

Construção de entendimentos na reunião pedagógica: posicionamentos e intersubjetividade em conarração

Construction of understandings in the pedagogical meeting: Positioning and intersubjectivity in co-narration

Célia Elisa Alves de Magalhães¹

elisa.celiagemagalhaes@gmail.com

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Maria das Graças Dias Pereira¹

mgdpereira@terra.com.br

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RESUMO - Este estudo investiga a construção de entendimento durante a negociação de decisão em uma reunião pedagógica no contexto escolar. A pesquisa é de natureza qualitativa, fundamentada na construção da intersubjetividade segundo a Análise da Conversa Etnometodológica e a Análise da Narrativa, de cunho interacional e sequencial, em interface com a teoria de posicionamentos. As narrativas constituem a prática discursiva docente que emerge na interação como fala ‘no’ e ‘sobre’ o trabalho. Os dados, gerados por meio da gravação em áudio e transcritos mediante convenções da Análise da Conversa, são excertos de uma reunião entre professores de inglês, realizada em uma escola particular do Rio de Janeiro. A reunião tem como proposta a discussão sobre a padronização de notas em testes simulados de inglês para a indicação de alunos à realização de exames internacionais de proficiência na referida língua. No contexto pesquisado, os resultados indicam que os professores recorrem à narrativização de experiências da sua prática profissional para construir entendimentos e sustentar a intersubjetividade na interação. Os dados sugerem que a busca pela compreensão mútua na interação face a face aponta para a construção da intersubjetividade em dois níveis discursivos: a conarração interacional e as narrativas encaixadas.

Palavras-chave: reunião pedagógica, narrativa, posicionamentos, intersubjetividade.

ABSTRACT - This study investigates the construction of understanding during the decision making process in a pedagogical meeting in the school context. The research approach is qualitative, based on the construction of intersubjectivity according to Conversation Analysis of ethnomethodological nature and on narrative analysis of interaccional and sequential kind, in interface with the theory of positioning. The data, generated by audio recording and transcribed as stated by Conversation Analysis conventions, are segments of an English teachers' meeting held at a private school in Rio de Janeiro. The narratives constitute the teachers' discourse practice that emerges in face-to-face interaction as talk 'at' and 'about' work. The aim of the meeting is to discuss the standardization of scores in English mock tests in order to recommend that students sit international exams of proficiency in the target language. In the research context, results indicate that teachers resort to the narrativization of experiences from their professional practice to construct understanding and sustain