L1011, Ana reitera, na coda da narrativa encaixada sobre o Hélio (L1011-1013), o que havia dito na primeira narrativa sobre a indicação dos alunos aos exames internacionais: *indicar significa que você acha que ele es↑tá ↑apto mas você não está aprovando ele* (Excerto 1, L937-939). Ana usa a entonação ascendente em “está apto”, reafirmando a noção de que a indicação não é garantia de aprovação. Entretanto, a coordenadora substitui o uso do indexical “a gente” (SNOW, 2001) – que até então havia sido usado pelos professores, sinalizando a construção de pertencimento a um grupo que toma ações em conjunto – pelo pronome “você”. Nesse momento discursivo, Ana assume sua posição hierárquica de coordenadora, criando distanciamento do grupo docente e posicionando cada um de nós, individualmente, como agente, ou seja, como responsável pela indicação dos alunos.

De acordo com Riessman (2008), as narrativas assumem diferentes propósitos conforme o contexto em que são utilizadas. Neste contexto, a narrativa encaixada, por Flávio, sobre o aluno Hélio assume os seguintes propósitos: i) mostrar entendimento sobre o ponto que Ana constrói para a primeira narrativa (Excerto 1, L937-939): *indi↑car não quer dizer que o aluno vai pas↑sar significa que nós acreditamos que ele seja capaz*; ii) construir um novo entendimento quanto à reclamação da mãe, isto é, para Flávio a mãe reclamou dos professores que indicaram um aluno que não passaria no exame (Excerto 2, L990-

993 e L995-998); iii) defender suas percepções quanto à indicação dos alunos, ou seja, segundo Flávio, a indicação é “um risco” que os professores correm (Excerto 2, L997). Após a narrativa encaixada de Flávio sobre o Hélio, a coordenadora ratifica o ponto da primeira narrativa (Excerto 1, L937-939): indicar significa que você acha que ele está apto mas você não está aprovando ele (Excerto 2, L1011-1013); é o momento é a prova (Excerto 2, L1016).

6.1.1.2.1.

Posicionamentos no excerto 2

Até o turno na L989 (Excerto 2), os professores parecem estar posicionados para o entendimento de que a mãe reclamou da parte oral do exame. Então, Flávio encaixa uma narrativa na interação e constrói um outro entendimento sobre a reclamação. O entendimento construído por Flávio viabiliza a resignificação da primeira narrativa encaixada por Ana sobre a reclamação da mãe (Excerto 1).

Quando os interagentes estão posicionados a se orientarem para aspectos distintos sobre o que está acontecendo na interação, configura-se um problema de intersubjetividade (BORGES e OSTERMANN, 2012). Assim, abre-se a possibilidade para um novo entendimento em conjunto. No excerto 2, os professores direcionam esforços conjuntos para a construção da intersubjetividade em conarração e para o encaixe de uma segunda história (GARCEZ, 2001), a fim de ressignificar a primeira narrativa encaixada. O novo entendimento sobre a ação de reclamar da mãe da aluna pode ser observado por intermédio dos diferentes níveis de análise dos posicionamentos (BAMBERG, 1997) na narrativa encaixada por Flávio.

Ao voltarmos a atenção para o nível 1 de análise, notamos que o personagem que Flávio traz para a narrativa encaixada no excerto 2, o Hélio, contrasta com a personagem Maria quanto ao desempenho escolar. Enquanto Maria é posicionada por Ana e por mim como uma ótima aluna (Excerto 1, L890 e L933-934), Hélio é posicionado por Flávio como um aluno de desempenho mediano, por pertencer ao grupo B (Excerto 2, L1001-1002). Os personagens Hélio e Maria também são posicionados quanto à agentividade no processo de ensino-aprendizagem bem como no momento da avaliação da aprendizagem,

respectivamente. Flávio posiciona Hélio como responsável no processo de ensino-aprendizagem, deixando implícito que o aluno não se dedicou o suficiente aos estudos (ele falou que ia estudar e tal ele chegou a assistir ↑uma aula de preparação do *speaking* da célia, L1005-1007, Excerto 2). Recorrendo ao léxico (vários mo[↑]mentos) e à entonação ascendente em palavras-chave, Ana posiciona Maria como responsável pelo seu desempenho na avaliação oral (Excerto 1, L916-917: “tem vários mo[↑]mentos e tem momentos que ↑ela fala sozinha”).

Considerando o âmbito do nível 2 de análise, observamos o motivo da contagem da história sobre o Hélio. Flávio narra uma experiência da qual foi protagonista construindo o seguinte entendimento sobre a reclamação: a mãe reclamou dos docentes, ou seja, indiretamente ela quer criticar os professores, que indica(ra)m alunos que não passariam (Excerto 2, L995-996). As avaliações (LABOV, 1972; LINDE, 1997) e posicionamentos (BAMBERG, 1997) são elementos importantes na construção do entendimento e na sustentação da intersubjetividade nos dois níveis da interação discursiva, isto é, na conarração e nas narrativas encaixadas.

A avaliação que Flávio faz, com o uso do indexical “a gente”, ao negociar o turno de fala para a narrativa encaixada, revela o modo como o professor posiciona a si mesmo, e os outros docentes, no nível discursivo da narração; isto é, como responsáveis por uma possível reprovação dos alunos indicados: a minha defesa é um ↑risco que a gente corre (Excerto 2, L996-997). A utilização do indexical “a gente” destaca a agentividade docente na indicação dos alunos. O “risco” ao qual Flávio se refere pode ser compreendido como a reprovação dos alunos, ou como a atribuição, por parte dos pais, de responsabilidade aos docentes pela reprovação.

Na esfera de análise do nível 3, notamos que tanto Flávio quanto a coordenadora (Excerto 1, L931-939 e Excerto 2, L1011-1013) – assim como eu (Excerto 2, L1017-1018) – posicionam a si mesmos e ao grupo docente no nível discursivo da narração como agentes de seu fazer pedagógico, fato manifestado linguisticamente pelo uso do indexical “a gente”. Na fala de Flávio, a agentividade é vista em dois momentos: i) quando ele se alinha à identidade institucional ao se referir à indicação dos alunos e, a seguir, faz um reparo na sua

fala com o uso do pronome “nós” (ela quer criticar que a escola ou [melhor], Excerto 2, L992-993; nós indicamos alguém que não passaria, L995-996, Excerto 2; ii) quando conclui que a reprovação é um risco, palavra que Flávio enfatiza fonologicamente (\uparrow risko), que os docentes correm ao indicarem um aluno (é um \uparrow risko que a gente corre, Excerto 2, L997).

Ao final da reunião, os professores não se orientam para um entendimento em conjunto quanto à reclamação da mãe nem quanto à média a ser adotada para o simulado no 8º e 9º ano do EF e no EM. No turno entre L1017-1018 (Excerto 2), enfatizando de forma fonológica o quantificador vários (é não pode acontecer a gente ter vários indicados reprovados), lembro aos professores – grupo no qual me incluo discursivamente na interação pelo uso do indexical “a gente” – a nossa responsabilidade quanto ao índice de reprovação. Ana reitera o fato de que não houve outro caso, além do ocorrido com a Maria, usando os seguintes recursos: i) sobreposição de vozes; ii) a palavra “só” como intensificador do único caso de “indicação com reprovação e reclamação” (o da aluna Maria); iii) aumento de volume de voz na palavra “aí” ([a gente só teve esse- AÍ], Excerto 2, L1019).

Na reunião em questão, os professores participam de uma interação na qual encontram-se engajados discursivamente na construção da prática docente. Por isso, têm que construir entendimentos a respeito de situações do fazer pedagógico que embasam a negociação da decisão em curso, ou seja, a padronização da média de acertos em simulados para a indicação de alunos a exames de proficiência na língua inglesa. Para realizarem a decisão sobre a média, os docentes precisam transcender as lacunas nos entendimentos emergentes na prática discursiva narrativa, (re)orientando-se para a compreensão mútua sobre o que está acontecendo localmente na interação. Transcender as lacunas significa estabelecer uma ponte intersubjetiva, o que implica renegociar e ressignificar as percepções construídas – neste caso, sobre a reclamação da mãe de Maria – permitindo a convergência da interação para uma decisão em conjunto sobre as indicações aos exames.

6.1.2.

Revisão do documento sobre as avaliações: “tudo tem que ficar assim *crystal clear*”

A reunião pedagógica da qual retirei os excertos que analiso nesta subseção, Reunião 18, está centrada em três questões que giram em torno da apresentação oral, ou prova oral, em primeira e em segunda chamada: i) a elaboração e entrega, aos alunos, do documento que fornece informações sobre atividades de avaliação da disciplina de língua inglesa; ii) o registro por escrito, no diário de classe, da entrega do referido documento, também referenciado como circular; iii) a lista de assinaturas que indica o recebimento do documento pelos alunos (cf. Cap. 5, subseção 5.3.2, p. 97).

Nos excertos selecionados (Excerto 3 e 4), construímos, de forma conjunta, narrativas relacionadas à segunda chamada da prova oral da disciplina de inglês, referenciada como apresentação (oral) por professores e alunos na instituição. No primeiro excerto (Excerto 3), a narrativa versa sobre uma aluna do EM, a Alessandra, que queria fazer a segunda chamada da prova oral no dia seguinte ao agendado para a avaliação. No segundo excerto (Excerto 4), a narrativa está centrada na segunda chamada da prova oral de Isaura, uma aluna do 9º. ano do EF que ficou com zero na segunda chamada da prova, e na reclamação da mãe de Isaura sobre a nota. Para fins de análise, divido o segundo excerto em dois segmentos (Segmento 1 e 2). Conforme veremos no desenvolvimento da análise nesta seção, a narrativa sobre a Alessandra está entrelaçada à narrativa sobre a Isaura e à reclamação de sua mãe.

6.1.2.1.

A segunda chamada da apresentação de Alessandra: “essa menina deu um trabalho danado no ano passado”

Assim como em outras escolas, na instituição do contexto desta pesquisa, o aluno que não comparecer as avaliações da aprendizagem, terá o direito a fazê-las em segunda chamada, atendendo o prazo estabelecido no calendário escolar. No caso da disciplina de língua estrangeira, como os alunos são avaliados em diferentes habilidades na língua, isto é, comunicação oral, compreensão auditiva, compreensão textual e produção textual, a segunda chamada deve corresponder à

avaliação a qual o aluno não esteve presente. Logo, a ausência no dia da prova oral, por exemplo, implica a realização de uma prova oral em segunda chamada, assim como a ausência no dia da prova escrita, implica a realização de uma prova escrita em segunda chamada.

Conforme vimos no capítulo 5 desta tese (cf. Subseção 5.3.2, p. 97), na referida instituição, os critérios (DEPRESBITERIS, 1998; HADJI, 2007) e datas de realização das avaliações de comunicação oral, compreensão auditiva e produção textual, na disciplina de inglês, constam de um documento entregue pelo professor aos alunos em sala de aula. Já as datas da segunda chamada de duas dessas avaliações, comunicação oral e compreensão auditiva, são fornecidas pela coordenação de ensino de cada segmento (EF ou EM), juntamente com as datas da segunda chamada de outras disciplinas. O procedimento se deve ao fato de tais avaliações em segunda chamada implicarem a mobilização de professores em horários diferentes daqueles das aulas de inglês.

No dia em que aconteceu a reunião em questão, cheguei atrasada e iniciei a gravação quando os professores já estavam conarrando o caso da segunda chamada da prova oral de inglês da aluna Alessandra. A fala de Ana nas linhas L39-44 revela que o caso da aluna Isaura e da reclamação da mãe de Isaura, provavelmente, já havia sido mencionado na interação. O trecho gravado sobre a narrativa a respeito da aluna Alessandra inicia-se na L1 e estende-se até a L25, sendo que entre L334-335 (cf. Subseção 6.1.2.2, excerto 4, segmento 2, p. 154), há uma nova referência ao caso da aluna.

Excerto 3: A segunda chamada da prova oral de Alessandra

- 1 WAGNER: ela foi minha no oitavo,
- 2 LÍDIA: foi minha
- 3 WAGNER: do flávio (.) no nono
- 4 ANA: olha como ela-
- 5 WAGNER: (é foi tua no nono)
- 6 ANA: olha como ((interferência no som)) segunda
- 7 chamada de prova oral ela me procurou (.) dep-
- 8 assim (.) no finalzinho da minha aula eu tava
- 9 nessa sala (0.5) "↑ah porque hoje é o dia do
- 10 debate do não sei o que não sei o que, eu tenho
- 11 que fazer >prova oral<" eu disse "sim você
- 12 vai fazer a prova oral e depois você vai pro
- 13 de↑bate" (0.5) "que eu po- ah não pode ser
- 14 amanhã (na hora do >recreio<)?" eu falei "não

15 (0.6) você vai fazer a prova oral e depois você
16 vai pro debate o máximo que eu posso fazer é
17 pedir à célia pra começar com você a prova oral
18 já que você tem esse evento aí pra participar"
19 (0.9) ela "ah tá bom" aí ela fi↑cou direitinho,
20 aceitou olha como a coisa (0.6) mudou mas assim
21 ela essa menina deu um trabalho danado no ano
22 pas↑sado com essa história de prova oral=
23 WAGNER: =ano passado, ano retrasado [(ano anterior)]
24 ANA: [enfim]
25 WAGNER: hhh
26 ANA: enfim então assim (0.6) eu acho que cada vez
27 mais a gente tem que se preocupar com assim com
28 o que a gente escreve, de colocar os detalhes,
29 (0.5) ver o que q- o que MAIS assim já tem
30 qui↑nhentos mil s- pontos aqui tem (ou) te- ó
31 tem um aqui que eu peguei agora primeiro ano
32 só de prova oral tem sete itens ((ana se refere
33 às circulares que contêm instruções e critérios
34 de avaliação sobre provas, testes e projetos
35 escolares)) então assim é pra gente parar pra
36 pensar mesmo o que que pode dar porque assim
37 e outra coisa (.) a a quando vocês entregam o:
38 (0.9) a lista pros alunos assinarem (0.7) tem
39 que guardar (.) se a lídia não tivesse guardado
40 ((ana se refere ao caso de uma outra aluna))
41 que a mãe ainda falou assim "ela não deve ter
42 vindo nessa aula" (1.0) >eu falei< "minha
43 senhora tá aqui ó (.) a- foi esse dia que tem
44 a assinatura dela aqui"
45 ISIS: ↑m:
46 ANA: ↑se a lídia não [tivesse guardado]
47 FÁBIO: [como é que vocês] fazem (0.5)
48 porque é uma lista pra dois professores (...)

Em uma troca sucessiva de turnos (L1-L6), os professores trazem para a interação em reunião, a Alessandra, aluna sobre a qual revelam ter conhecimento partilhado (NORRICK, 2005), pois a menina, conforme verbalizam, foi aluna dos docentes em anos letivos anteriores. Na sequência, Ana assume o turno para narrar uma história sobre a Alessandra (ela me procurou, L7). O encaixe da narração no curso da interação é uma ação negociada (SACKS, [1992] 1995; GARCEZ, 2001 e NORRICK, 2007).

A narrativa é uma pequena história (BAMBERG, 2008; BAMBERG e GEORGAKOPOULOU, 2008) sobre a segunda chamada da prova oral de Alessandra. Segundo Bamberg (2008) e Bamberg e Georgakopoulou (2008), as

pequenas histórias assinalam o caráter dialógico de narrativas curtas que não apresentam o modelo canônico de eventos com verbos de ações no passado. Elas são breves e tendem a centralizar-se em aspectos da experiência vivida, estando o foco de sua análise voltado para o modo como as pessoas constroem um senso de quem são.

Ana contextualiza a narrativa para seus interlocutores ao apresentar, por meio de recursos linguísticos espaço-temporais, quando (no finalzinho da minha aula, L8) e onde (eu tava nessa sala, L8-9) a história ocorreu. A partir de um registro e estilo informal, que nos remete às características de uma conversa cotidiana, Ana assume seu personagem de coordenadora na dimensão da narrativa, animando a sua voz e a voz da aluna para encenar sua história. Na construção da narrativa, Ana introduz a própria fala no diálogo construído (TANNEN, 1989) a partir do uso dos verbos “dizer” e “falar”, conjugados em primeira pessoa do pretérito perfeito, desvelando um “eu” agentivo (eu disse, L11; eu falei, L14). Já para introduzir a fala da aluna no diálogo construído, Ana omite tais verbos (L9-13; L13-14; ela “ah tá bom”, L19).

Na dimensão da narrativa (L9-L11), a personagem Alessandra recorre ao uso da conjunção porque e constrói uma explicação “porque hoje é o dia do debate”, prosseguindo para dizer o seguinte: “eu tenho que fazer >prova oral<”. Ao se referir à prova oral (L11), Alessandra pronuncia as palavras de forma acelerada, marcando talvez certo desconforto. A aluna utiliza o pronome “eu” e o verbo modal “ter” (“eu tenho que fazer”), indicando ser sua obrigação fazer a prova no dia agendado pela escola. A coordenadora responde com um “sim”, mostrando saber que a prova da aluna tem que ser realizada naquela data, e continua sua fala: “você vai fazer a prova oral e depois você vai pro debate” (L11-13), pois percebe a fala da aluna como um pedido para o adiamento da segunda chamada.

Na tentativa de adiar a prova, Alessandra faz um pedido: “não pode ser amanhã na hora do >recreio<?” (L13-14). A palavra recreio é pronunciada de modo acelerado, o que novamente sinaliza um possível desconforto, já que a hora do recreio no EM não é dedicada à realização de provas orais. A coordenadora recusa a solicitação (não, L14). Novamente, Ana repete sua fala anterior (L11-13) na qual projeta a ordem das ações da aluna, com o uso do verbo

no futuro e do advérbio “depois” (“você vai fazer a prova oral e depois você vai pro debate”, L14-16), para o hoje (L10) no tempo da narrativa. Reiterando o fato de que a aluna tem que fazer, e por isso, vai fazer a prova no dia agendado, ou seja, no “hoje” da narrativa, Ana diz que o máximo que pode fazer é pedir à mim, a professora responsável pela segunda chamada naquele dia, para começar a prova com ela, a fim de liberá-la mais cedo para o evento (L16-18). À fala assertiva de Ana na narrativa e à possibilidade oferecida, Alessandra emite um “ah tá bom”, mostrando que acata o que foi dito pela coordenadora, conforme Ana assinala ao final da narrativa (aceitou, L20).

Na linha 19, antes de reiterar o fato de a aluna ter aceitado fazer a segunda chamada da forma construída discursivamente pela coordenadora na dimensão da narrativa (L14-18), Ana avalia o comportamento social da aluna (LINDE, 1997). Na avaliação, Ana usa recursos fonológicos (fi↑cou) e lexicais (direitinho), sugerindo que em outros momentos a aluna comportou-se de forma diferente, conforme revelado pela própria coordenadora na L20: olha como a coisa (0.6) mudou. Ana prossegue tecendo avaliações a respeito da aluna ao afirmar que ela deu um trabalho danado no ano pas↑sado com essa história de prova oral (L21-22). A avaliação moral (LINDE, 1997) do comportamento de Alessandra é corroborada por Wagner que, assim como Ana, faz alusão a problemas com a aluna no ano passado, no retrasado e ainda no ano anterior.

Na sequência, com o uso da palavra enfim, em sobreposição de vozes com Wagner nos turnos na L23 e na L24, a coordenadora deixa o nível da dimensão narrativa e encaminha seus interlocutores para o aqui e agora da interação pedagógica, na qual ela irá indicar mais adiante a razão de ter contado a história (L26). O riso de Wagner na L25 é um recurso discursivo (TANNEN e WALLAT, [1987] 2002) que cria significados e deixa pistas de que existe um conhecimento prévio dos assuntos envolvidos na interação. Neste caso, o riso de Wagner sugere uma avaliação moral do comportamento da aluna (LINDE, 1997), ratificando a reportabilidade da narrativa e o ponto da história (L26).

Assumindo o turno na L26, Ana sublinha a importância da análise e revisão das informações sobre as atividades de avaliação da aprendizagem constantes da circular (cada vez mais a gente tem que se preocupar com

assim com o que a gente escreve, de colocar os detalhes, L26-28), embora o documento já tenha quinhentos mil pontos (L29-3). Os tais “quinhentos mil pontos” aos quais a coordenadora se refere constituem-se em uma longa lista de critérios (DEPRESBITERIS, 1998; HADJI, 2007) e regras que não pára de aumentar. Frequentemente, acrescentamos um novo critério ou regra que contemple possíveis questionamentos, reclamações ou conflitos. Logo, na nossa prática pedagógica e na fala de Ana sobre o referido documento (a gente tem que se preocupar com assim com o que a gente escreve, L26-28) emerge uma crença relacionada a ideologias de linguagem, conforme veremos adiante.

Deborah Cameron⁵ (2006, 142) assinala que vários autores indicam uma “estreita relação entre ideologia e linguagem”. Nesse sentido, a linguagem é “moldada pelos mesmos processos sociais e ideológicos” que são por meio dela explicados (CAMERON, 2006, p. 143). A autora (CAMERON, p. 151) ressalta ainda que “há uma relação complexa e não arbitrária entre crenças sobre a linguagem e crenças sobre outras coisas”. Para Cameron (2006, p. 143), as ideologias de linguagem constituem-se em um conjunto de “ideias e crenças sobre o que é linguagem, como ela funciona e como deve funcionar, que são amplamente aceitas em determinadas comunidades”. Portanto, as ideologias de linguagem abarcam noções sobre língua(gem), sobre falantes e ouvintes, e sobre as práticas discursivas. Cameron (2006, p. 145) argumenta que para a maioria das sociedades ocidentais “o objetivo principal da linguagem é passar as ideias da forma mais exata possível de uma mente individual para outra. E sublinha que para tais sociedades, as virtudes linguísticas fundamentais são a clareza e a objetividade. Nas palavras da autora (CAMERON, 2006, p. 145): *explicitness and directness*.

⁵ De acordo com Cameron (2006), alguns pesquisadores procuraram demonstrar a articulação entre linguagem e ideologia, bem como as implicações de tal associação, por meio das ‘ideologias de linguagem’ (grifo da autora). A autora (CAMERON, 2006) cita um exemplo de ideologia de linguagem pautado em construtos teóricos sobre a língua(gem) segundo John Locke (*Essay Concerning Human Understanding*) e Ferdinand de Saussure (*A Course in Linguistics*). Para Locke e Saussure, os signos (ou palavras) representam ideias. As ideias são transmitidas de uma mente para outra por meio da linguagem, sendo que o processo pelo qual a transmissão ocorre está subscrito em uma espécie de contrato social. Segundo o contrato, os falantes de uma mesma língua concordam em utilizar os mesmos signos para representar as mesmas ideias. Tal concepção de linguagem e comunicação remete à noção de linguagem presente na metáfora do conduto proposta por Reddy ([1979] 2000).

Na construção discursiva da ideia de que a gente tem que se preocupar com assim com o que a gente escreve, L26-28), emerge a crença de que o texto escrito de forma detalhada (L28) no documento a ser entregue ao aluno irá garantir o cumprimento dos critérios e regras. Por isso, tudo tem que ficar *crystal cleal* (L240-241, Subseção 6.1.2.2, excerto 4, segmento 1, p. 146) . Sendo assim, a visão de linguagem emergente na fala de Ana remete-nos à concepção de linguagem presente na metáfora do conduto (REDDY, [1979] 2000) e na noção de linguagem como um sistema estrutural na construção de significados.

Em suma, o uso que fazemos da linguagem e a nossa prática pedagógica relativa ao documento deslocam o professor do seu lugar discursivo na interação com o aluno e de sua posição de autoridade pedagógica no contexto da avaliação da aprendizagem. Afinal, o texto escrito de forma clara e objetiva assume maior relevância na construção e cumprimento dos critérios e regras no contexto da avaliação do que a fala do professor na interação com o aluno. Tal crença direciona o nosso olhar para a linguagem e seu uso na construção do processo de avaliação e das relações sociais no contexto de pesquisa. Nesse sentido, a ‘interação’ do aluno com o documento no lugar da interação face a face com o professor não favorece uma relação dialógica na qual a comunicação com o outro bem como as relações sociais são construídas.

Nas linhas 37-39, Ana solicita que guardemos a lista de assinaturas dos alunos, após a entrega aos estudantes do documento em questão. E associa a relevância da lista de assinaturas a um acontecimento que teve consequências desagradáveis. O evento, conforme veremos no excerto 4 (cf. Subseção 6.1.2.2, segmento 1, L295, p. 147), está relacionado à reclamação da mãe de Isaura (cf. Subseção 6.1.2.2, excerto 4, segmento 2), cuja voz Ana traz para a interação por meio da fala relatada, introduzida pelo verbo “falar” no pretérito perfeito, nas linhas 41-42: a mãe ainda falou assim “ela não deve ter vindo nessa aula”. Ana também traz a sua própria voz para esse momento da interação: >eu falei< “minha senhora tá aqui ó (.) a- foi esse dia que tem a assinatura dela aqui”. No turno na L46, Ana enfatiza a importância de guardar a lista de assinaturas ao repetir um comentário com uma situação hipotética, fundamentada na narrativa encaixada sobre a reclamação da mãe de

Isaura (se a lídia não tivesse guardado, L39; †se a lídia não [tivesse guardado], L46).

Nos turnos entre as linhas 50-225 (omitidos por questões de escopo deste trabalho), discutimos procedimentos que usamos nas diferentes séries do EF e do EM para entregar a circular e lidar com a lista de assinaturas.

6.1.2.1.1.

Posicionamentos no excerto 3

Com base na análise empreendida na subseção anterior, podemos escrutinar os posicionamentos (BAMBERG, 1997, 2002) engendrados pelos conarradores no espaço discursivo criado na interação em reunião pedagógica.

Segundo Bamberg (1997, 2002), no nível 1 de análise, os personagens são construídos linguisticamente e posições são criadas para situá-los na história. Assim, ao focarmos as lentes de análise no nível 1, notamos que, considerando as pistas lexicais e fonológicas na interação (GUMPERZ, [1982] 2002), a personagem Alessandra é posicionada como uma menina que deu um trabalho danado no ano pas†sado, no ano retrasado e no ano anterior, sendo que a razão de tal trabalho centrou-se nessa história de prova oral (L21-23). A intensidade e complexidade do trabalho que a aluna deu aos professores revela-se na palavra “danado”, adjetivo que pode ser compreendido como “extenuante” ou “difícil”. Já as palavras que expressam referência de tempo na narrativa – ano pas†sado, item lexical enfatizado pela entonação ascendente; ano retrasado; e ano anterior – sugerem que o trabalho ocorreu de forma repetitiva e extensa, por anos.

Na “prática discursiva” de posicionamentos na interação (DAVIS e HARRÉ 1990 *apud* BAMBERG, 1997, p. 336), as pessoas “produzem” umas as outras e a elas mesmas de forma situacional como “seres sociais” (BAMBERG, 1997, p. 336). Portanto, ao posicionar a aluna, a coordenadora posiciona a si mesma. No nível 1 de posicionamentos na narrativa, a análise dos recursos lexicais indica que Ana se posiciona como agente na dimensão da narrativa, fato revelado pelo uso dos verbos “dizer” e “falar” conjugados em primeira pessoa, sinalizando um “eu” agentivo, e pela omissão de tais verbos na fala relatada da

aluna. A avaliação que a coordenadora faz a respeito de Alessandra na L19 corrobora com a construção da coordenadora como agente no referido contexto. Observamos a avaliação mediante as seguintes pistas: a palavra “aí”, que assinala a conclusão ou o final da história, juntamente com o advérbio “direitinho”, que realça o estado em que a aluna ficou (L19) após a conversa com a coordenadora.

No nível 2 de análise, cujo foco está no objetivo do narrador ao contar uma história em dado momento da interação, notamos que a história gravita em torno de acontecimentos concernentes à segunda chamada da prova oral – e que sustentam a temática selecionada pela coordenadora como pauta da reunião, conforme é abordado por Ana no turno entre as linhas 26-39. No turno nas linhas 26-28, a coordenadora sublinha que, cada vez mais, o grupo docente tem que se preocupar com o que escreve na circular sobre as atividades de avaliação da aprendizagem. Ana usa o indexical “a gente”, indicando pertencimento ao grupo docente. Por meio de volume mais alto e som enfatizado na palavra MAIS, Ana destaca o que ainda deve ser incluído ou esclarecido no documento que contém os critérios e datas sobre a prova oral, embora a circular já tenha *quinhentos mil pontos*.

A preocupação da coordenadora quanto à análise e revisão do documento (eu acho que cada vez mais a gente tem que se preocupar com assim com o que a gente escreve, L26-28) emerge da seguinte forma na interação: i) no uso dos recursos paralinguísticos e prosódicos que realçam a palavra MAIS e a palavra *quinhentos*, indicando, de forma metafórica, a existência de um grande número de pontos; ii) na situação hipotética construída por Ana sobre a lista de assinaturas de entrega da circular (se a lúdia não tivesse guardado, L39; *se a lúdia não [tivesse guardado]*, L46). Desse modo, a coordenadora busca instruir seus interlocutores “em termos do que fazer em face a condições de adversidade” (BAMBERG, 1997, p. 337), ou melhor, para prevenir condições de adversidade.

Por intermédio do nível 3 de análise, que enfoca a resposta à pergunta: “Quem sou eu?” (BAMBERG, 1997, p. 337), observamos que a coordenadora posiciona-se como agente na interação, construindo discursivamente uma fala assertiva perante o comportamento da aluna no contexto da prova oral. A assertividade desvela-se nas seguintes construções linguísticas: projeção da ordem

das ações da aluna na dimensão da narrativa, com o uso do verbo no futuro e do advérbio “depois” (“você vai fazer a prova oral e depois você vai pro debate”, L11-13), o que é reforçado pela repetição da fala nas linhas 14-16, reafirmando a decisão tomada anteriormente (L11-13). Assim, Ana constrói sua agentividade de professora e coordenadora quanto à sua responsabilidade de conduzir os processos pedagógicos, dentre eles a avaliação da aprendizagem, de modo coerente com o que é estabelecido para os alunos pelo grupo docente e pela direção da escola. O posicionamento agentivo da coordenadora legitima suas ações pedagógicas, e corrobora com o respeito aos critérios estabelecidos e ao cumprimento das regras que compõem a realização da avaliação da aprendizagem, conforme assinalado por Ana sobre a aluna Alessandra nas linhas 19-20 (aí ela ficou direitinho, aceitou olha como a coisa (0.6) mudou).

6.1.2.2.

A segunda chamada da apresentação de Isaura: “aí dá tempo de ela articular tudo com a mãe”

No excerto adiante (Excerto 4), observamos a construção conjunta de duas narrativas que se entrelaçam e se sobrepõem. Para fins de análise, o excerto está dividido em dois segmentos. O primeiro segmento (L226-296, p.146-147) contempla uma narrativa sobre o caso de Isaura, uma aluna do 9o. ano do EF, que não compareceu a duas avaliações da aprendizagem e, por isso, as faria em segunda chamada em data previamente informada. Uma das atividades era uma redação e a outra, uma prova oral a ser realizada em formato de apresentação (oral) de um tema já selecionado (o mesmo da avaliação em primeira chamada), conforme informado na circular que a aluna recebeu de Lidia, sua professora, em sala de aula. O segundo segmento (L295-380, p. 153-155) é constituído por uma narrativa encaixada na conarração a respeito da reclamação da mãe de Isaura sobre a nota zero da filha na prova oral. Lembro que no excerto 3 (cf. Subseção 6.1.2.1, L39-46, p. 138), Ana já havia feito referência à narrativa sobre a reclamação da mãe de Isaura.

Conforme veremos, a razão da (re)contagem das três narrativas analisadas nesta seção (cf. Subseção 6.1.2.1, Excerto 3, p 137; Subseção 6.1.2.2, Excerto 4, segmento 1, p. 146 e segmento 2, p. 153) converge para um ponto já destacado no

próprio título da seção: Revisão do documento com informações e critérios de avaliação: “tudo tem que ficar assim *crystal clear*”. Ao revisar o referido documento, nós buscamos evitar que as pessoas, no contexto de pesquisa, peguem “brecha”, conforme assinala a coordenadora Ana (cf. Subseção 6.1.2.2, Excerto 4, segmento 2, L353-354, p. 154).

A cooperação dos professores na organização sequencial dos turnos, revela o engajamento dos interagentes na (re)contagem das narrativas e na sustentação da intersubjetividade em conarração (STERPONI e FASULO, 2010; OLIVEIRA, 2013). A contagem colaborativa das narrativas (Excerto 3 e 4) origina avaliações (LABOV, 1972; LINDE, 1997), que posicionam conarradores e personagens, desvelando entendimentos sobre as histórias vividas no cotidiano escolar e conarradas em reunião.

Excerto 4: A segunda chamada da prova oral de Isaura

Segmento 1

(...)

226 ANA: en↑tão assim (0.8) ↑cada vez mais a gente tem
227 ↑que (0.6) se precaver de uma série de sit- de
228 de coisas que parecem óbvias (.) mas que num
229 documento já que a gente já faz esse documento
230 a gente então queria só que cada um olhasse o
231 seu documento e visse se tem tudo aqui a gente
232 precisa acrescentar por exemplo (.) .h hoje eu
233 tava vendo no de vocês no tal do *poster* (0.6)
234 aí eu falei "tá tem *poster*" mas aqui não tá
235 dizendo que se ele- o pos- quantos pontos vale
236 esse *poster*(.) então tem que colo↑car se vai dar
237 ponto pro *poster* dar se não vai dar vai dizer
238 assim o *poster* não vale nota porque [aí o]=
239 FLÁVIO: [mhm]
240 ANA: =aluno ele não pode esperar nota então ↑tudo tem
241 que ficar assim *crystal clear* porque se↑não ah
242 a hora que um pai quiser usar isso a seu favor
243 que foi o que aconteceu ↑com a menina que é da
244 da da lídia e o que a mãe também fez, (.) só
245 que assim ela esbar↑rou numa organização
246 ab↑surda
247 LÍDIA: é
248 ANA: que que é ↑isso
249 LÍDIA: e a me[nina]
250 ANA: [e aí] a menina ficou com zero e ponto
251 fi↑nal
252 CÉLIA: mas ainda assim ela se achou na razão [°ainda

253 assim°]
254 ANA: [sim
255 ela] passou a tarde inteira de segunda feira
256 ali na porta da escola (0.8) (...)
257 beatriz e a beatriz (...) eu- na
258 na segunda feira retrasada não- não consegui
259 fazer nada à tarde porque era só responder
260 (coisas)
261 LÍDIA: e o detalhe (.) ↑antes do da prova oral eu
262 encontrei com ela no corredor ela é minha aluna
263 >eu falei assim< "não te esquece que você tem
264 prova oral na aula de inglês" ou seja aí ela
265 "não prova oral hoje?!" (.) e aí dá tempo de ela
266 (.) é=
267 ANA: =articular [tudo com a mãe]
268 LÍDIA: [articular tudo] com a mãe e falar
269 "não eu não sabia- não ela falou que era prova
270 escrita" ↑eu (.) falei pra ela que ela ia perder
271 a prova oral e >o colégio ia fazer< uma prova
272 escrita >eu falei< eu não sou maluca (1.0)
273 nunca foi as↑sim
274 FÁBIO: mhm
275 LÍDIA: se tivesse sido já alguma vez eu podia até ter
276 me confundido, mas ↑nunca foi
277 ANA: °nunca foi°
278 (.)
279 LÍDIA: enten↑deu (.) aí ela começa não então a beatriz
280 aí fo- falou com a beatriz "beatriz vocês
281 falaram que era" [aí come↑ça]
282 ANA: [não vocês] não têm noção da
283 quantidade a beatriz >falou assim< "não eu não
284 vou descer pra atender ela" eu falei assim "e ↑nem
285 eu porque ela não marcou comigo ela não agendou
286 comigo ↑eu que não vou descer" .h no final aí a
287 olívia não estava aí aí ligaram para a olívia
288 (.) aí no final da história eu falei o seguinte
289 ela terminou a prova de redação que ela tava
290 fazendo eu falei "beatriz ela tem que passar na
291 minha sala pra fazer essa prova ↑hoje" (0.7) eu
292 sa↑bia que ela ia ficar com zero mas eu queria
293 dar aquele momento assim "ó você teve a chance
294 aqui comigo e você vai ficar com zero" >foi o
295 que aconteceu< no ↑dia seguinte a mãe dela
296 aqui às oito horas da manhã (...)

Após a discussão sobre os procedimentos usados nas diferentes séries do EF e do EM para a entrega da circular e para o gerenciamento da lista de assinaturas (L50-225), Ana, toma o turno na linha L226. No turno (L226-228), a coordenadora avalia (LINDE, 1997) a situação em que os docentes se encontram

no contexto da avaliação da aprendizagem no âmbito escolar, ao revelar a necessidade de um comportamento preventivo por parte dos professores (en↑tão assim (0.8) ↑cada vez mais a gente tem ↑que (0.6) se precaver de uma série de sit- de de coisas que parecem óbvias (.)). O uso do verbo modal “ter”, expressando necessidade e/ou obrigação; a entonação ascende em sílaba de palavras-chave (en↑tão, ↑cada, tem ↑que); e o uso de ênfase em som de sílaba (óbvias) realçam a avaliação (LINDE, 1997) que a coordenadora constrói.

Na L228, Ana sublinha a necessidade de prevenção pondo foco na revisão do documento que contém informações sobre as atividades de avaliação da aprendizagem na disciplina de inglês (mas que num documento já que a gente já faz esse documento a gente então queria só que cada um olhasse o seu documento e visse se tem tudo aqui). Na sequência, entre L228-238, a coordenadora exemplica no documento do EF os critérios a serem esclarecidos. Em sobreposição de vozes com a coordenadora (L239), Flávio avalia o exemplo dado e mostra concordância ([mhm]). No ato de narrar, visto como conarração (JACOBY e OCHS, 1995), os sinais de retroalimentação (“mhm mhm”, “tá” “sei”) tornam-se relevantes (RIBEIRO, 1996), pois indicam entendimento e acompanhamento.

Esclareço que insiro este momento da interação (L226-239) no nível discursivo da conarração, uma vez que a temática desta reunião e a interação entre os professores são engendradas por intermédio da prática discursiva narrativa que entrecorta a interação em reunião em diversos momentos (Excerto 3 e Excerto 4, seção 6.2). Após o turno na L239, por exemplo, Ana (L240-246) menciona, novamente, fatos da narrativa sobre a Isaura e sua mãe (que foi o que aconteceu ↑com a menina que é da da da lídia e o que a mãe também fez(.) só que assim ela esbar↑rou numa organização ab↑surda). Anteriormente, no excerto 3 (L39-46, p. 130), a coordenadora já havia encaixado na interação um diálogo com a mãe de Isaura sobre a assinatura da lista de entrega da circular (que a mãe ainda falou assim “ela não deve ter vindo nessa aula” (1.0) >eu falei< “minha senhora tá aqui ó (.) a- foi esse dia que tem a assinatura dela aqui”).

Ana continua sua fala (L240-246) para fazer projeções hipotéticas sobre as consequências de nós, docentes, não agirmos de forma preventiva no contexto da

avaliação: tudo tem que ficar assim *crystal clear* porque se não ah a hora que um pai quiser usar isso a seu favor que foi o que aconteceu com a menina que é da da da Lídia e o que a mãe também fez, tais pais terão encontrado “brecha” (cf. Subseção 6.1.2.2, Excerto 4, segmento 2, L353-354, p. 154) para elaborarem situações e produzirem reclamações a fim de alcançarem seus objetivos no contexto da avaliação da aprendizagem.

De acordo com Bastos (2005, p. 80), “construímos as histórias que contamos em função da situação de comunicação (quando, onde e para quem contamos), de filtros afetivos e culturais, e do que estamos fazendo ao contar uma história. Partindo de tal premissa, direciono agora o olhar analítico para a narrativa sobre a segunda chamada da apresentação oral da aluna Isaura, que alicerça a história sobre a reclamação da mãe de Isaura (cf. Subseção 6.1.2.2, excerto 4, segmento 2, p.153).

No turno nas linhas 243-245, Ana traz para a interação o evento que envolve a Isaura e sua mãe, à qual se refere com ênfase fonológica (que foi o que aconteceu com a menina que é da da da Lídia e o que a mãe também fez). Ana avalia as ações da mãe usando ênfase fonológica em *palavras-chave* (só que assim ela esbarrou numa organização absurda). Destaco na fala da coordenadora o verbo “esbarrar”, que expressa a ideia de chocar-se ou colidir fisicamente, de forma inesperada. Ana usa o verbo metaforicamente, construindo a ideia de deparar-se com um obstáculo ou dificuldade. O obstáculo é a organização absurda, ou seja, detalhada, que está associada às informações constantes da circular sobre as atividades avaliativas da disciplina de inglês e à lista de assinaturas que comprova a entrega do documento aos alunos. Ana, Lidia e eu conhecemos a história encaixada por Ana e por Lídia, que tenta conquistar um espaço para colaborar com mais detalhes na construção da narrativa (L247 e 249).

Para Clark (1996), na interação, os indivíduos agem em coordenação por terem interesses ou objetivos em comum. Sob tal perspectiva, percebemos que Ana, a coordenadora, e Lidia, a professora de inglês de Isaura, realizam ações interacionais em conjunto, construindo o ponto da narrativa sobre Isaura. Por sua vez, a narrativa sobre Isaura sustenta o ponto da narrativa sobre a reclamação da mãe de Isaura. Em sobreposição de vozes com Lidia, nos turnos entre L249 e 250,

Ana introduz a resolução da narrativa sobre a Isaura, com ênfase fonológica por meio de entonação ascendente em sílaba na palavra “final” ([e aí] a menina ficou com zero e ponto final), revelando que sua decisão não foi mudada e posicionando-se como agente na cena vivida. A sobreposição de vozes de Ana e Lídia expressa uma avaliação da situação recriada na narrativa.

Por conhecer a história, assumo o turno para fazer uma avaliação negativa do comportamento (LINDE, 1997) da aluna Isaura (mas ainda assim ela se achou na razão) e repito a avaliação, em voz baixa e em sobreposição de vozes com Ana, para uma colega que estava sentada ao meu lado na reunião ([°ainda assim°]). Nesse momento, falo em voz baixa e depois fico em silêncio para que Ana conte a todos os professores os motivos que levaram Isaura à ficar com zero.

Entre as linhas 254-296, Ana constrói a narrativa sobre a segunda chamada da prova oral de Isaura, no turno a turno da interação, em colaboração com outros participantes, que se engajam na narrativa. O engajamento é realizado por sinais de concordância (mhm, L274), ou por um ouvir atento em silêncio, ou ainda por complementação e avaliação da história, conforme faz Lídia, professora da aluna e personagem da história narrada (L261-266, 268-273, 275-276, 279-281). No turno na L255, Ana orienta a narrativa, ao apresentar o tempo em que o evento ocorreu (segunda-feira). Lídia toma o turno na L261 e traz a resolução da história sobre a Isaura (a menina ficou com zero), sinalizando que o fato narrado é reportável, pois, normalmente, quando os alunos cumprem minimamente os critérios não recebem nota zero. Além disso, os alunos que realizam a avaliação da prova oral em segunda chamada, exceto em caso de doença, têm mais tempo de preparação para a apresentação do que os demais alunos em primeira chamada. Portanto, espera-se que tais alunos apresentem uma produção cuja avaliação seja acima de zero.

Com entonação ascendente em sílaba na palavra “antes”, Lídia enfatiza o tempo em que o evento ocorreu (↑antes do da prova oral, L261), fato relevante para a compreensão da informação que Lídia revela a seguir. A partir de um registro e estilo informal, que nos remete às características de uma conversa cotidiana, Lídia assume seu personagem de professora na dimensão da narrativa, animando a sua voz e a voz da aluna para encenar sua história. Com o uso de diálogo construído (TANNEN, 1989), buscando trazer veracidade ao evento

narrado, Lídia conta que encontrou Isaura no corredor e a lembrou sobre a prova de inglês (“não te esquece que você tem prova oral”, L263-264). Por intermédio da fala reportada de Isaura, Lidia sugere que a aluna lhe responde como se não lembrasse da prova: “não prova oral hoje?”, L265).

Na sequência dos turnos em L267-268, Lídia e Ana produzem, em sobreposição de vozes (L267-268), a ação conjunta de Isaura e de sua mãe: e aí dá tempo de ela (L265)[articular tudo]com a mãe (L268). A sobreposição ratifica o engajamento dos conarradores na construção da história e demonstra o entendimento do grupo, contribuindo para a organização sequencial da fala na interação e, conseqüentemente, para a sustentação da intersubjetividade na conarração.

Na narrativa encaixada, por meio do diálogo construído, Lídia recria a suposta explicação dada por Isaura à mãe (“não eu não sabia- não ela falou que era prova escrita”, L269-270). A explicação de Isaura configura-se como um “account” narrativo (DE FINA, 2009). Por intermédio do “account” na fala (re)construída por Lídia, Isaura se constrói como vítima da professora que disse à ela que a segunda chamada da prova oral de inglês era uma prova escrita.

Na L270, Lídia interrompe o curso da narrativa e faz uma avaliação externa (LABOV, 1972), isto é, comunica aos seus interlocutores uma observação avaliativa, chamando a atenção para o ponto da narrativa em que houve a interrupção. Com entonação ascendente no pronome pessoal “eu”, enfatizando o fato de ser professora de inglês na escola em questão, Lidia repete, em discurso indireto, o “account” na suposta conversa de Isaura com a mãe: †eu (.) falei pra ela que ela ia perder a prova oral e >o colégio ia fazer< uma prova escrita >eu falei< (L270-272). Em seguida, a professora se autoavalia (eu não sou maluca, L272).

Após uma breve pausa em sua fala, Lidia destaca que o critério jamais foi adotado pela escola. (nunca foi as†sim, L273). A professora repete a informação com entonação ascendente e sílaba enfatizada na palavra “nunca” (†nunca foi, L276). Fabio mostra concordância com sinal de retroalimentação na interação (mhmm, L274), enquanto a coordenadora reitera, em voz baixa para a professora sentada ao seu lado, que °nunca foi° daquele jeito (L270). Os demais professores ouvem em silêncio. A fala dos professores sobre o critério

nunca ter sido adotado (L273, L274, L276) configura-se em uma avaliação moral (LINDE 1997) sobre o comportamento de Isaura na suposta conversa entre a menina e sua mãe, construída no “account” narrativo.

Segundo Resende e Silva (2016, p. 34), no tange à comunicação entre a família e a escola, o aluno é “compreendido como, ao mesmo tempo, mensageiro e mensagem (“go-between”) entre as duas instâncias”. Portanto, a família também é informada sobre o que acontece na escola por intermédio do que ouve do aluno. Ao considerarmos a suposta conversa entre Isaura e sua mãe, associada à fala dos professores sobre os critérios de realização da prova (L273, L274, L276) e à organização absurda (L245-246) do trabalho pedagógico, concluímos que as informações sobre a segunda chamada da apresentação oral foram reinterpretadas e reelaboradas pela aluna, gerando conflito no contexto da avaliação da aprendizagem. O conflito na relação entre a família e a escola gerado pelo comportamento da aluna nesse cenário é agravado pela convivência da mãe, conforme veremos na análise do segmento 2 deste excerto.

Ao tornarem-se conarradores, os interlocutores passam a negociar o curso e o fim da narração (OLIVEIRA e BASTOS, 2001), como pode ser percebido na interação nas linhas 279 e 280. Na L279, Lidia retoma a contagem da história na qual introduz uma nova personagem, a Beatriz. A Beatriz é uma das secretárias da coordenação do segmento de EF. Dentre suas funções, está o agendamento de atendimento das famílias pela escola. Quando Lidia, na L280, inicia a reconstrução do diálogo entre a aluna Isaura e a secretária Beatriz, Ana, em sobreposição de vozes com Lidia, toma o turno na L282 e introduz uma informação sobre a mãe de Isaura: a mãe foi à escola no mesmo dia da segunda chamada de Isaura para ser atendida pela coordenação, conforme a fala de Ana nas linhas L283 a 286. Entre L283-286, Ana traz no diálogo construído a fala da secretária Beatriz a respeito da mãe: não eu não vou descer pra atender ela (L283-284).

Como a mãe de Isaura não havia agendado horário com a coordenação do EF e como a coordenadora do EF não se encontrava na instituição (L287), a mãe não foi atendida no mesmo dia da segunda chamada de Isaura. Por isso, neste trecho da narrativa, a secretária Beatriz, na fala relatada por Ana, diz: não eu não vou descer pra atender ela (L283-284). Ana também traz a sua própria

fala na narrativa: e↑nem eu porque ela não marcou comigo ela não agendou comigo ↑eu que não vou descer (L284-286).

Na linha 288, Ana volta a focar, na narrativa, a prova oral de Isaura e traz para a conarração a sua fala com Beatriz a respeito da aluna. Com ênfase fonológica em palavras-chave: "beatriz ela tem que passar na minha sala pra fazer essa prova ↑hoje" (L290-291), a coordenadora revela a obrigatoriedade da prova ser realizada no dia previamente estabelecido. Na sequência, Ana prossegue para a coda da narrativa, que contém uma avaliação externa (LABOV, 1972): eu sa↑bia que ela ia ficar com zero mas eu queria dar aquele momento assim "ó você teve a chance aqui comigo e você vai ficar com zero" (L291-294). A seguir, Ana confirma na coda, em cadência acelerada, a resolução da narrativa sobre a segunda chamada da prova oral de Isaura (>foi o que aconteceu<, L294-295). E encaixa a narrativa sobre a reclamação da mãe, contextualizando o evento do tempo e no espaço: no ↑dia seguinte a mãe dela aqui às oito horas da manhã (L295-296).

A avaliação externa (L291-294) e a resolução da narrativa sobre a Isaura (L294-295) remete-nos à premissa de que a narrativa é "central entre as práticas dos grupos", pois permite a renegociação das relações sociais por meio da reinterpretação de experiências passadas e presentes, além da afirmação de valores morais a partir dos quais os grupos constroem poder simbólico (DE FINA, 2008, p. 437).

Excerto 4: A segunda chamada da prova oral de Isaura

Segmento 2

295 (...) no ↑dia seguinte a mãe dela
296 aqui às oito horas da manhã eu tava aten↑dendo
297 junto com a olivia (0.6) e aí ela- aí ela pegou
298 o documento lá com a olívia, "ah, mas isso
299 aqui não tá muito claro pra
300 [mim, tá] confuso"]
301 ISIS: [↑hum:: (aí então] deu tudo)
302 WAGNER: [é::]
303 ANA: [aí eu] falei pra ela assim "olha (.)o fato de
304 a senhora se confundir ↑tudo bem ok aceitável
305 porque são muitas disciplinas, você tem outro
306 filho na escola, as coisas são diferentes agora
307 a ↑sua filha se confundir sendo que no primeiro
308 dia de aula a gente fala começa o ano falando

309 sobre *assessment?*" aí ela falou assim "ah ela
310 faltou a primeira- ela faltou à primeira aula"
311 "ah ana ela faltou na primeira semana porque
312 a gente tava viajando" (.) >eu falei< "mas isso-
313 isso começou no oitavo ano então desde o
314 oitavo ano a regra é essa" (1.0) "ah mas é
315 porque ela nunca fez prova oral enten↑deu" aí
316 >eu falei assim<("e se [nunca fez])"
317 ISIS: [↑nunca fez] prova oral?
318 WAGNER: ela nunca fez prova oral?
319 ANA: não (.) nunca fez prova oral de segunda
320 [chamada]
321 NAIR: [de segunda chamada]
322 WAGNER: ah
323 ANA: aí sabe o que ela falou pra mim? (.) que o
324 documento era muito >ela falou assim< "ah é isso
325 aqui mui↑to (1.0) é vago" >ela disse assim< (eu
326 não tô lembrando assim) "isso aqui tá muito"
327 acho que é vago gene- generalizado sei lá
328 alguma coisa assim >eu falei < "o ↑que (.) tá
329 escrito aqui em inglês porque a sua filha lê
330 inglês (0.7) tá escrito aqui que você vai fazer
331 a APRESENTAÇÃO se é apresentação não é prova
332 escrita" (0.6) agora vai ter que estar escrito a
333 apresentação oral estava escrito apresentação
334 (.) isso porque eu botei por causa da
335 alessandra((ana se refere a uma aluna sua que
336 que fez segunda chamada de prova oral com
337 frequência)) mas assim (0.8) en↑tende [então
338 assim]=
339 FLÁVIO: [mhm]
340 ANA: =cada vez mais tá ficando di↑fí[cil]
341 LÍDIA: [é] tem mais
342 regra do que projeto em si ((Lídia se refere
343 à longa lista de instruções e critérios que os
344 professores colocam por escrito na circular para
345 evitar possíveis dúvidas e problemas de
346 comunicação com pais e alunos.))
347 ANA: por cau- por que
348 ISIS: gente que loucura né
349 ANA: não o que que acontece
350 WAGNER: o que a gente tá vivendo
351 LÍDIA: (são duas partes)
352 ANA: (essa é a situação que a gente fica) quando as
353 pessoas pegam brecha onde po↑dem (.) ↑né
354 pegam brecha aí eu ainda disse pra ela assim
355 "aonde eu entendo por escola eu imagino que
356 seja mais ou menos a época em que você estudou"
357 eu falei pra mãe dela "basta que o professor
358 dê a informação em sala mas a↑lém disso a gente
359 faz esse documento pra que o aluno se organize

360 melhor, (.) e tudo mas basta que o professor
361 tenha falado em sala" (até que a menstruação da
362 menina não tinha vindo ainda ela falou)
363 (1.0)
364 ANA: isso tudo então ela "então você <acha justo>"
365 >ela falou assim pra mim< "você acha justo
366 ela ficar com zero?" >eu falei< "acho" (0.9) eu
367 tive que falar eu falei "acho (.) porque por
368 causa disso isso e isso" .h aí ela falou assim
369 aí a olivia "↑é não sei que não sei que" aí ela
370 "eu não esperava outra coisa dessa escola não
371 sei que não sei que" gritou bateu a porta foi
372 em↑bora nem assinou lá ((Ana se refere à
373 assinatura do documento de atendimento a pais de
374 alunos)) então assim ↑isso com o negócio ali ó
375 WAGNER: ()
376 FLÁVIO: hhh
377 ANA: bom então assim
378 FÁBIO: essa garota quem é?
379 (.)
380 LÍDIA: é a isaura
381 ANA: hoje a nossa reunião é em função disso pra que
382 cada um olhe para a sua circular (.) (...)

Os estudos de Norrick (2000) revelam que os narradores recriam memórias de eventos passados, reavaliando e reconstruindo experiências para satisfazerem objetivos do contexto interacional presente. Em conformidade com tal concepção, notamos que, por meio da narrativa, os professores neste contexto de pesquisa recriam memórias e reavaliam experiências da docência. A reavaliação das experiências narrativizadas reorientam as práticas de seu fazer pedagógico. Sob tal perspectiva, percebemos que a partir da L295, Ana contextualiza e constrói a história sobre a reclamação da mãe de Isaura, com a colaboração de seus interlocutores que coavaliam personagens e suas ações. A recontagem salienta a memória de detalhes e emoções, contribuindo para a compreensão da história narrada (NORRICK, 2000).

Na dimensão da conarração, com o uso de ênfase fonológica na palavra "dia" (no ↑dia seguinte, L295; às oito horas da manhã, L296) e de um advérbio de lugar (aqui, L296), Ana revela que houve um curto espaço cronológico entre o dia da segunda chamada da prova de Isaura, no tempo da narrativa sobre a aluna, e o dia em que a mãe de Isaura foi à escola, no tempo da narrativa sobre a reclamação. Antes de narrar as ações da mãe, Ana informa aos

professores que o atendimento à mãe foi realizado na presença de Olivia, a coordenadora do 9º. ano do EF, série na qual Isaura se encontra. Destaco que o coordenador de disciplina, dependendo do caso e do assunto a ser tratado, pode atender as famílias sem a presença da coordenação de segmento.

Em turnos longos, Ana elabora a sequência do relato com o item lexical “aí” (L297, 303, 309, 316, 323, 354, 367, 368) e com verbos no pretérito perfeito. Dessa forma, Ana constrói as ações dos personagens, como em *pegou* na L297, e diálogos em fala relatada, como em *falei* na L303. No turno entre L297-300, a coordenadora traz no diálogo construído (TANNEN, 1989), os elementos lexicais usados pela personagem mãe para avaliar de forma negativa (LABOV, 1972) a circular de inglês (“não tá muito claro pra mim; tá confuso”) que ela (a mãe) *pegou* com a Olivia. Na narrativa (L304-306), em uma resposta mitigada à mãe, Ana constrói razões que podem sustentar o fato de a mãe *se confundir*. Realço que Ana não se refere ao documento em si como *confuso*, adjetivo usado na fala da mãe L300). A confusão é atribuída à mãe, que *pode se confundir* (L304).

Ao posicionar a mãe como alguém que *pode se confundir*, Ana avalia o fato, na dimensão da narrativa, como “ok, aceitável” (L304) e aponta para os possíveis motivos: “são muitas disciplinas” (L305), a mãe “tem outro filho na escola”. Em contraposição à mãe, Ana constrói a filha (“agora a sua filha”, L307) como alguém que não *pode se confundir*, pois o grupo docente, grupo no qual a coordenadora se inclui ao usar o indexical “a gente”, “começa o ano falando” (L308) sobre as provas, testes e projetos do ano letivo. Além de recorrer a fonologia expressiva (começa), Ana emprega o verbo “começar” no presente do indicativo, sugerindo que a ação é rotineira, e o verbo “falar” no gerúndio, trazendo uma noção de continuidade da ação. Assim, a coordenadora sinaliza a importância das informações fornecidas pelos professores no início de cada ano e a responsabilidade dos alunos quanto ao registro do que foi dito.

À resposta de Ana (L303-309), a mãe de Isaura contrapõe um segundo motivo justificando o fato de que Isaura desconhecia a informação sobre a segunda chamada da prova oral não ser uma prova escrita: a aluna “faltou à primeira aula” (L310). E a seguir retifica a informação: *ela faltou na*

primeira semana L311), com uma explicação da ausência, comprovando a impossibilidade da presença de Isaura (“porque a gente tava viajando”, L311-312). Em contrargumentação, com o uso de ênfase fonológica, Ana contextualiza cronologicamente a ↑regra (L314), que “começou no oitavo ↑ano” (L315). Novamente, a mãe contrapõem um motivo, o terceiro: Isaura “nunca fez prova oral” (L318).

Sterponi e Fasulo (2010) argumentam que a ação de narrar enquanto construção conjunta requer o esforço compartilhado entre interlocutores, o que volta a atenção para a sustentação da intersubjetividade. Utilizando os estudos de Riessman (2008), Oliveira (2013, p. 40) sublinha que quando um narrador percebe que um determinado “conhecimento não é partilhado por seu interlocutor, torna-se relevante que ele forneça explicações que propiciem o alcance da intersubjetividade, que, por sua vez, irá sustentar a colaboração do interlocutor na construção da narrativa”. Neste excerto, nos turnos entre L317-322, observamos que os interlocutores se orientam para a sustentação da intersubjetividade na dimensão da conarração, por intermédio de um reparo (GARCEZ e LODER, 2005) da ordem do entendimento (SCHEGLOFF, JEFFERSON e SACKS, 1977 *apud* SILVA, ANDRADE, OSTERMANN, 2009, p. 12).

Sendo assim, com entonação ascendente em sílaba no advérbio de tempo “nunca”, mostrando surpresa, Isis faz uma solicitação de informação sobre a prova oral, em sobreposição de vozes com Ana ([↑nunca fez] prova oral?, L317). Na sequência, Wagner faz a mesma solicitação de informação (ela nunca fez prova oral?, L318). Então, Ana toma o turno e faz um reparo, em sobreposição de vozes com Nair, explicando que Isaura nunca fez prova oral de segunda[chamada] (L319-320). Em seguida, Wagner emite uma interjeição (ah, L322) indicando que entendeu.

No turno entre as linhas 323-335, no diálogo construído entre Ana e a mãe de Isaura, emerge, novamente, a questão da circular de inglês como o motivo de Isaura não saber que a segunda chamada da prova oral é a mesma prova oral realizada em primeira chamada. Na fala relatada (LABOV, 1972) construída pela coordenadora, a personagem mãe de Isaura avalia o documento como muito vago (L325), generalizado (L327). Utilizando recursos fonológicos (↑que, L328; inglês, L329; APRESENTAÇÃO, L331) em palavras-chave e repetição

de itens lexicais (APRESENTAÇÃO, L331; apresentação, L331, L333; apresentação oral, L333), a coordenadora esclarece que na circular, que está em inglês porque Isaura lê inglês (“porque a sua filha lê inglês”, L328-329), está escrito “que você vai fazer a APRESENTAÇÃO”. Portanto, “se é apresentação não é prova escrita”, L330-332). Ana usa o pronome “você” porque é dessa forma que está escrito na circular em inglês (*you*).

Na L332, Ana interrompe a narrativa e constrói uma avaliação externa (LABOV, 1972) por meio de uma projeção com o verbo no futuro: agora vai ter que estar escrito apresentação oral, L332-333). Ana lembra aos professores que a palavra “apresentação”, em substituição a palavra “prova”, foi incluída na circular após o caso da sua aluna Alessandra (Excerto 3). Em turnos seguintes, as avaliações morais (LINDE, 1997) feitas pelos professores continuam emergindo na interação (cada vez mais tá ficando di↑fí[cil], L340; [é] tem mais regra do que projeto em si, L341-342; gente que loucura né, L348; o que a gente tá vivendo, L350). Segundo Linde (1997, p. 153), “a narrativa oral visa muito mais alcançar um acordo sobre significados morais em diversas ações do que um simples reportar destas mesmas ações”. As avaliações morais (LINDE, 1997) tecidas pelos docentes na dimensão da conarração estão relacionadas a modos de agir socialmente dos alunos e de suas famílias, comportamentos que são reprovados pelos professores. Tais avaliações sugerem que a sensação de desafio, o embate com as famílias e a resultante postura preventiva – ou defensiva? – dos professores fazem parte da realidade escolar contemporânea no ensino privado neste cenário de pesquisa.

As avaliações (LABOV, 1972; LINDE, 1997) contribuem para a reportabilidade da história (LINDE, 1997; NÓBREGA, 2009), para a construção de entendimentos sobre as experiências docentes associadas à avaliação da aprendizagem no contexto escolar, e para o ponto da narrativa, que está associado à situação que a gente fica quando as pessoas pegam brecha onde po↑dem, como indica a avaliação na fala de Ana (L352-353). Por sua vez, o ponto da narrativa sustenta o tema da reunião (hoje a nossa reunião é em função disso pra que cada um olhe para a sua circular, L379-380).

Entre L354-361, Ana volta à dimensão narrativa e continua (re)construindo o diálogo que teve com a mãe de Isaura. No diálogo construído

(TANNEN, 1989), a coordenadora aborda o fornecimento, pelos docentes, de informações sobre a avaliação da aprendizagem bem como a responsabilidade dos alunos quanto a tais informações. Na fala da coordenadora, emergem as seguintes questões:

- i) A visão da instituição escola como autoridade ao longo dos tempos:
"aonde eu entendo por escola eu imagino que seja mais ou menos a época em que você estudou";
- ii) O professor como autoridade incontestável quanto a informações fornecidas em sala de aula: "basta que o professor dê a informação em sala; mas basta que o professor tenha falado em sala";
- iii) O modo como nós, professores de inglês no contexto de pesquisa, organizamos o nosso trabalho pedagógico, ou seja, nós fornecemos "a informação em sala mas além disso a gente faz esse documento pra que o aluno se organize melhor".

As questões emergentes (L354-361) e as avaliações morais (LINDE, 1997) da situação na qual nós, professores, ficamos (L340; L341-342; L348; L350) quando as pessoas pegam brecha (L352-354) suscitam uma reflexão sobre o comportamento social de educandos e suas famílias. Neste cenário, concluímos que os alunos e suas famílias interpretam regras e as atualizam de modo a que lhes façam os sentidos que desejam para atingirem seus objetivos no contexto da avaliação da aprendizagem. A reflexão suscitada nos remete aos estudos de Nogueira (2006) sobre as famílias na sociedade atual. De acordo com Nogueira (2006, p. 161), na contemporaneidade, os pais são "provedores de bem-estar psicológico para os filhos" e tomam para si o compromisso de garantir o sucesso da prole, incluindo o sucesso na educação escolar. No âmbito desta pesquisa, os esforços das famílias para garantir o sucesso na educação escolar dos filhos nos leva a questionar os modelos de comportamento moral e de relações sociais que as famílias constroem. Sob tal perspectiva, realço o fato de que as figuras parentais exercem grande influência, para os filhos, na construção de "modelos de relações" em diferentes contextos sociais (VOLLING e ELINS, 1998 *apud* DESSEN e POLONIA, 2007, p. 24).

Na dimensão da narração, entre as linhas 361 e 362, emergem, ainda, aspectos relacionados às expectativas das famílias quanto às responsabilidades da escola na sociedade contemporânea: as questões corporais e emocionais dos educandos. Após fabricar diferentes razões para posicionar a filha como vítima no contexto da prova oral, a personagem mãe recorre ao fato de que a menstruação da filha não tinha vindo ainda: (até que a menstruação da menina não tinha vindo ainda ela falou). Segundo Nogueira (2006), na atualidade, a escola, além da responsabilidade sobre o desenvolvimento intelectual, amplia suas ações sobre os aspectos corporais, morais e emocionais dos discentes (NOGUEIRA, 2006, p. 164). Ao mesmo tempo, a família reivindica “o direito de interferir no terreno da aprendizagem e das questões de ordem pedagógica” (NOGUEIRA, 2006, p. 164).

A pausa na fala de Ana (L363), antes do seu retorno à dimensão da narrativa, pode ser percebida como uma avaliação da fala da mãe (LABOV, 1972; LINDE, 1997). Na dimensão da narrativa, a coordenadora introduz um questionamento na fala da mãe de Isaura. O questionamento, que expressa uma avaliação (LABOV, 1972; LINDE, 1997), é reconstruído com repetição de palavras e fonologia expressiva (cadência acelerada e ênfase fonológica em palavras-chave): “então você <acha justo >ela falou assim pra mim< você acha justo ela ficar com zero?”, L363-365. À resposta afirmativa da coordenadora (“acho”, L365), seguida de uma explicação que é omitida por Ana (porque por causa disso isso e isso”, L365-366), a mãe de Isaura avalia a instituição escolar, revelando que “não esperava outra coisa dessa escola” (L369). Ressalto que as famílias pertencentes às elites escolhem a escola para os filhos dentro de um amplo leque de opções (SILVA, 2013), sendo que em colégios privados renomados, como a escola onde desenvolvi este estudo, os alunos são submetidos a um processo de seleção para “conseguir a vaga” (SILVA, 2013, p.145).

Ainda na dimensão narrativa, a coordenadora substitui partes da fala da mãe que parecem não ser essenciais para a construção de significados neste contexto, o que, conseqüentemente, confere à narrativa uma certa velocidade (“não sei que não sei que”, L368). A narrativa continua (L370-371) com uma ação avaliativa (LABOV, 1972) construída por Ana: gritou bateu a

porta foi embora nem assinou lá o documento que registra o atendimento às famílias pela coordenação.

Conforme sugere Chueiri (2008, p. 52), a avaliação da aprendizagem “não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica”. Logo, o modo como a escola procede no contexto da avaliação da aprendizagem reflete a visão de educação que valoriza. Da mesma forma, o modo como os professores encaminham o processo de avaliação indica as concepções de ensino e de aprendizagem que orientam suas práticas pedagógicas.

Com base em tais pressupostos, ao voltarmos a nossa atenção para as falas da coordenadora e da mãe de Isaura na dimensão da narrativa, verificamos que as personagens estão em contraposição no que tange a conceitos sobre a educação e o processo de ensino-aprendizagem-avaliação. Em um pólo, está a mãe, buscando desconstruir a agentividade da filha no contexto da avaliação da aprendizagem e refutando os argumentos e informações da coordenadora. Em outro pólo, encontra-se a professora coordenadora. Alinhada à uma visão de avaliação qualitativa, que “defende a ideia de que os processos são mais importantes do que os produtos” (CHUEIRI, 2008, p. 61), a coordenadora considera o caminho percorrido por professores e alunos até o momento da avaliação da aprendizagem.

Deixando a dimensão da narrativa encaixada sobre a reclamação da mãe de Isaura, Ana retorna ao nível discursivo da conversa na interação pedagógica e direciona a nossa atenção para o tema da reunião: hoje a nossa reunião é em função disso pra que cada um olhe para a sua circular (L381-382).

6.1.2.2.1.

Posicionamentos no excerto 4

Sobre a teoria de posicionamentos de Bamberg (1997, 2002), Korobov (2001) assinala o propósito discursivo da narrativa e a relevância da audiência, isto é, dos interlocutores na elaboração da história. A esse respeito, Bamberg (1997, p. 341) esclarece que a análise considera mecanismos linguísticos e paralinguísticos como as pistas de contextualização (GUMPERZ, [1982] 2002), que revelam o modo como os narradores querem ser entendidos por seus

interlocutores. Partindo de tais premissas, analiso adiante os posicionamentos nos segmentos 1 e 2 do excerto 4.

Segmento 1

No segmento 1, as ações interacionais das personagens Ana, Lidia e Isaura emergem na recontagem da narrativa por meio dos posicionamentos discursivos, conforme o nível 1 de análise. Ao posicionarem a aluna Isaura na narrativa, Ana e Lidia também posicionam a si mesmas, conforme verificamos no diálogo construído por Lidia sobre a sua conversa com Isaura no corredor, antes do horário da prova de segunda chamada. Na conversa, a professora posiciona Isaura como uma aluna que estava ciente da data da prova. O posicionamento é revelado pelo uso da forma negativa do verbo “esquecer” no imperativo (“não te esquece que você tem prova oral”, L263-264), construindo a ideia de que a professora trouxe à memória de Isaura uma informação a ser lembrada, ou seja, era ao menos a segunda vez que a aluna recebia a informação. Simultaneamente, Lidia posiciona Isaura como uma aluna que, embora ciente da data da prova oral em segunda chamada (“você tem prova oral”, L263-264), havia esquecido da prova. O posicionamento é corroborado pela fala de Isaura, em entonação ascendente, construída por Lidia (“não prova oral hoje?”, L265).

No desdobramento do encontro – uma suposta conversa entre a aluna Isaura e sua mãe – Lidia indica que, perante a mãe, a menina se posiciona como vítima da professora, que “falou que era prova escrita” (L269-270). Logo, ao se posicionar como vítima de sua professora no “account” narrativo (DE FINA, 2009), Isaura atribui culpa à Lidia. Ainda por meio do “account” narrativo, Lidia posiciona a aluna como alguém que é ao mesmo tempo “mensageiro e mensagem” (RESENDE e SILVA, 2016, p. 34) entre a escola e a família, que é informada sobre o que acontece na escola pelo que ouve dos alunos.

Os alunos podem construir a mensagem para as famílias da forma que lhes for mais conveniente. Nesse sentido, considerando a fala de Isaura sobre Lidia no “account” na dimensão narrativa (“ela falou que era prova escrita”, L269-270), assinalo que Lidia se posiciona como vítima da aluna na dimensão da conarração (Nível 2 de análise). O posicionamento é corroborado pela avaliação de Lidia na conarração: ↑eu (.) falei pra ela que ela ia

perder a prova oral e >o colégio ia fazer< uma prova escrita, L270-272; eu não sou maluca, L272. Na avaliação, Lidia enfatiza o seu posicionamento de vítima da aluna mediante mecanismos fonológicos (entonação ascendente no pronome pessoal em primeira pessoa e uma micropausa entre o pronome e o verbo) e lexicais (eu não sou maluca, L272).

Para Bamberg (2002) e De Fina (2013), os posicionamentos de nível 1 e 2 são complementares e sobrepostos, pois as escolhas linguísticas dos falantes podem posicionar os personagens na narrativa; e interacionais, ou seja, as escolhas são feitas para posicionar os narradores na narração. Neste excerto, a análise de posicionamentos no nível 2 sinaliza que Lidia, na dimensão da conarração, se posiciona como uma professora que não é maluca (L272), pois não usaria um critério que jamais foi utilizado, que nunca foi assim (L273). O posicionamento da professora Lidia é confirmado pela coordenadora Ana (°nunca foi°, L270). Por sua vez, a coordenadora posiciona-se como agente na condução do processo de segunda chamada da prova ao fazer uma avaliação externa de suas ações na dimensão da narrativa: mas eu queria dar aquele momento assim “ó você teve a chance aqui comigo e você vai ficar com zero” >foi o que aconteceu<, L291-295. Consequentemente, Ana constrói os professores de inglês como um grupo agentivo, uma vez que suas ações como coordenadora na dimensão da narrativa e da conarração respaldam as ações da professora Lidia em ambas as dimensões discursivas.

Por intermédio do nível 2 de análise, cujo foco está na razão de o interagente contar uma história na interação e o efeito que o mesmo deseja alcançar (BAMBERG, 1997, 2002), observamos que Ana utiliza a narrativa sobre a segunda chamada da prova oral de Isaura para abordar a situação que a gente fica quando as pessoas pegam brecha onde podem (Excerto 4, segmento 2, L352-354, p. 154), assunto desenvolvido na narrativa encaixada sobre a reclamação da mãe de Isaura. As narrativas (Excerto 4, segmentos 1 e 2) fundamentam a pauta da reunião pedagógica (Excerto 4, segmento 2, L. 379-380, p.155: hoje a nossa reunião é em função disso pra que cada um olhe para a sua circular).

Ao trazerem suas histórias para o encontro social, criando personagens, organizando fatos temporalmente (nível 1) e se posicionando na narrativa diante dos personagens e dos fatos (nível 2), os narradores constroem, para si e para sua

audiência, sentidos de suas ações no mundo (nível 3). Logo, ao olharmos para este excerto pelas lentes do nível 3, concluímos que Ana posiciona o grupo como agente de suas práticas no cotidiano escolar. Conseqüentemente, o grupo é posicionado como responsável pelas decisões pedagógicas que toma e pelos resultados que emergem em decorrência de tais decisões.

Segmento 2

No segmento 2, no nível 1 de análise, a personagem coordenadora e a personagem mãe são posicionadas na narrativa com diferentes entendimentos sobre a responsabilidade da aluna Isaura quanto à nota zero. Enquanto Ana posiciona a aluna como agente no processo e no resultado da prova oral em segunda chamada; a mãe posiciona a filha como vítima na situação que culminou com a nota zero. Na defesa da filha, a mãe, na fala relatada pela coordenadora, fabrica, uma a uma – à medida que é contrargumentada pela coordenadora – três razões que posicionam a filha como vítima. As razões são as seguintes:

- i) O documento de inglês com as informações sobre as avaliações não tá muito claro; está confuso (L299-300) para ela (a mãe); está muito vago (L325), generalizado (L327);
- ii) A filha faltou à primeira aula (L310), informação retificada para faltou na primeira semana (L311), com uma explicação da ausência (“porque a gente tava viajando”, L311-312);
- iii) A aluna Isaura nunca fez prova oral (L318).

Devido ao fato de que, no nível 1 de análise os personagens são caracterizados e colocados perante uns aos outros (BAMBERG, 1997), ao posicionar a filha como vítima a partir dos motivos listados acima, a mãe posiciona os professores como responsáveis pela nota zero de Isaura. Afinal, são os professores que elaboram o documento que contém as informações sobre a avaliação da aprendizagem e que, em sala de aula, fornecem, de forma verbal e escrita, as informações sobre a prova oral de inglês em primeira e em segunda chamada. Dessa forma, a mãe desresponsabiliza a menina e atribui culpa aos docentes pela nota da prova oral. Por fim, a mãe ainda recorre a questões

corporais (L361-362) que, supostamente, explicariam as condições emocionais da filha no dia da prova oral (até que a menstruação da menina não tinha vindo ainda ela falou).

Ao contrargumentar, Ana posiciona a aluna Isaura como agente no processo de avaliação da aprendizagem mediante os seguintes motivos:

- i) A gente (Ana e o grupo docente) começa o ano falando (L308) sobre avaliações;
- ii) A ↑regra sobre a prova oral em primeira e em segunda chamada começou no oitavo ↑ano (L314-315), ou seja, no ano letivo anterior;
- iii) No documento escrito em inglês, porque Isaura lê inglês (L329-330), está escrito “que você vai fazer a APRESENTAÇÃO”. Logo, se é apresentação não é prova escrita (L330-332);
- iv) Para que os alunos tenham as informações sobre as provas, testes e projetos, basta que o professor dê a informação em sala (L357-358);
- v) a↑lém de a gente dar a informação em sala, a gente faz esse documento pra que o aluno se organize melhor (L358-360).

Ressalto que, no excerto 3 (cf. Subseção 6.1.2.1, p. 138, L41-44), há um diálogo entre Ana e a mãe de Isaura, encaixado na interação em reunião pedagógica por Ana, no qual a coordenadora posiciona Isaura como agente no contexto da prova oral. O posicionamento emerge quando a coordenadora comprova a presença da aluna no dia da entrega do documento ao mostrar a assinatura da menina na lista de assinaturas que contém a data de entrega da circular (tá aqui ó (.) a- foi esse dia que tem a assinatura dela aqui, L43-44).

Bamberg (1997, p. 341) esclarece que a análise de posicionamentos é uma análise linguística que considera mecanismos linguísticos e paralinguísticos como pistas de contextualização (GUMPERZ, [1982] 2002) que indexalizam de que modo os narradores querem ser entendidos. No excerto 4, no posicionamento dos personagens na dimensão da narrativa, Ana utiliza os seguintes recursos fonológicos e lexicais: i) pausas (muito (1.0) é vago, L325); ii) entonação

ascendente da sílaba (↑que, L328; inglês, L329); iii) fala com volume mais alto em palavra (APRESENTAÇÃO, L331); iii) intensificadores (muito, L325, L326); iv) repetição de palavras (apresentação, L331, L333; apresentação oral, L333); v) formas verbais, como o uso do gerúndio para conferir noção de continuidade da ação (começa o ano falando, L308); dentre outros.

Ainda na dimensão narrativa, na fala reportada por Ana, a mãe posiciona a filha como vítima da coordenadora quanto à nota zero na prova oral. O posicionamento é desvelado na avaliação (LABOV, 1972; LINDE, 1997) que a mãe faz. A avaliação é construída por meio de entonação ascendente, repetição de palavras e ênfase fonológica em itens lexicais da seguinte forma: i) então, que indica a conclusão à qual a mãe chegou; ii) acha, que aponta para a opinião de Ana; iii) justo, que faz referência à atitude da coordenadora quanto à nota zero (“então você <acha justo>ela falou assim pra mim< você acha justo ela ficar com zero?”, L364-366).

Ao trazer para a conarração, a fala e as ações da personagem mãe realizadas na dimensão da narrativa, Ana descortina as avaliações (LABOV, 1972; LINDE, 1997) que a mãe faz da escola e, conseqüentemente, dos professores (“eu não esperava outra coisa dessa escola”, L370; gritou bateu a porta foi embora nem assinou lá, L371-372). Por meio das avaliações, a mãe posiciona a escola como sua antagonista. Dessa forma, a mãe atribui culpa aos docentes pela nota zero de Isaura.

Em seus postulados sobre a teoria de posicionamentos, Bamberg (1994 *apud* KOROBOV, 2001) argumenta que a tomada de perspectiva envolve o gerenciamento discursivo de um ponto de vista, produzido linguisticamente por meio da marcação de agência. O termo ponto de vista refere-se àquilo que conecta ação, espaço e tempo. A escolha de perspectiva e a construção do evento (estabelecimento do tópico, níveis de agência, etc.) são funções dos propósitos discursivos (atribuir culpa, acusar, etc.) relevantes para o narrador que está sempre se posicionando em relação a uma audiência. Tal concepção orienta a análise para o modo como a narração dos eventos é linguisticamente realizada e para aquilo que a realização significa em função de se estabelecer a perspectiva do narrador. Partindo desse viés teórico, ao nos direcionarmos para o nível 2 de análise no excerto 4, que está centrado no propósito discursivo de o interagente contar uma

história e no efeito que o mesmo deseja alcançar (BAMBERG, 2002), temos a atenção voltada para as avaliações morais (LINDE, 1997) nas quais Ana e os demais professores se engajam na dimensão da conarração.

Por intermédio de avaliações morais, os professores posicionam a mãe de Isaura, bem como as demais famílias que têm o mesmo comportamento, como pessoas que agem de forma socialmente reprovada pelos professores (cada vez mais tá ficando di↑fí[cil], L340; [é] tem mais regra do que projeto em si, L341-342; gente que loucura né, L348; o que a gente tá vivendo, L350). As avaliações morais apontam para a gravidade da situação em que se encontram docentes, discentes e famílias no contexto da avaliação da aprendizagem. Verificamos o fato a partir da seguinte análise dos aspectos linguísticos e paralinguísticos emergentes na interação:

- i) cada vez mais tá ficando di↑fí[cil] (L340) – Na oração, o intensificador “mais” na locução adverbial “cada vez mais” e a forma do verbo no gerúndio acentuam a evolução de uma situação di↑fí[cil], palavra enfatizada pela entonação ascendente em sílaba;
- ii) [é] tem mais regra do que projeto em si (L341-342) – A comparação entre o número de itens que contextualizam e informam sobre o projeto a ser desenvolvido e o número de critérios e regras estabelecidas para a realização do trabalho realça a complexidade do contexto da avaliação da aprendizagem no cenário de pesquisa;
- iii) gente que loucura né (L348) – O uso do item lexical “loucura” aponta para uma situação que foge ao controle da razão;
- iv) o que a gente tá vivendo (L350) – A oração, com a locução pronominal “a gente” e o verbo “viver” no gerúndio, avalia a situação partilhada que o grupo enfrenta.

Em nível 2 de análise, foco da razão de contar uma história, Ana, na dimensão da conarração, posiciona o grupo docente, no qual se inclui com o uso do indexical “a gente” (L352-353), como vítima de pessoas que “pegam brecha” (essa é a situação que a gente fica quando as pessoas pegam brecha onde po↑dem, L352-353; pegam brecha, L354). No senso comum, a expressão

“pegar brecha” significa “abrir caminho” ou “enfraquecer uma defesa”, sentidos que se aplicam ao contexto desta pesquisa. A partir do posicionamento do grupo docente como vítima dos alunos e famílias que “pegam brecha”, a coordenadora posiciona o grupo de forma preventiva (*tudo tem que ficar assim crystal clear*, Excerto 4, segmento 1, L240-241; *agora vai ter que estar escrito apresentação oral*, Excerto 4, segmento 2, L332-333), o que indica o propósito discursivo da contagem da história e o objetivo da reunião: a revisão da circular.

Sob a perspectiva do nível 3 de análise, cujo foco está no posicionamento do narrador diante de seus interlocutores na dimensão da narração, concluímos que, assim como no segmento 1 deste excerto, Ana posiciona a si mesma e o grupo docente como agente de suas práticas pedagógicas. A agentividade do grupo é desvelada no nível 1 de análise da narrativa da seguinte forma: i) no uso do indexical “a gente” em “a gente começa o ano falando sobre *assessment?*” (L308-309) e “a gente faz esse documento pra que o aluno se organize melhor” (L358-360); ii) na construção discursiva do professor como autoridade profissional a ser respeitada: basta que o professor dê a informação em sala (L357-358). A agentividade de Ana e, conseqüentemente, a do grupo docente, também emerge na resolução da narrativa, quando Ana, na presença da coordenadora do EF, responde para a mãe que acha a nota zero justa no caso de Isaura. Então a mãe vai embora sem ter conseguido mudar o resultado da prova oral de Isaura (*gritou bateu a porta foi embora*, L370-371).

Assim como na Reunião 1 (cf. seção 6.1.1, p. 113), nesta reunião, os professores utilizam a conarração e a narrativa encaixada como estratégia na construção de entendimentos sobre aspectos do fazer docente que alicerçam a temática pedagógica abordada na reunião. Dessa forma, a prática discursiva narrativa emerge como recurso na sustentação da intersubjetividade, revelando a necessidade de construí-la também na relação junto aos pais de alunos. Além disso, assim como na Reunião 1, nesta reunião (Reunião 18), a teoria de posicionamentos na narrativa (BAMBERG, 1997, 2002), conjugada à noção de ação como modo de fazer coisas no mundo (OSTERMANN e SOUZA, 2009, p. 1522), nos permite compreender a reclamação da mãe como uma ação de crítica

às práticas pedagógicas, e conseqüentemente aos professores, no contexto da avaliação da aprendizagem.

Diante desse cenário, as narrativas construídas no excerto 4, bem como a narrativa construída no excerto 3 (A segunda chamada da prova oral de Alessandra) nesta reunião, fundamentam o fato de que nós, docentes no contexto desta pesquisa, precisamos nos precaver (Excerto 4, segmento 1, L227, p. 146) no sentido de evitar que alunos e suas famílias, peguem “brecha” (Excerto 4, segmento 2, L353-354, p. 154), no contexto da avaliação da aprendizagem. E, como consequência, elaborarem situações e reclamações a fim de alcançarem objetivos pessoais, que vão de encontro à visão de educação da instituição.

6.1.3.

Reflexão sobre a prática pedagógica: “será que não estamos cobrando demais?”

No processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira, leva-se em consideração o desenvolvimento da habilidade de compreensão auditiva, que é avaliada no contexto de pesquisa por meio de testes padronizados. O nível de dificuldade dos testes deve ser compatível com os objetivos pedagógicos previamente estabelecidos e deve estar em consonância com as atividades de compreensão auditiva realizadas em aula. No segmentos da reunião pedagógica (Reunião 16), que analiso nesta seção, discutimos questões relativas à preparação dos alunos para a realização do teste de compreensão auditiva e à adequação de tais testes em termos do nível de dificuldade para os alunos aos quais estão direcionados. Na interação, a professora coordenadora introduz a temática ao fazer referência a reclamações de alguns pais sobre o desempenho de seus filhos no teste auditivo (*listening test*).

6.1.3.1.

O teste de compreensão auditiva: “a gente tem tido algumas reclamações”

Na interação em reunião pedagógica, a inserção do assunto a ser discutido, ou seja, a temática da avaliação em testes de compreensão auditiva, ocorre na L1313 (outra coisa que surgiu essa semana). Até então discutimos outros

assuntos do fazer docente no contexto escolar da instituição lócus da pesquisa. A partir da inserção da temática, a coordenadora Ana constrói uma narrativa sobre o pai de um aluno do 6º ano do EF cuja nota em um teste de compreensão auditiva ficou abaixo da média esperada, embora o desempenho do aluno em testes anteriores tivesse sido excelente. De acordo com a coordenadora, o pai a procurou para compreender o que levou o aluno a ter um desempenho insatisfatório no referido teste. O personagem pai é trazido para a conarração no diálogo construído (TANNEN, 1989) pela coordenadora na L1338. A professora do menino, a Nair, tem conhecimento compartilhado (NORRICK, 2005) sobre o evento, assim como outros professores do grupo.

Excerto 5: A nota baixa de um bom aluno no teste auditivo

(...)

1313 ANA: é:: (2.2) outra coisa que surgiu essa semana
1314 FÁBIO: mhm
1315 ANA: é o seguinte (0.7) o *listening* a (1.5) a gente
1316 tem tido algumas reclamaç- do ano passado
1317 pra cá de alguns pais assim (.) em relação <ao>
1318 (0.9) ao ao desempenho do aluno no *listening*
1319 e aí eu fico com a (2.1) incumbência de explicar
1320 o porquê (.) por que que o meu aluno que f- é
1321 tão bom em tudo não foi bem no *listening* (1.2)
1322 então assim este ano como a gente aplicou isso
1323 antes de chegarem os livros todo mundo fez
1324 aquele *practice test* né? e assim foi meio
1325 chato com alguns livros que eu não tinha
1326 entregado "não, a gente tem que fazer tem que
1327 fazer" e assim todo mundo fez do quinto ao ao
1328 segundo ano (0.9) mas assim é: (0.7) eu queria
1329 que a gente pensasse assim (.) o que o aluno
1330 faz em sala e o que a gente cobra dele lá na
1331 prova (2.2) a gente tem que sempre pensar que
1332 o aluno no- o nosso aluno que não faz curso
1333 que não tem nenhuma prática fora da escola (0.8)
1334 porque assim eu tenho °posso fa|lar no seu caso
1335 no caso do aluno° ((ana dirige-se a nair))
1336 eu tenho um aluno de:: da sét- do sétimo ano
1337 NAIR: não turma ss
1338 ANA: turma ss desculpa sexto ano (1.2) que o pai me
1339 ligou realmente esse pai muito simpático, >ele<
1340 "olha eu nunca ligo" pararam pararam pararam
1341 "eu ia até vir aqui na reunião de pais com
1342 professores mas não quis falar porque senão abre
1343 precedente para outros pais falarem sem marcar"

1344 >enfim< assim muito educado ele "eu só queria
1345 entender >porque assim< meu filho é muito bom
1346 (.) e ele tirou quatro e meio na prova do
1347 *listening*" (1.5) aí eu vou- pergunto pra nair
1348 >então assim< eu tenho que tentar dar uma
1349 explicação para ele co- pra- >até porque ele
1350 falou assim< "não é que eu esteja questionando a
1351 nota só que eu quero trabalhar essa dificuldade
1352 do meu filho" (1.4) e eu entendo ele como pai
1353 enten|deu [assim]=
1354 ISIS: [pois então]
1355 ANA: =por exemplo meu filho o meu
1356 fi- isso aconteceu com o meu filho em português
1357 ele tirou numa prova que era só interpretação
1358 ele (.) de dez ele tirou seis e ele tem médias
1359 altas então eu também fiquei olhando pra prova
1360 e me questionando assim "o que que tá faltando
1361 ali |nele" então eu acho que era essa a intenção
1362 do pai não era nem criticar |muitos já vão
1363 fazendo escândalo mas esse pai não (0.7) então
1364 assim eu tenho que |dar uma res|posta pra esse
1365 |pai(0.5) aí >fui olhar assim< a média do garoto
1366 do quinto ano média anual noventa e sete (1.3)
1367 então assim o aluno em todos os *listenings*
1368 do quinto ano ele realmente foi muito |bem então
1369 nesse ele tirou acho que quatro vinte e cinco ou
1370 quatro ponto nove lá que ele falou e a|í o que
1371 que eu vou dizer pra ele? (0.9) aí vou dizer
1372 "olha" aí eu dis- >aí ele falou assim< "não
1373 porque às vezes pode ter algum problema na
1374 qualidade do |áudio ou então sei lá ele deu uma
1375 bobeira mesmo, se distraiu" >eu falei< "olha
1376 eu acho que é por aí agora qualidade do áudio
1377 com certeza não é, porque nós temos equipamento
1378 de última geração (0.5) na sala e quando ele não
1379 funciona a gente tem caixa de som, a gente tem
1380 *cd player* (0.6) enfim e o professor não dá uma
1381 prova
1382 FÁBIO: °mhm°
1383 ANA: se ele perceber que o áudio não tá suficiente o-
1384 assim |se acontecer de nada funcionar a prova
1385 vai ser (can-) [vai ser adiada]
1386 WAGNER: [(cancelada)]
1387 (0.5)
1388 ANA: o professor não vai dar uma prova achando que o
1389 áudio não está bom ninguém vai fazer isso."
1390 FÁBIO: mh|m
1391 ANA: ele "|não então tá não sei o quê pararam" >eu
1392 falei< "bom vou conversar com a professora", (.)
1393 e aí pararam e tal então assim (1.7) eu acho
1394 que a gente tem que papa- parar pra pensar um

1395 pouquinho no no (.) no nosso *listening* (0.5) o
1396 aluno o ↑nosso aluno ele- e isso eu tô falando
1397 do aluno que é do grupo a (1.0) mas tem o
1398 aluno do grupo b também será que a gente tá
1399 fazendo a prática necessária?
1400 LÍDIA: bom ana aí eu quero falar (do assun[to])
1401 ANA: [é] um: pra
1402 gente pensar (.) é um momento assim >pra gente
1403 pensar< °fala°=
1404 LÍDIA: =tem um exercício no nosso livro que ninguém
1405 gosta >porque< é muito bobinho não sei lá o que
1406 mas acho que pro grupo b é a parte chamada
1407 *skills* do livro X
1408 ANA: [°mhm°]

No início deste excerto (L1313-1333), notamos que há, na fala da coordenadora Ana, hesitação e pausas, que sugerem a delicadeza do tema que Ana está prestes a abordar. Fábio sinaliza um ouvir atento (mhm, L1314) e Ana introduz o assunto (é o seguinte (0.7) o *listening* (1.5), L1315), revelando que, desde o ano passado, o grupo tem recebido reclamações de alguns pais quanto ao desempenho insatisfatório dos alunos no teste auditivo. Sobre a fala de Ana, destaco três aspectos: i) o uso do indexical “a gente”, apagando traços de individualidade e indicando a sua inclusão no grupo de docentes que recebeu as reclamações; ii) a repetição da palavra “ao” (em relação <ao> (0.9) ao ao desempenho do aluno no *listening*, L1317-1318), sinalizando uma possível dificuldade em verbalizar a reclamação; iii) o uso da palavra “alguns/algumas” (algumas reclamações, L1316; de alguns pais, L1317), sugerindo que as reclamações não acontecem em todas as turmas nem em todas as séries escolares.

Por estar na função de coordenadora de inglês, Ana aponta para o fato de ficar com a incumbência de explicar a razão de um aluno que é tão bom em tudo ter um desempenho insatisfatório no teste auditivo (L1319-1321). A avaliação (LABOV, 1972) da coordenadora a respeito do aluno, com ênfase fonológica no adjetivo “bom” e pausa ao término da oração, sugere uma quebra de expectativa e um estranhamento em relação ao desempenho discente no teste (por que que o meu aluno que f- é tão bom em tudo não foi bem no *listening* (1.2), L1320-1321). Assim, a coordenadora ressalta que tem a responsabilidade de resolver questões relacionadas às reclamações. Nós,

professores interlocutores, permanecemos em silêncio, o que pode ser entendido como uma avaliação da fala da coordenadora.

Cumpramos ressaltar que o professor da turma – e não o coordenador – é o profissional que possui informações mais precisas sobre os seus próprios alunos e sobre o processo de ensino-aprendizagem-avaliação construído em aula. Já o coordenador, pelo fato de estar hierarquicamente acima do professor no âmbito escolar, possui outras funções. Dentre as funções, está o gerenciamento de questões pedagógicas que envolvem professores, alunos e pais de alunos no sentido de prover soluções e explicações.

Quanto à questão da compreensão auditiva, fundamentada na minha experiência profissional no contexto de pesquisa e em outros contextos, percebo que a habilidade auditiva em língua estrangeira requer uma prática constante para ser desenvolvida. Em decorrência da necessidade de uma prática mais frequente em nossas aulas no contexto desta pesquisa, principalmente no que diz respeito à prática para a avaliação da habilidade em exames internacionais de proficiência na língua, nós, professores, decidimos introduzir o *practice test* ao qual Ana se refere na L1324. O *practice test*, implementado como atividade extra antes da data do teste auditivo, fornece, além de prática auditiva para os alunos, subsídios para a (re)orientação de objetivos pedagógicos antes da avaliação da aprendizagem realizada por meio do teste.

Na interação em reunião, entre as linhas 1322-1328, Ana relembra o fato de todos nós termos realizado, em todas as séries, um *practice test*. Na L1326, Ana traz para a interação pedagógica a sua fala conosco no início do ano letivo. Na fala, a coordenadora destaca, e avalia (LABOV, 1972), a necessidade, expressa no verbo modal “ter”, de todos os professores fazerem a atividade (“não, a gente tem que fazer tem que fazer”, L1326-1327). Embora a coordenadora tenha ciência de que todos nós realizamos a atividade (1327-1328) no início do ano, ela solicita que façamos uma reflexão sobre a nossa prática pedagógica.

Apesar das relações de poder hierárquico que permeiam o relacionamento entre coordenadores e professores, a solicitação de Ana é feita de forma mitigada. Na mitigação, Ana recorre ao verbo “querer” no pretérito imperfeito do indicativo e ao verbo “pensar” no pretérito imperfeito do subjuntivo. Dessa forma, ela

constrói a solicitação como um convite à reflexão. Entre pausas e certa hesitação, a coordenadora direciona o convite, por meio da conjunção “mas”, para a reflexão sobre a avaliação da compreensão auditiva no teste/prova, considerando a prática auditiva em aula ((0.9) mas assim é: (0.7) eu queria que a gente pensasse assim (.)o que o aluno faz em sala e o que a gente cobra dele lá na prova(2.2) (L1329-1331). Ana orienta, com ênfase fonológica na palavra “não” o foco da reflexão para o aluno que não faz curso que não tem nenhuma prática fora da escola, L1332-1333).

Sobre as narrativas, Bastos (2005, p. 80) argumenta que contamos histórias “em função da situação de comunicação (quando, onde e para quem contamos), de filtros afetivos e culturais, e do que estamos fazendo ao contar uma história”. Mediante o convite à reflexão, Ana faz um movimento discursivo para iniciar uma narrativa, mas interrompe a própria fala para pedir à Nair, em voz baixa, a permissão da professora para contar o caso do aluno do 6º. ano (porque assim eu tenho °posso faɾlar no seu caso no caso do aluno°, L1334-1335). A narrativa possui um alto grau de reportabilidade, pois como veremos ao longo desta análise, o ponto é levar os docentes à reflexão sobre a própria prática pedagógica por meio do seguinte questionamento: por que que o meu aluno que f- é tão bom em tudo não foi bem no *listening* (1.2) (L1320-1321).

Com o assentimento de Nair, que faz um gesto em concordância, Ana introduz os personagens da narrativa que começa a ser construída: um garoto do 6º. ano, aluno de Nair (L1334-1338), e o pai do menino, que ligou (L1338) para a coordenação de inglês (L1340). Na dimensão da conarração, a coordenadora faz uma avaliação externa (LABOV, 1972) do pai, usando o advérbio “realmente”, que expressa a ideia de “verdadeiro”; a palavra “muito”, que intensifica as qualidades atribuídas ao pai; e os adjetivos “simpático” e “educado”, que revelam uma avaliação positiva do comportamento (LINDE, 1997) do responsável pelo menino (realmente esse pai muito simpático, L1339; assim muito educado ele, L1344).

Assim como nas demais narrativas que analisei neste capítulo (Excertos 1-4), nesta narrativa, Ana recorre ao diálogo construído (TANNEN, 1989) para trazer à conarração as falas dos personagens na narrativa, conferindo

dramaticidade e veracidade a história. No diálogo construído na L1340, Ana introduz a fala do pai, que se configura em um “account” narrativo (DE FINA, 2009) sobre a ligação para a coordenação de inglês. Para que façam sentido, os “accounts” devem estar vinculados aos entendimentos implícitos no senso comum (GARFINKEL, 1967). Se houver divergências entre as ações do ator social e o que dele é esperado, a consequência pode ser a ameaça à sua face (GOFFMAN, [1967] 2011).

No início do “account” (L1340), o pai realça, por meio do advérbio “nunca” e do verbo “ligar” no presente do indicativo, que não liga para a coordenação (“olha eu nunca ligo”). A seguir, o personagem pai fornece outras informações, omitidas por Ana, que recorre à onomatopeia, acelerando o relato (pararam pararam pararam, L1340). Por fim, antes de informar a razão do contato, ele justifica o fato de não ter procurado a coordenadora na reunião de pais: eu ia até vir aqui na reunião de pais com professores mas não quis falar porque senão abre precedente para outros pais falarem sem marcar” (L1341-L1343). Sobre as reuniões de pais com professores, sublinho o fato de que às famílias é dado o direito, com antecedência, de agendar um horário para falar individualmente com cada um dos professores, ou coordenadores de disciplina, sobre os alunos. Caso as famílias não agendem o horário, podem não conseguir conversar com os docentes, que seguem uma programação determinada pela escola.

Depois da explicação sobre a ligação, o personagem pai, na fala relatada por Ana, revela a razão do contato: “eu só queria entender >porque assim< meu filho é muito bom (.)e ele tirou quatro e meio na prova do *listening*”, (L1345-L1347), que é o ponto da narrativa elaborada em diálogo construído (TANNEN, 1989), e que, por sua vez, está entrelaçado ao tema da reunião pedagógica (Reunião 18) neste excerto. Em sua função de coordenadora, Ana afirma a sua obrigação de tentar dar uma explicação para o pai (L1348-1349). A obrigação está apoiada na razão fornecida pelo personagem pai, no diálogo construído por Ana: “não é que eu esteja questionando a nota só que eu quero trabalhar essa dificuldade do meu filho” (1.4), L1350-1352). No diálogo, há uma avaliação implícita do comportamento (LINDE, 1997) do pai, realizada por Ana, que constrói a razão usando o verbo “questionar”, no lugar de “reclamar”, precedido de uma negação “não é” (“não é

que eu esteja questionando a nota, L1350). A pausa, ao final da fala do personagem pai na dimensão da narrativa, antes da fala da coordenadora na dimensão da conarração ((1.4) e eu entendo ele como pai, L1352), pode ser concebida como uma avaliação das ações do pai (LABOV, 1972) realizada por Ana.

A fala do pai construída por Ana (“quero trabalhar essa dificuldade do meu filho”, L1351-1352) remete-nos à concepção de avaliação na função formativa (SANT’ANNA, 1995; PERRENOUD, 1999; CARVALHÊDO *et al.*, 2015) e ao conceito de *feedback* (MENDEZ, 2002; ARAÚJO, 2015). Mendez (2002) esclarece que o *feedback* pressupõe informações sobre as causas da falha e sobre a real situação do aluno perante à aprendizagem, indicando o que poderá ser feito a fim de modificar a situação. Com o *feedback*, o aluno poderá direcionar suas ações para a superação de dificuldades e avanços na aprendizagem. Sendo assim, a concepção de *feedback* (MENDEZ, 2002; ARAÚJO, 2015) corrobora com a perspectiva formativa do ensino e da aprendizagem, já que “o envolvimento do educando no processo de aprendizado é essencial” para que os avanços aconteçam (VIDIGAL, 2013, p. 166).

No turno na L1352, ao fazer uma avaliação positiva do comportamento (LINDE, 1997) do pai, na dimensão da conarração ((1.4) e eu entendo ele como pai), Ana se alinha ao personagem pai como “mãe de aluno”. Como mãe, Ana esteve em uma situação similar, conforme ela mesma desvela por meio de uma pequena história entre as linhas L1355-L1361. Segundo Bamberg e Georgakopoulou (2008), as pequenas histórias configuram-se em engajamentos discursivos que podem estar centrados em incidentes mencionados na interação a fim de fundamentar um argumento. Conforme veremos adiante (L1361-L1363), a coordenadora encaixa uma pequena história (L1355-L1361), que corrobora com a ideia de que o pai do aluno não tinha a intenção de criticar a nota do filho ou o teste (então eu acho que era essa a intenção do pai não era nem criticar, L1361-1362).

Baseada na breve narrativa (L1355-L1361), Ana avalia, de forma comparativa, o que aconteceu com o aluno do 6. ano, ao relatar o evento ocorrido com o próprio filho. No resumo da narrativa, Ana contextualiza a história que aconteceu na disciplina de língua portuguesa (isso aconteceu com o meu

filho em português, L1356). Na sequência, ela introduz a ação complicadora, que está relacionada à nota do seu filho na prova (ele tirou numa prova que era só interpretação ele (.) de dez ele tirou seis, L1357-1358). Após uma avaliação (e ele tem médias altas (L1358-1359), a coordenadora revela a sua reação na resolução da história (eu também fiquei olhando pra prova e me questionando assim "o que que tá faltando ali ↑nele", L1359-1361). Verificamos a avaliação por comparação (LABOV, 1972) no uso do léxico: isso (isso aconteceu, L1356); também (L1359); me questionando (L1360). O questionamento (L1360) se refere ao aluno, como verificamos na palavra, com ênfase fonológica, ↑nele (L1361). Dessa forma, Ana constrói o entendimento de que o seu comportamento de “mãe de aluno”, quanto à nota do filho na prova da disciplina de português, foi semelhante ao comportamento de “pai de aluno”, quanto à nota do filho no teste da disciplina de inglês.

Nas linhas 1361-1365, a coordenadora prossegue avaliando a intenção do pai, que não era criticar. Observamos por intermédio dos elementos linguísticos e paralinguísticos, que, novamente, Ana usa a comparação para avaliar o comportamento (LINDE, 1997) do pai, que é diferenciado dos demais, pois ↑muitos já vão fazendo escândalo mas esse pai não (L1362-L1363). Em seguida, mais uma vez, Ana assinala, com o uso de entonação ascendente em palavra/sílaba, a necessidade de ela ↑dar uma res↑posta pra esse↑pai (L1364-1365). Em conformidade com a noção de que a avaliação da aprendizagem está atrelada ao processo de ensino-aprendizagem e, por isso, os resultados da avaliação não se resumem apenas às provas transformadas em notas (RODRIGUES *et al.*, 2011; SANTOS e CANEN, 2014; CARVALHÊDO *et al.*, 2015), a coordenadora indica que buscou investigar o desempenho do aluno na série anterior (aí >fui olhar assim< a média do garoto do quinto ano, L1364-1369).

Com média anual noventa e sete (L1365-1366), o menino, na avaliação (LABOV, 1972) de Ana, em todos os *listenings* do quinto ano ele realmente foi muito ↑bem (L1367-1368). Ressalto que a média anual engloba todas as avaliações da aprendizagem em todas as habilidades na língua estrangeira. Por isso, a coordenadora avalia (LABOV, 1972) e conclui que o menino é muito bom em tudo. A conclusão nos remete à fala de Ana no início

deste excerto, quando ela assinala ter a incumbência de explicar por que que o meu aluno que f- é tão bom em tudo não foi bem no *listening* (1.2), L. 1320-1321). Apesar de ser muito bom aluno, no teste auditivo em questão, o menino, cujo pai ligou para Ana, tirou nota 4.25 ou 4.9, sendo a nota máxima 10.0 (L1369-1370). Embora a fala de Ana seja permeada por pausas nas quais poderia haver a tomada de turno, nós permanecemos em silêncio, o que novamente pode ser compreendido como uma forma de avaliação da experiência conarrada.

Com entonação ascendente, Ana constrói uma indagação que emerge como uma avaliação (LABOV, 1972) na dimensão da conarração (e a ↑ í o que que eu vou dizer pra ele? L1370-1371). Conforme sugere Nóbrega (2009), a avaliação é um elemento essencial na análise da narrativa, pois ao narrar revivemos acontecimentos e reavaliamos experiências. Em sua fala, Ana revela uma avaliação da situação moral (LINDE, 1997) em que se encontra diante do fato de ter que explicar ao pai do menino o motivo da nota baixa no teste. Nós, seus interlocutores, continuamos em silêncio. Após uma pausa, Ana faz um movimento discursivo que sinaliza o fornecimento de uma explicação, mas acaba interrompendo a sua fala ((0.9) aí vou dizer "olha" aí eu dis-, L1371-1372) e traz à dimensão da conarração a fala do personagem pai, com possíveis explicações sobre a nota do menino no teste auditivo.

Bicca Júnior (2012), sublinha a ideia de que a avaliação da aprendizagem pode ser vista pela perspectiva do avaliado, do avaliador e de quem está observando a avaliação. Nesse sentido, ao considerarmos a fala do pai construída pela coordenadora, verificamos duas possíveis explicações para as causas do desempenho insatisfatório do aluno: problemas com o áudio ou distração (aí ele falou assim< "não porque às vezes pode ter algum problema na qualidade do ↑ áudio ou então sei lá ele deu uma bobeira mesmo, se distraiu", L1372-1375). Embora a coordenadora considere a possibilidade de o aluno ter se distraído ("olha eu acho que é por aí", L1376), ela descarta a possibilidade de problemas na qualidade do áudio (agora qualidade do áudio com certeza não é, L1376-1377).

Nos turnos nas linhas 1382-1391, a coordenadora continua argumentando contra a possibilidade de o equipamento de som ter sido a causa da nota baixa. Os professores interagem mostrando concordância (° mhm°, L1382; [(cancelada)], L1386; mh↓m, L1390) até que Ana, no diálogo construído (TANNEN, 1989), diz

ao personagem pai que vai falar com a professora do aluno (L1392). Ainda no mesmo turno de fala (L1394-1399), deixando a dimensão narrativa, Ana, novamente (L1328-1333), nos convida à uma reflexão sobre o *listening* (L1393-1399). Nesse momento, ela põe foco na prática em sala de aula e faz um questionamento: *será que a gente tá fazendo a prática necessária?* (L1398-1399), que pode ser compreendido como uma avaliação do nosso fazer docente (LABOV, 1972).

No fazer pedagógico e, conseqüentemente, nas práticas que compõem o processo de ensino-aprendizagem-avaliação, desvelamos nossas concepções teóricas e crenças. Para Coelho (2006) e Barcelos (2006), nossas crenças, assim como as práticas docentes, não são imutáveis, “podem ser questionadas e modificadas pelo efeito de novas experiências” (COELHO, 2006, p. 128). Quando Ana traz para a interação o questionamento sobre a *prática necessária* (L1398-1399) ao desenvolvimento da habilidade auditiva e, conseqüentemente, à preparação para a avaliação da aprendizagem, emerge em sua fala uma crença comum entre professores de língua estrangeira. Nós acreditamos que para desenvolver a habilidade auditiva é essencial que haja uma prática constante. Ao mesmo tempo, a coordenadora direciona, novamente, o olhar docente para uma provável razão de o aluno ter obtido uma nota abaixo da média esperada no teste auditivo.

Entre L1400-L1401, Lídia toma o turno para falar sobre a prática auditiva em aula (*bom ana aí eu quero falar (do assun[to])*). Em sobreposição de vozes com o final da fala de Lídia, a coordenadora, novamente, nos orienta à reflexão, usando o verbo “pensar”, em repetição na oração, e o indexical “a gente”, incluindo a si mesma no grupo e na reflexão (*[é] um: pra gente pensar(.) é um momento assim >pra gente pensar<*, L1402-1403). A partir do turno na L1404, os docentes prosseguem refletindo sobre os seguintes aspectos do processo ensino-aprendizagem-avaliação, com foco no desenvolvimento da habilidade de compreensão auditiva: i) as diversas ações pedagógicas utilizadas no desenvolvimento da habilidade auditiva; ii) a frequência e adequação da prática auditiva em aula; iii) o nível de dificuldade dos testes auditivos.

Após o turno na L1408 (trecho que não consta do *corpus* deste trabalho), os docentes prosseguem especulando as causas da nota baixa do aluno no teste

auditivo. A coordenadora direciona a reflexão para a frequência da prática auditiva em aula e para o nível de dificuldade do teste. Conforme veremos na análise de posicionamentos na subseção adiante, a coordenadora não está centrada na atribuição de culpa ao corpo docente. Entretanto, ela indica fortemente a necessidade da reflexão acerca da própria prática e a reorientação de ações concernentes à tríade ensino-aprendizagem-avaliação no que diz respeito ao desenvolvimento da habilidade de compreensão auditiva em todas as séries do EF ao EM.

Tendo como alicerce os estudos de Nóbrega (2009), podemos concluir que a narrativização de experiências vividas no cotidiano docente funciona como “ferramenta mediadora” (NÓBREGA, 2009, p. 220) na construção de entendimentos sobre situações da prática pedagógica conarradas na interação em reunião de professores. Enquanto estratégia discursiva, a narrativa fomenta a reflexão, permitindo a (co)narradores e interlocutores compreender consequências tanto das ações pedagógicas realizadas no cotidiano presente do universo escolar, quanto daquelas ocorridas no passado. Logo, quando nós, professores no contexto desta pesquisa, refletirmos sobre ações do nosso fazer docente presente e passado, temos a oportunidade de (re)direcionar ações pedagógicas futuras, pois a reflexão possibilita a redefinição de objetivos e práticas pedagógicas.

6.1.3.1.1.

Posicionamentos no excerto 5

Mediante o nível 1 de análise de posicionamentos na narrativa (BAMBERG, 1997, 2002), percebemos que o personagem pai de aluno do 6º. ano e os professores não são posicionados como antagonistas pela coordenadora, o que contrasta com os posicionamentos da mãe de Isaura e da escola no excerto 4 (cf. Subseção 6.1.3.1, segmento 2, p. 170). No “account” narrativo (DE FINA, 2009) entre L1340-1343, a coordenadora posiciona o pai como alguém que nunca telefona para a coordenação (L1340), o que leva a conclusão de que ele não reclama e não solicita esclarecimentos. Como docente neste contexto de pesquisa, assinalo que as ligações das famílias para a coordenação de inglês, normalmente, giram em torno de ações de reclamação implícita ou explícita.

No “account” que traz explicações sobre a ligação, Ana também posiciona o pai como alguém preocupado com a sua própria *face* e com a de seu interlocutor (GOFFMAN, [1967] 2011). Afinal, o pai, que não havia agendado horário com a coordenadora na reunião de pais, decidiu não procurá-la no evento para conversar “porque senão abre precedente para outros pais falarem sem marcar” (L1342-1343).

Na fala do personagem pai, construída por Ana, há mitigação da razão que explica o telefonema. A construção linguística da mitigação contém o uso do verbo “querer” no pretérito imperfeito do indicativo e do intensificador “só”: “eu só queria entender (L1344), corroborando, assim, para a construção do posicionamento do pai pela coordenadora, na dimensão da conarração (Nível 2), como um pai muito educado (L1344). Gradualmente, a coordenadora posiciona o personagem pai como alguém que não está questionando a nota (L1350-1351, mas como alguém que quer trabalhar essa dificuldade do filho (L1351-1352). Afinal, o menino é muito bom aluno, conforme posicionamento pelo personagem pai (L1345) na narrativa (Nível 1) e pela coordenadora (L1365-1368), na conarração (Nível 2).

Ainda sob o enfoque do nível 1 de análise, Ana, se posiciona como alguém responsável por ter que explicar a razão do desempenho insatisfatório dos alunos no teste auditivo (L1219-1321). Em uma breve narrativa (BAMBERG, 2008; BAMBERG e GEORGAKOPOULOU, 2008) sobre uma experiência pessoal como “mãe de aluno” (L1355-L1361), Ana se posiciona do mesmo modo como posicionou o “pai de aluno” na narrativa sobre o teste auditivo: como uma mãe que busca entender a razão do desempenho insatisfatório do filho (eu também fiquei olhando pra prova e me questionando assim “o que que tá faltando ali nele”, L1359-1361). Conseqüentemente, a coordenadora se posiciona na narrativa (Nível 1 de análise) e, em sobreposição na conarração (Nível 2 de análise), como alguém que entende o pai (e eu entendo ele como pai, L1352).

No nível 2 de análise, com o foco nos “meios linguísticos característicos do modo discursivo empregado” (BAMBERG, 1997, p. 337), a investigação centra-se na razão de o interagente contar uma história em um dado momento da interação e no efeito que o mesmo deseja alcançar (BAMBERG, 1997, 2002). De

acordo com Korobov (2001) a teoria de posicionamentos de Bamberg (1997) situa o posicionamento no nível microdiscursivo da interação, conduzindo a análise para as construções linguísticas e paralinguísticas às quais o narrador recorre a fim de alcançar seus propósitos discursivos.

Sob tal prisma, direciono as lentes de análise para o posicionamento dos outros pais pela coordenadora. Ana, a partir de uma avaliação (LINDE, 1997) sobre o comportamento social das famílias dos alunos, posiciona ↑muitos dos pais como pessoas que já vão fazendo escândalo (L1362-L1363). O uso do advérbio “já”, em “já vão fazendo escândalo”, acentua o fato de parte do processo de “fazer escândalo” ser realizado antes mesmo de os pais ouvirem os esclarecimentos. O aspecto é realçado pelo uso do verbo “fazer” no gerúndio, que indica uma ação em curso. Em contraposição ao comportamento de muitos pais e mães, o pai do aluno do 6º. ano é posicionado como alguém que não tem o comportamento reprovado socialmente por Ana (mas esse pai não, L1362-L1363). Na dimensão da conarração, Ana, utilizando o intensificador “muito”, posiciona o pai como muito simpático (L1339), muito educado (L1344), o que novamente o coloca em contraposição aos demais pais de alunos. Após relatar a sua experiência pessoal com o filho, Ana avalia a intenção do pai na dimensão da conarração e o posiciona como alguém que não tinha como objetivo criticar (L1361-1362).

Considerando as reclamações dos pais a respeito do desempenho dos alunos no teste auditivo (a gente tem tido algumas reclamações do ↑ano passado pra cá de alguns pais, L1315-1317), Ana posiciona-se como o profissional que tem a incumbência de explicar (L1319-1321) o motivo de bons alunos não apresentarem um bom desempenho no testes. O posicionamento é corroborado pela investigação que Ana fez sobre o desempenho do aluno do 6º. ano na série anterior (fui olhar assim< a média do garoto do quinto ano, L1364-1369). Finalmente, ao convidar os docentes à uma reflexão sobre o *listening* (L1393-1399), pondo foco na prática em sala de aula em função do que é cobrado no teste (L1328-1331, L1393-1396, L1398-1399), a coordenadora se posiciona como a orientadora do grupo docente, alguém que leva os professores a refletirem a respeito da tríade ensino-aprendizagem-avaliação e da própria prática pedagógica ([é] um: pra gente pensar(.)é um momento assim >pra

gente pensar<, L1402-1403). Consequentemente, Ana posiciona a si mesma, com o uso do indexical “a gente”, e o grupo docente como agentes da própria prática.

Quanto à razão de Ana contar uma história em um determinado momento da interação e para o efeito que deseja alcançar (BAMBERG, 1997, 2002), concluímos que a coordenadora não se empenha em culpabilizar os professores pelo desempenho insatisfatório do aluno do 6º. ano. Entretanto, ela indica fortemente que o grupo precisa rever seu papel e suas práticas pedagógicas no que tange ao processo de ensino-aprendizagem-avaliação e suas etapas no desenvolvimento da compreensão auditiva.

Ao ampliarmos a análise de posicionamentos para o nível 3, enfocamos o modo como os (co)narradores constroem, para si e para a audiência, sentido de suas ações no mundo. Mediante tal perspectiva, verificamos não só a construção da agentividade, como também da responsabilidade do grupo docente quanto ao processo de ensino-aprendizagem e quanto ao resultado da avaliação da aprendizagem. Nesse cenário, emerge, a agentividade e a responsabilidade da coordenadora na condução da reflexão sobre o fazer docente e sobre o (re)direcionamento das práticas pedagógicas.

Com o auxílio da teoria do posicionamento (BAMBERG, 1997, 2002), percebemos, novamente, que, na interação neste excerto, assim como na interação nos demais excertos que investiguei neste capítulo, os professores utilizam a conarração e a narrativa encaixada como estratégia na construção de entendimentos sobre aspectos do fazer docente que sustentam as temáticas abordadas em reuniões pedagógicas no contexto de pesquisa. De novo, a teoria dos posicionamentos em três níveis destacou a agentividade do grupo, desvelada linguisticamente pelos indexicais “nós” e “a gente”, que permeiam o discurso docente e constroem uma unidade de grupo (SNOW, 2001). A partir da unidade de grupo, os professores constroem ações discursivas que resignificam ações da prática cotidiana passada e norteiam ações da prática docente presente e futura.

6.2. Discussão dos resultados

Retomo agora as perguntas de pesquisa que norteiam este estudo para tecer algumas considerações com base nos dados analisados neste capítulo. Reapresento as questões separadamente, pontuando as principais conclusões acerca dos resultados encontrados.

6.2.1. Construção de entendimentos

Norteadas pela análise feita na Parte I, fundamentada por estudos da narrativa canônica articulada a pressupostos da narrativa conversacional, em interface com a teoria do posicionamento, respondo a primeira pergunta de pesquisa:

Como ocorre a construção de entendimentos sobre as experiências vividas no fazer docente, trazidas para a interação por meio da conarração em reuniões pedagógicas?

Conforme veremos adiante, a construção de entendimentos emergente na prática discursiva narrativa em reunião pedagógica está entrelaçada a aspectos relativos ao conhecimento partilhado (NORRICK, 2005), à conarração com encaixe de narrativas – que se configuram em segundas histórias (GARCEZ, 2001) e em pequenas histórias (BAMBERG, 2008; BAMBERG e GEORGAKOPOULOU, 2008), à sustentação da intersubjetividade (GARCEZ, 2001; STERPONI e FASULO, 2010), a movimentos avaliativos (LABOV, 1972; LINDE, 1997) e aos posicionamentos (BAMBERG, 1997, 2002).

A partir da análise da interação entres os docentes nos excertos selecionados, observarmos que os professores recorrem à (re)elaboração discursiva de experiências vivenciadas no contexto escolar como estratégia de reflexão sobre o fazer docente passado e construção da prática pedagógica futura. Nesse sentido, conforme argumentam 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”. Neste trabalho, a prática discursiva narrativa emerge

na interação em reunião pedagógica, revelando-se como um recurso na construção de entendimentos sobre as experiências vividas e na sustentação da intersubjetividade.

Como assinala anteriormente (cf. Cap. 1, subseção 1.3, p. 22-23), concebo entendimentos como percepções sobre aspectos do fazer docente construídas de forma conjunta 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) acerca de entendimentos construídos em contexto pedagógico. Nesse cenário, os entendimentos configuram-se em “um senso de como as coisas funcionam em função do objetivo de tomar-se decisões práticas sobre como proceder” (ALLWRIGHT, 1999 *apud* MORAES BEZERRA, 2007, p. 76).

Sob tais perspectivas a respeito da narrativização de experiências em reunião pedagógica e da noção de entendimentos, é possível afirmar que as narrativas constituem-se em estratégias que permitem o acesso ao universo do cotidiano dos professores e ao modo como experienciam e constroem entendimento sobre o mundo social. Os entendimentos emergentes contribuem para a compreensão da realidade pedagógica na qual estão inseridos. Afinal, ao refletirem sobre o contexto escolar em que se encontram, os professores (re)organizam e (re)elaboram suas memórias trazidas para a interação. Dessa forma, ressignificam suas percepções e constroem entendimentos sobre sua prática. Os entendimentos resultantes poderão reorientar o fazer docente.

Em outras palavras, a construção de entendimentos está imbricada ao ato de narrar e à reconstrução de memórias do fazer docente na interação pedagógica, a partir do conhecimento partilhado (NORRICK, 2005). Na interação, os professores associam o conhecimento partilhado (NORRICK, 2005) e o conhecimento prévio (TANNEN e WALLET, [1987] 2002) sobre o cotidiano escolar às situações vivenciadas no âmbito pedagógico buscando compreender o que é dito na situação comunicativa.

Por exemplo, no excerto 1, quando encaixo na interação a narrativa sobre a reprovação da aluna Maria (cf. Cap. 6, subseção 6.1.1.1, p. 117, L875-880), Ana, que tem conhecimento partilhado (NORRICK, 2005) sobre o evento, aciona seus esquemas de conhecimento que atuam aliados à memória (TANNEN e WALLET,

[1987] 2002). Assim, Ana não somente colabora comigo na narrativa sobre a Maria, como também encaixa uma narrativa sobre a reclamação da mãe da aluna. Desse modo, Ana constrói entendimento sobre a indicação de alunos para os exames internacionais, um aspecto do fazer docente no referido contexto e, ao mesmo tempo, tema focado na reunião em questão (cf. Cap. 6, subseção 6.1.1.1, excerto 1, p.118, L937-939). Flávio também traz para a interação a narrativização de memórias do seu fazer docente relacionadas à temática da indicação para os exames internacionais (cf. Cap. 6, subseção 6.1.2, p. 127). Ancorado no entendimento construído de forma conjunta pelos docentes sobre a reclamação da mãe de Maria e em sua experiência docente no contexto de pesquisa, sobre a qual tenho conhecimento partilhado (NORRICK, 2005), Flávio constrói novo entendimento acerca da reclamação, por meio da narrativa sobre a reprovação de Hélio (cf. Cap. 6, subseção 6.1.1.2, excerto 2, p. 128, L999-1009).

Os conhecimentos partilhados (NORRICK, 2005) aos quais me refiro são os seguintes: i) os conhecimentos que os docentes possuem sobre o processo de ensino-aprendizagem-avaliação no contexto escolar no qual esta pesquisa se insere; ii) os conhecimentos que os docentes têm sobre experiências vividas pelos professores no contexto da avaliação da aprendizagem no cenário investigado. Em síntese, os conhecimentos partilhados trazidos para a interação pedagógica, por intermédio da reelaboração de memórias sobre as experiências vividas, viabilizam a construção de entendimentos sobre as práticas pedagógicas. Por sua vez, os entendimentos construídos localmente na interação fundamentam o fazer docente no cotidiano escolar (Excertos 1, 2, 3, 4 e 5).

Nesta pesquisa, em consonância com os estudos de Ochs e Capps (2001), a conarração com o encaixe de narrativas é realizada no turno a turno da interação por meio das ações discursivas dos interlocutores, tais como solicitações de esclarecimentos e avaliações (LABOV, 1972; LINDE 1997). Garcez (2001) argumenta que a negociação pelo turno para a contagem de uma segunda história na sequência interacional contribui para a construção conjunta de intersubjetividade (GARCEZ, 2001). Conforme revelado na análise do excerto 2 sobre a reprovação de Hélio (cf. Cap. 6, subseção 6.1.1.2, excerto 2, p. 128, L999-1009), a segunda história pode “funcionar como uma análise da primeira” (SACKS, [1968] 1992, p. 771 *apud* MANDELBAUM, 2013, p. 507), isto é, como

um modo de o interlocutor mostrar “como entendeu o que ouviu da primeira” (GARCEZ, 2001, p. 199-200). Por isso, o encaixe da segunda história pode acontecer quando há interesse em atingir algum nível de intersubjetividade (GARCEZ, 2001).

Sobre a intersubjetividade em conarração, Sterponi e Fasulo (2010, p. 137), em suas pesquisas sobre a comunicação de uma criança com autismo, defendem que no enquadre de participação em colaboração, os participantes (mãe e filho) “incorporam a narrativa e a recordação conjunta na construção da intersubjetividade”. Em conformidade com o referido estudo (STERPONI e FASULO, 2010), observo que neste trabalho, os docentes se engajam, de forma colaborativa, na recontagem de experiências do fazer docente e constroem percepções sobre o que é dito, ou feito discursivamente, mantendo a intersubjetividade na interação (cf. Cap. 6, excerto 3, subseção 6.1.2.1, p. 138, L21-26 e L39-44; excerto 4, subseção 6.1.2.2, p. 154, L314-323, por exemplo).

Portanto, neste estudo, a recordação conjunta e o encaixe da segunda história sustentam a intersubjetividade em conarração, construindo novo entendimento sobre a experiência vivida no cenário escolar e conarrada na interação, como ocorre na segunda história encaixada por Flávio sobre a reprovação de Hélio (cf. Cap. 6, subseção 6.1.1.2, excerto 2, p. 128, L999-1009). Ou ainda, a segunda história, em lugar de construir uma nova percepção, auxilia na construção do entendimento que está sendo elaborado a respeito da primeira narrativa encaixada. Podemos observar o fato em uma breve narrativa (BAMBERG e GEORGAKOPOULOU, 2008) que a coordenadora encaixa na interação no excerto 5 (cf. Cap. 6, subseção 6.1.3.1, p. 170). Ao relatar um evento ocorrido com o próprio filho, Ana constrói entendimento sobre a intenção do pai de um aluno do 6º. ano, que a procurou para falar sobre a nota baixa do menino em um teste auditivo (cf. Cap. 6, subseção 6.1.3.1, p. 171, L1355-1363). Nesse sentido, a pequena história (BAMBERG, 2008; BAMBERG e GEORGAKOPOULOU, 2008), que se configura em uma segunda história (GARCEZ, 2001), ajuda na construção de entendimento relativo a aspectos da primeira narrativa encaixada na interação em reunião.

Em narrativas construídas de forma conjunta, como é o caso das narrativas nos cinco excertos neste trabalho, os participantes podem colaborar com o

processo de construção (OCHS e TAYLOR, 1993; SACKS, [1984] 2007; PEREIRA e CORTEZ, 2011; STAROSKY, 2011), sendo protagonistas da narrativa, agindo no passado; ou conarradores, agindo no tempo presente da narração (OCHS e TAYLOR, 1993). Destarte, no cenário discursivo, os docentes (re)constroem e avaliam, de forma conjunta, ações de sua prática pedagógica a partir da reelaboração de experiências vividas no cotidiano escolar. Dentre as estratégias de avaliação, os docentes recorrem à fonologia expressiva (entonação ascendente, ênfase silábica, volume de voz mais alto, pausas, dentre outros), elementos linguísticos e falas reportadas (LABOV, 1972) em diálogo construído (TANNEN, 1989).

Neste trabalho, a fala relatada em diálogo construído destaca a avaliação do comportamento social (LINDE, 1997) de personagens, o que contribui para a construção de posicionamentos (BAMBERG, 1997, 2002), que revelam entendimentos sobre o comportamento moral das famílias e de alunos. Assim, ao ser trazido para a interação pedagógica mediante a narrativa, o fazer docente é problematizado e ressignificado a luz de novas perspectivas. A ressignificação é um processo pelo qual os professores atribuem novos significados a partir do que já é por eles conhecido.

As diferentes percepções dos professores quanto ao que está acontecendo no aqui e agora do encontro social podem ser verificadas ao direcionarmos nosso olhar para os posicionamentos (BAMBERG, 1997, 2002) de (co)narradores e personagens na dimensão da conarração e das narrativas encaixadas, respectivamente. Sendo assim, a narrativização de experiências vividas pelos professores e reelaboradas na interação em reunião manifesta-se como uma estratégia discursiva na coconstrução de entendimentos sobre aspectos do fazer docente.

A construção de entendimentos por meio dos posicionamentos dos personagens nas narrativas encaixadas e dos narradores na conarração leva à conclusão de que a sustentação da intersubjetividade em reunião pedagógica é realizada em dois níveis discursivos constitutivos da prática narrativa emergente na interação: a conarração interacional e as narrativas encaixadas, que se entrecruzam e se sobrepõem. Tal visão acerca da construção de intersubjetividade em conarração corrobora com outros estudos que investigam as narrativas e a

interação face a face (GARCEZ, 2001; STERPONI e FASULO, 2010; OLIVEIRA, 2013; NOGUEIRA, 2018) e direciona o olhar para os estudos da construção de ações discursivas no contexto pedagógico em domínio escolar.

Em articulação a estudos de Nóbrega (2009), é possível afirmar que as percepções construídas pelos docentes na prática discursiva narrativa, em interface com a reflexão sobre os posicionamentos e a intersubjetividade em conarração, sugerem que a narrativa funciona como “ferramenta mediadora” na construção de entendimentos sobre o fazer docente. Afinal, o relato de experiências pessoais possibilita a (re)elaboração e compreensão de situações vividas e (co)narradas na prática discursiva docente. Assim, na interação em reunião pedagógica, a narrativização de experiências vividas no cotidiano escolar pode oportunizar a construção de entendimentos em conjunto e a sustentação da intersubjetividade. A oportunidade existe porque a narrativização permite que os professores revisem suas percepções e reposicionem-se na interação para ressignificar as experiências vividas no fazer pedagógico e (co)narradas na interação. Consequentemente, os docentes podem (re)direcionar a interação para a manutenção da intersubjetividade.

Sublinho que os professores utilizam a conarração e a narrativa encaixada como estratégia na construção de entendimentos e, por conseguinte, na sustentação da intersubjetividade, com necessidade de construí-la também na relação junto aos pais de alunos, conforme veremos na subseção 6.2.4 deste capítulo (cf. p 199). Portanto, a narrativa configura-se não só como lócus mas também como recurso na construção de entendimentos e intersubjetividade que ocorre em dois níveis discursivos que estão entrelaçados: a conarração interacional e as narrativas encaixadas.

6.2.2.

Concepções e crenças sobre a avaliação

As práticas docentes estão alicerçada em concepções que dizem respeito a “crenças, ideias, valores, propósitos e projetos acerca da sociedade, da educação, da escola, do ser humano, do aluno, do profissional professor, do ensinar e do aprender” (SALES, 2002, p. 73-74 *apud* CARVALHÊDO *et al.*, 2015, p. 171), ou seja, “aos interesses que estão em jogo no trabalho educativo” (VASCONCELOS,

2005, p. 56 *apud* CARVALHÊDO *et al.*, 2015, p. 171). Na análise de dados neste trabalho, não faço distinção teórica entre concepções e crenças que emergem na interação acerca da avaliação. Considero ambas como noções que auxiliam na compreensão das visões emergentes sobre o processo de ensino-aprendizagem-avaliação no contexto de pesquisa, e que subsidiam a construção de entendimentos quanto à relação família-escola no referido domínio escolar. Sendo assim, respondo a segunda pergunta:

Que concepções e crenças sobre a avaliação da aprendizagem emergem na conarração?

Para Barata (2006), “as crenças sobre avaliação orientam, especificamente, professores e alunos a respeito do que seja avaliar e ser avaliado dentro do contexto social em que vão atuar como professores e/ou em que estudam”. No âmbito desta pesquisa, conforme veremos adiante, as concepções e crenças dos professores sobre a avaliação da aprendizagem põem foco nos seguintes aspectos da visão formativa da avaliação: i) as funções da avaliação; ii) o papel do professor no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem-avaliação; iii) a responsabilidade do aluno na construção da sua própria aprendizagem bem como no resultado da avaliação.

Em diferentes momentos na interação em reunião pedagógica, observamos o alinhamento dos docentes à visão formativa da avaliação. Por exemplo, a concepção pode ser percebida na narrativa sobre a aluna Maria (cf. Subseção 6.1.1.1, Excerto 1, p. 116), quando Ana reconstrói a minha fala a respeito da indicação da aluna aos exames internacionais (e você v- inclusive me disse "ana ela é ótima e eu indicaria ela ↑de novo", L890, excerto 1, p. 116). Para a indicação da aluna, não utilizei somente a nota no teste simulado. Recorri aos resultados de outras avaliações realizadas naquele mesmo ano e em anos anteriores bem como às minhas observações sobre o desempenho da aluna em aula. Tal fato está em concordância com a função formativa da avaliação. De acordo com a função, a aprendizagem é um processo contínuo que vai além da função diagnóstica (PERRENOUD, 1999; RODRIGUES *et al.*, 2011; SANTOS e CANEN, 2014; FAVARÃO e SALVI, 2016).

Um segundo exemplo da noção de que o resultado da avaliação da aprendizagem não se resume apenas a provas transformadas em notas (RODRIGUES *et al.*, 2011; SANTOS e CANEN, 2014; CARVALHÊDO *et al.*, 2015) também emerge no excerto 1 (cf. Subseção 6.1.1.1, p. 116). No curso da interação, Ana assinala a necessidade de os professores investigarem se a aluna Maria não ficou nervosa demais (L935-936, excerto 1, p. 118), desvelando a crença de que os docentes devem buscar compreender o educando de forma integral. Desse modo, Ana destaca a importância da reflexão docente sobre o processo de ensino-aprendizagem-avaliação (FAVARÃO e SALVI, 2016), o que sugere um posicionamento pedagógico alinhado à função formativa da avaliação da aprendizagem.

Ainda em relação à preocupação dos professores em investigar o desempenho insatisfatório de alunos, a partir do resultado da avaliação em diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem, cito um terceiro exemplo. No excerto 5 (cf. Subseção 6.1.3.1, p. 170), Ana revela ter procurado compreender o desempenho insatisfatório de um aluno em um teste auditivo por meio da análise do desempenho do menino na série anterior (aí >fui olhar assim< a média do garoto do quinto ano, L1364-1369, excerto 5, p. 171). O segundo e o terceiro exemplos aos quais recorro apontam para a concepção de avaliação da aprendizagem como meio de repensar a prática pedagógica a fim de realizar mudanças que sejam necessárias (HOFFMANN, 2007; RODRIGUES *et al.*, 2011; SANTOS e CANEN, 2014; CARVALHÊDO *et al.*, 2015).

No sentido de ilustrar mais claramente a concepção, lanço mão de um quarto exemplo que emerge no excerto 5 (cf. Subseção 6.1.3.1, p. 170). Fazendo referência à nota insatisfatória de um bom aluno em um teste e à fala do pai do menino, Ana direciona o grupo docente à reflexão sobre os diversos aspectos e etapas do processo de ensino-aprendizagem-avaliação ([é] um: pra gente pensar(.)é um momento assim >pra gente pensar<, L1402-1403, excerto 5, p. 172). Conseqüentemente, a coordenadora reorienta o fazer docente, levando em consideração as visões de avaliação da aprendizagem e de educação que norteiam as práticas pedagógicas no contexto escolar em questão. Por sua vez, os professores, ao avaliarem os alunos e ao repensarem suas práticas pedagógicas, se autoavaliam.

Em síntese, as concepções que emergem no segundo, no terceiro e no quarto exemplo apontam para os modos como os professores lidam com a avaliação da aprendizagem. Tais modos refletem os posicionamentos ético-epistemológicos que sustentam as escolhas docentes, pondo foco no papel reflexivo do professor como condutor do processo de ensino-aprendizagem-avaliação. Assim, no contexto desta pesquisa, a avaliação da aprendizagem construída na interação revela-se como um meio de repensar a prática pedagógica (HOFFMANN, 2007; RODRIGUES *et al.*, 2011; SANTOS e CANEN, 2014; CARVALHÊDO *et al.*, 2015), isto é, como um processo contínuo para além da função diagnóstica (PERRENOUD, 1999; RODRIGUES *et al.*, 2011; SANTOS e CANEN, 2014; FAVARÃO e SALVI, 2016).

No entanto, no excerto 1 (L867-880, p. 116) emerge uma concepção classificatória da avaliação sustentada em uma visão meritocrática dos testes linguísticos standardizados. Coadunados à noção classificatória, os testes standardizados refletem políticas de aprendizado que constroem e mantêm desigualdades sociais no contexto da educação, em função de critérios ideológicos excludentes (SHOHAMY, 2013) e meritocráticos.

Por intermédio da fala dos docentes, também emergem no contexto de pesquisa, exemplos que sugerem a concepção de bilateralidade (LEIMIG, 2012) na avaliação da aprendizagem, reiterando o protagonismo e a corresponsabilidade de professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem-avaliação. Portanto, da mesma forma que os professores são responsáveis pela condução do processo de ensino-aprendizagem-avaliação, os alunos são responsáveis pela construção de sua própria aprendizagem e do resultado da avaliação.

Percebemos a concepção de que “o envolvimento do educando no processo de aprendizado é essencial” para que os avanços aconteçam (VIDIGAL *et al.*, 2013, p. 166) nos seguintes trechos dos excertos analisados neste capítulo: i) No excerto 1 (cf. Subseção 6.1.1.1, p. 116), quando Ana posiciona Maria como responsável pelo seu desempenho na prova oral (“tem vários momentos e tem momentos que ela fala sozinha”, L916-917, excerto 1, p. 117); ii) No excerto 2 (cf. Subseção, 6.1.1.2, p.127), quando Flávio deixa implícito que o aluno Hélio não se dedicou o suficiente aos estudos (ele falou que ia

estudar e tal ele chegou a assitir ↑uma aula de preparação do *speaking* da célia, L1005-1007, excerto 2, p. 129).

A concepção de corresponsabilidade no processo de avaliação da aprendizagem emerge, igualmente, no excerto 4 (cf. Subseção 6.1.2.2, segmento 2, p. 153) do seguinte modo: i) Quando Ana destaca que a gente fala começa o ano falando (L308, excerto 4, segmento 2, p. 153) sobre as avaliações, ela indica que nós, professores, provemos as informações necessárias em aula no início do processo. Logo, podemos concluir que cabe aos alunos, como corresponsáveis no processo, esclarecer dúvidas e registrar as informações fornecidas; ii) Quando Ana realça que a além de a gente dar a informação em sala, a gente elabora um documento pra que o aluno se organize melhor (L358-360, excerto 4, segmento 2, p. 154), ela ressalta o papel do professor na função de orientador, facilitador e organizador do processo de ensino-aprendizagem-avaliação. Ao mesmo tempo, o papel do aluno, como responsável pelo gerenciamento das informações que recebeu e pela organização de sua preparação para a avaliação da aprendizagem, é assinalado.

Ainda em relação ao documento (L358-360, excerto 4, segmento 2, p. 154), percebemos que no excerto 3 (a gente tem que se preocupar com assim com o que a gente escreve, L26-28, p. 138) e no excerto 4, segmento 1 (tudo tem que ficar assim crystal cleal, L240-241, p. 146), quando Ana se refere aos critérios e regras da avaliação da aprendizagem, emerge na interação uma crença relacionada a ideologias de linguagem (CAMERON, 2006). A crença aponta para uma visão estruturalista da linguagem. Tal visão desconsidera a linguagem como prática social e a negociação de sentidos e significados realizada na relação face a face. Afinal, é o documento que assume o papel de fornecer de forma exata e clara os critérios e regras no contexto da avaliação de modo a assegurar que os mesmos sejam obedecidos pelos alunos.

Em relação às concepções e crenças emergentes nas falas dos pais, trazidas para a interação no diálogo construído (TANNEN, 1989) pelos professores, encontramos na fala de um pai de aluno, construída por Ana, uma noção de avaliação da aprendizagem que se alinha à perspectiva formativa (cf. Subseção 6.1.3.1, excerto 5, p.170). Ao afirmar que só queria entender (L1344-1345, excerto 5, p. 171) a razão de o filho ter obtido uma nota insatisfatória em uma

avaliação e reiterar que deseja trabalhar essa dificuldade (L1351-1352, excerto 5, p. 158) do menino, o personagem pai nos remete à concepção de *feedabck* (MENDEZ, 2002; ARAÚJO, 2015).

O conceito de fornecimento de *feedback* (MENDEZ, 2002; ARAÚJO, 2015) está de acordo com a função formativa da avaliação (SANT'ANNA, 1995; PERRENOUD, 1999; CARVALHÊDO *et al.*, 2015). Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem são partes integrantes de um processo contínuo (PERRENOUD, 1999; RODRIGUES *et al.*, 2011; SANTOS e CANEN, 2014; FAVARÃO e SALVI, 2016), que visa proporcionar informações sobre lacunas e avanços no aprendizado do aluno. Ao verbalizar o desejo de trabalhar a dificuldade do filho, o pai atribui responsabilidade ao aluno pela própria aprendizagem e pelo resultado da avaliação, corroborando, assim, com a concepção de corresponsabilidade do educando no processo de avaliação da aprendizagem.

Entretanto, na fala das mães (cf. Subseção 6.1.1.1, excerto 1, p. 116 e subseção 6.1.2.2, excerto 4, segmento 1, p. 146 e segmento 2, p.153) neste contexto de pesquisa, não observamos a noção de corresponsabilidade no processo de avaliação da aprendizagem, já que as alunas (Maria e Isaura) não são posicionadas como agentes no resultado da avaliação. Verificamos o fato nos seguintes trechos: i) No excerto 1 (cf. Subseção 6.1.1.1, p. 116), quando a mãe associa o suposto desempenho insatisfatório de Maria na prova oral de um exame internacional ao fato de a menina ter feito a avaliação com um garoto que não a deixou falar (L895-903, excerto 1, p. 117); ii) No excerto 4, segmento 2 (cf. Subseção 6.1.2.2, p. 154), quando a mãe relaciona a nota zero de Isaura em uma avaliação oral a diferentes razões: informações confusas no documento que contém os critérios e regras das avaliações (L299-300 e L325, L327, excerto 4, segmento 2, p. 154), a ausência de Isaura no dia da entrega do documento (L310 e L311-312, excerto 4, segmento 2, p.154), e o fato de Isaura nunca ter feito uma avaliação oral em segunda chamada (L318, excerto 4, segmento 2, p. 154). Por conseguinte, na fala das mães de Maria e de Isaura emerge a concepção de que os alunos não são responsáveis pelos resultados de seus desempenhos na avaliação da aprendizagem. Percebemos, então, conforme argumenta Fernandes (2007, p. 24) a existência de “divergências nas expectativas da escola e da família quanto a

papéis e responsabilidades de cada um”, neste caso, os papéis de docentes e discentes, fato que pode acarretar tensões no relacionamento.

Por fim, sublinho o fato de que os alunos têm suas próprias concepções e crenças a respeito do processo de ensino-aprendizagem-avaliação. Suas concepções e crenças norteiam suas ações nas diferentes etapas do processo e no modo como administram sua preparação para a realização da avaliação da aprendizagem (RODRIGUES *et al.*, 2011). A noção emerge nas ações de Hélio, construídas na fala relatada (LABOV, 1972) por Flávio (cf. Subseção 6.1.1.2, excerto 2, p. 129, L1005-1007), quando o professor sugere que, embora o aluno Hélio não tenha se dedicado aos estudos da forma esperada pelo docente (L1004-1009), ele passou e passou bem (L1008-1009).

6.2.3.

Visões sobre o processo de ensino-aprendizagem-avaliação

A partir das concepções e crenças, emergentes na interação em reunião pedagógica, a respeito da avaliação da aprendizagem, respondo a terceira pergunta de pesquisa:

O que as concepções e crenças sobre a avaliação da aprendizagem indicam acerca das visões sobre o processo de ensino-aprendizagem-avaliação?

Conforme pontuei anteriormente neste trabalho (cf. Cap. 5, subseção 5.3.1, p.91), segundo o PPP da instituição lócus desta pesquisa, a escola concebe 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*. Logo, a avaliação, de acordo com o PPP, é vista como um processo no qual o ensino e a aprendizagem são avaliados (HOFFMANN, 2007; RODRIGUES *et al.*, 2011; SANTOS e CANEN, 2014; CARVALHÊDO *et al.*, 2015). Além de viabilizar informações sobre o desempenho dos alunos, a avaliação se presta ao redimensionamento das práticas pedagógicas em prol do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Libâneo (1994, p.195) reitera o fato de que “a avaliação é uma tarefa didática necessária e

permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem”.

No cenário investigado, notamos que a reflexão dos professores acerca de experiências do fazer docente relacionadas á avaliação da aprendizagem propicia aos educadores *feedback* sobre suas práticas. O *feedback* subsidia o (re)direcionamento de práticas docentes que poderão possibilitar, ou facilitar, tanto a implementação de atividades pedagógicas e práticas avaliativas mais adequadas (cf. Subseção 6.1.3.1, excerto 5, p. 170), quanto a detecção de possíveis dificuldades enfrentadas pelos alunos (cf. Subseção 6.1.1.1, excerto 1, p. 116 e subseção 6.1.3.1, excerto 5, p. 170), a fim de contribuir para uma aprendizagem efetiva e, por conseguinte, um resultado satisfatório na avaliação.

A prática reflexiva pode ser observada em diferentes momentos, conforme assinala na subseção anterior neste capítulo (cf. Subseção 6.2.2, p. 189), tomando como exemplos trechos dos excertos 1 e 5. Portanto, com base nas concepções e crenças docentes emergentes na interação neste cenário de pesquisa, podemos compreender o processo de avaliação da aprendizagem da seguinte forma: um conjunto de ações pedagógicas que se correlacionam e que se complementam na construção conjunta, com os alunos, do processo de ensino-aprendizagem, conduzido pelos professores, que podem fornecer *feedback*, esclarecer dúvidas e elaborar estratégias para a superação de dificuldades dos alunos.

Tal concepção acerca do processo de ensino-aprendizagem-avaliação está alinhada à função formativa da avaliação da aprendizagem, segundo a qual, o ensino e a aprendizagem são partes integrantes de um processo contínuo (PERRENOUD, 1999; RODRIGUES *et al.*, 2011; SANTOS e CANEN, 2014; FAVARÃO e SALVI, 2016). Consequentemente, a avaliação da aprendizagem como um processo contínuo articula ações e esforços conjuntos dos sujeitos envolvidos no referido contexto – professores, alunos, pais, pedagogos, escola – em favor da educação (CARVALHÊDO *et al.*, 2015). As ações e esforços discentes corroboram com a concepção de que os alunos são corresponsáveis no processo de ensino-aprendizagem-avaliação. Esta noção sobre o envolvimento do educando no processo de aprendizado (VIDIGAL, 2013) traduz-se no conceito de corresponsabilidade do processo, que mencionei na subseção anterior (cf. Subseção 6.2.2, p. 189). Portanto, no contexto desta pesquisa, as visões de ensino,

aprendizagem e avaliação emergentes na fala dos professores em reunião pedagógica encontram-se alinhadas às noções norteadoras do processo educacional segundo o PPP da instituição lócus deste estudo, bem como às de determinadas famílias, conforme a fala de um pai de aluno (cf. Subseção 6.1.3.1, excerto 5, p. 170).

Cumpramos ressaltar, no entanto, que no excerto 1 (L867-880, p. 116-117) emerge a noção classificatória da avaliação alinhada à visão meritocrática dos testes linguísticos estandardizados, que estão pautados em critérios ideológicos excludentes (SHOHAMY, 2013). Logo, os resultados dos testes podem servir para qualificar e promover os educandos ou para desqualificá-los e excluí-los. A seleção dos “bons” alunos rotula os alunos excluídos. Conseqüentemente, a avaliação regida pela função classificatória e excludente acaba sendo fortalecida.

Sobre a coexistência da concepção classificatória da avaliação e da formativa, Perrenoud (1999) afirma que as duas podem ser encontradas no ideário e na prática pedagógica docente. Vivemos imersos em contradições, já que nossas práticas também são norteadas por noções e crenças antagônicas, sem que nos demos conta de tal incompatibilidade. Portanto, como professores, também somos responsáveis por práticas sociais injustas no contexto da avaliação. Sendo assim, se quisermos praticar a avaliação formativa no contexto desta pesquisa, precisamos estar atentos, primeiramente, ao fato de que ao utilizarmos testes estandardizados ao longo de um período, estamos fazendo uma avaliação contínua, mas não necessariamente diagnóstica e prognóstica.

Na fala das mães, em contraposição a uma visão de avaliação qualitativa, que “defende a ideia de que os processos são mais importantes do que os produtos” (CHUEIRI, 2008, p. 61), emergem noções que nos remetem à função classificatória de avaliação. Em tal visão, a avaliação é praticada como uma realidade isolada que fornece um número, que, por sua vez, constrói uma condição de aprovação ou não aprovação. Observamos a noção no excerto 4 (cf. Subseção 6.1.2.1, excerto 4, segmento 2, p. 153), na fala da mãe de Isaura. Por meio da fala da personagem mãe construída por Ana, percebemos que a mãe desconsidera o caminho percorrido por professores e alunos até o momento da avaliação da aprendizagem e desresponsabiliza a aluna quanto a sua parte no processo (cf. Subseção 6.2.2, p. 189). Ao desresponsabilizar a aluna, a mãe transfere a

responsabilidade – ou a culpa – para aqueles que se encontram no outro lado do processo de ensino-aprendizagem-avaliação: os professores.

A concepção de corresponsabilidade no processo de ensino-aprendizagem-avaliação no qual encontramos, de um lado, os docentes e, de outro, os discentes, é igualmente desconstruída pela mãe de Maria (cf. Subseção 6.2.2, p. 189). A mãe associa a não aprovação da aluna em um exame internacional a uma suposta nota insatisfatória que aconteceu na parte oral do exame, em decorrência da atitude de um garoto que não deixou a menina falar. Conforme sugerem Sordi e Ludke (2009, p. 315), o “discurso da avaliação perde potência quando os sujeitos da relação e em relação desconhecem a natureza multifacetada deste fenômeno e tendem a valorizar resultados obtidos em circunstâncias pontuais”.

No referido cenário pedagógico, a centralidade que a avaliação e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem assumem desvela alunos e famílias preocupados apenas com as notas nos instrumentos de avaliação, e não com os conhecimentos construídos durante todo o processo. Distanciadas das concepções que norteiam a visão de educação defendida pela escola que escolheram para os seus filhos, tais famílias desconstroem a agentividade e responsabilidade dos alunos no referido processo para atender a interesses de seus filhos, e seus próprios, no contexto da avaliação da aprendizagem, como por exemplo, obter notas melhores em avaliações pontuais. Não há como negar o fato de que esta forma de conceber a avaliação da aprendizagem e, por conseguinte, o ensino e a aprendizagem, contribui sobremaneira para as tensões na relação família-escola e obscurece os princípios norteadores da função formativa do processo de ensino-aprendizagem-avaliação.

Por fim, destaco que precisamos ficar atentos ao fato de que a linguagem, bem como o uso que fazemos dela, é moldada por aspectos ideológicos, sendo que há uma relação complexa e não arbitrária entre crenças sobre a linguagem e crenças sobre outras coisas (CAMERON, 2006). Diante disso, podemos concluir que a ideologia de linguagem que emerge na fala de Ana no excerto 3 (a gente tem que se preocupar com assim com o que a gente escreve, L26-28, p. 138) e no excerto 4, segmento 1 (tudo tem que ficar assim crystal cleal, L240-241, p. 146), de certa forma, desconsidera a complexidade da construção das relações sociais no cenário escolar. Afinal, a relação professor-aluno no

contexto da avaliação da aprendizagem precisa ser construída pelos próprios docentes e discentes, protagonistas da relação, em cooperação e negociação de sentidos. E não de forma unilateral, com professores construindo textos escritos e alunos decodificando (ou ignorando?) sentidos e significados neles construídos. Logo, a crença emergente na fala da coordenadora também contribui para entendermos os conflitos na relação família-escola. Se por um lado, o referido documento nos ajuda como medida protetiva ou preventiva, por outro, ele não nos auxilia a construir sentidos e significados em uma interação face a face com alunos/famílias. Então, acabamos delegando ao documento o nosso papel de autoridade pedagógica na relação com alunos e pais.

6.2.4.

Entendimentos sobre a relação família-escola

Nesta subseção, entenderemos melhor as tensões na relação família-escola, a partir da resposta à quarta pergunta de pesquisa:

O que os entendimentos emergentes na conarração revelam a respeito da relação família-escola no contexto da avaliação da aprendizagem?

A fim de compreender o que os entendimentos emergentes revelam sobre a relação família-escola no contexto da avaliação da aprendizagem, foquei a análise dos dados nos momentos discursivos que ilustram a construção de reclamações (Excertos 1, 2 e 4) e de questionamentos (Excerto 3 e 5), assinalada pelos posicionamentos em três níveis (BAMBERG, 1997, 2002). Destaco que os questionamentos estão associados a incertezas e dúvidas, que não se constituem, necessariamente, em reclamações, queixas ou protestos.

Na dimensão da conarração e da narrativa nos excertos 1 a 4, ao refletirmos sobre experiências vividas no cotidiano docente, nós, professores, criamos significados que revelam os seguintes entendimentos sobre as famílias no contexto de pesquisa: Há famílias que

- i) valorizam “resultados obtidos em circunstâncias pontuais, desconsiderando os processos em que se ancoram” (SORDI e LUDKE,

2009, p. 315) e, por conseguinte, o trabalho pedagógico desenvolvido (Excerto 1, 2 e 4);

- ii) reinterpreta, juntamente com os filhos, aspectos da avaliação da aprendizagem, tais como os critérios (DEPRESBITÉRIS, 1998; BONNIOL e VIAL, 2001, HADJI, 2007, CARVALHÊDO *et al.*, 2015), de modo a ajustá-los a situações que lhes forem convenientes (Excerto 4);
- iii) negam a responsabilidade dos alunos no processo de ensino-aprendizagem-avaliação, atribuindo aos professores a culpa pelos resultados insatisfatórios na avaliação da aprendizagem (Excerto 1, 2 e 4).

Quanto aos professores, os entendimentos construídos indicam que

- i) os docentes precisam se precaver no sentido de evitar que famílias e alunos peguem “brecha” para fabricar situações e construir reclamações, visando o alcance de objetivos que, por sua vez, estejam em desacordo com a concepção de ensino-aprendizagem-avaliação adotada pela escola no contexto de pesquisa (Excerto 3 e 4);
- ii) a coesão do grupo docente e o seu posicionamento como agente na condução do processo de ensino-aprendizagem-avaliação legitimam suas ações discursivas e pedagógicas, promovendo o respeito aos critérios de avaliação estabelecidos, o cumprimento das regras que compõem o processo de avaliação da aprendizagem (Excertos 1, 2, 3 e 4), e a construção da visão de educação no PPP da instituição.

Os entendimentos construídos imprimem novos contornos à interação entre a família e a escola, revelando dificuldades que prejudicam a parceria e conduzem o elo entre as instituições para um jogo de transferência de responsabilidades. Ao assumirem uma visão reducionista a respeito da avaliação da aprendizagem, pondo foco na nota e desconsiderando a corresponsabilidade dos alunos no processo de ensino-aprendizagem-avaliação, as famílias transformam os professores em reféns de um frequente embate pedagógico no cotidiano escolar. O embate nos empurra para uma postura preventiva, ou melhor,

defensiva, na interação, o que gera tensão, implícita ou explícita, na relação família-escola.

No presente capítulo (Excerto 1, 2 e 4), observamos que o enfrentamento, implícito (Excerto 1 e 2) ou explícito (Excerto 4), entre a família e a escola desvela-se no fato de que há famílias que vão muito além do ato de ultrapassar as fronteiras pedagógicas para “reivindicar o direito de interferir no terreno da aprendizagem” (NOGUEIRA, 2006, p. 164). Apoiando-se em razões infundadas (Excerto 1, 2 e 4) ou fabricadas (Excerto 4), bem como assumindo um comportamento socialmente reprovado (Excerto 4), a família desresponsabiliza o aluno, culpabiliza o professor, deslegitima a autoridade docente e constrói entendimentos equivocados sobre a avaliação da aprendizagem e sobre o processo de construção de conhecimentos no qual a avaliação da aprendizagem está inserida.

Os entendimentos desvelados pelos posicionamentos (BAMBERG, 1997, 2002) emergentes na interação – mediante pistas (GUMPERZ, [1982] 2002) que expressam avaliações do comportamento social (LINDE, 1997) das famílias (Excerto 1, 2 e 4) – fomentam a reflexão sobre os modelos de comportamento moral e de relações sociais que as famílias, no cenário desta pesquisa, constroem para seus filhos. Afinal, as figuras parentais exercem grande influência, para os filhos, na construção de “modelos de relações” em diferentes contextos sociais (VOLLING e ELINS, 1998 *apud* DESSEN e POLONIA, 2007, p. 24), sendo, portanto, responsáveis pela forma como tais sujeitos se relacionam com o mundo (OLIVEIRA e MARINHO-ARAÚJO, 2010). É na família que “se inicia o processo de assimilação das regras sociais, padrões de comportamento, noções de direitos e deveres, crenças, linguagem e outras características peculiares” que serão úteis para a convivência do sujeito em sociedade (MAGRO e TREVISOL, 2014, p. 40).

Nesse sentido, a função da família está voltada para a formação moral e ética de sua prole. Por isso, as lentes do olhar social no presente trabalho se voltam para o comportamento moral dos alunos, reflexo dos modelos de comportamentos dos pais. Neste contexto, por exemplo, os alunos atuam como “mensageiro e mensagem” (RESENDE e SILVA, 2016, p. 34) entre a escola e a família, podendo levar para os pais informações distorcidas a respeito do que

acontece na esfera da avaliação da aprendizagem em domínio escolar (Excertos 1, 2, 3 e 4). Os pais, por sua vez, em articulação com os filhos, constroem reclamações infundadas tendo como base as informações que recebem dos filhos. Conseqüentemente, o modelo de comportamento social reprovado dos pais reforça o comportamento inadequado dos filhos.

Diante desse cenário, o comportamento social de alunos e suas famílias no contexto desta pesquisa nos leva a pensar sobre a questão da ética na relação entre as instituições família e escola. No excerto 4, por exemplo, os entendimentos que emergem na interação a respeito da reclamação da mãe de Isaura acerca da nota da aluna na prova oral (cf. entendimentos i, ii e iii, p. 199-200 desta subseção) recaem sobre tal questão. Mesmo diante de elementos que indicam a responsabilidade de Isaura no contexto da prova oral, a mãe, articulada com a filha, atribui culpa aos professores pela nota zero e posiciona a aluna como vítima. Além disso, ela grita, bate a porta da sala da coordenação e vai embora sem assinar o registro de atendimento às famílias pela coordenação. Por conseguinte, a relação família-escola (Excertos 1, 2, 3 e 4) não se desenvolve em terreno fértil, pois o comportamento social reprovado preenche os espaços interacionais existentes na parceria que, conseqüentemente, torna-se movediça para os docentes.

Todavia, conforme ressalta Szymanski (2007), é preciso atentar para o perigo em efetuarmos generalizações ao avaliarmos o vínculo família-escola, pois temos que considerar as diversas formas de relações sociais emergentes nos contextos pelos quais circulamos. Portanto, nós, professores, devemos ser cautelosos para não aderirmos a uma visão simplista das relações entre as duas instituições. Afinal, não podemos pressupor que, em escolas de elite econômica, não existem famílias que procuram compreender o resultado da avaliação da aprendizagem a partir do conceito de corresponsabilidade no processo de ensino-aprendizagem-avaliação. Nem, tampouco, que não haja famílias que tenham um comportamento social aprovado nas interações face a face com professores / coordenadores. Em suma, não pretendo fazer generalizações sobre as famílias nem sobre a relação família-escola neste estudo de natureza qualitativa e interpretativa.

No excerto 5 que compõe este capítulo, verificamos a construção discursiva de um personagem “pai de aluno” que, diferentemente de [↑]muitos que ao entrarem em contato com a coordenação já vão fazendo escândalo (cf. Subseção 6.1.3.1, excerto 5, p. 171, L1362-1363), busca investigar as possíveis causas de um resultado insatisfatório em uma avaliação, pelo viés da premissa “dialogar-ouvir-investigar em parceria”. Então, emerge uma relação família-escola amistosa, com sujeitos que compreendem que a avaliação da aprendizagem “não é um fim em si” (PERRENOUD, 1999, p. 13) e que concebem a parceria como um modo de contribuir com a formação do educando.

Questionamentos que emergem de uma relação família-escola construída por intermédio da premissa dialogar-ouvir-investigar em parceria levam, mais rapidamente, o foco do encontro social entre pais e professores ao cerne do problema e sua solução. A partir do questionamento do pai (cf. Subseção 6.1.3.1, excerto 5, p. 171, L1344-1347), trazido para a interação em reunião pedagógica, emerge o seguinte entendimento construído pelos professores sobre as práticas docentes no contexto da tríade ensino-aprendizagem-avaliação: os professores também “tem que parar para pensar” (cf. Subseção 6.1.3.1, excerto 5, p. 170-172, L1331-1335, L1393-1396, L1401-1404). Como condutores do processo, nós, docentes, precisamos refletir sobre o nosso papel no desenvolvimento de cada uma das etapas do ensino, da aprendizagem e da avaliação para redirecionar o trabalho pedagógico sempre que necessário. Nesse cenário, a relação família-escola é construída de forma dialógica, como uma via de mão dupla, conforme sugiro adiante.

De um lado, os professores recorrem ao resultado da avaliação da aprendizagem para repensarem suas práticas, reorientando o fazer docente, se necessário, e discutindo com a família aspectos pedagógicos que afetam a aprendizagem, e que dizem respeito à família. Do outro lado, uma vez escolhida a escola, em uma relação de reciprocidade, a família confia nos educadores como verdadeiros parceiros na formação integral do aluno. Os impasses que buscamos resolver mediante o diálogo constroem caminhos para a superação de obstáculos nas relações. Sem dúvida, desse movimento dialógico, sem culpabilizações, pode nascer uma relação mais adequada, com aprendizagem para todas as partes: escola, família e educandos.

Em síntese, os entendimentos construídos na dimensão da conarração e da narrativa, desvelados pela teoria de posicionamentos em três níveis (BAMBERG, 1997, 2002), sugerem a necessidade de reconfigurações na relação família-escola quanto à conscientização e ao cumprimento de responsabilidades de professores, alunos e famílias no processo de ensino-aprendizagem-avaliação, para evitar a culpabilização dos docentes por resultados insatisfatórios no contexto da avaliação da aprendizagem.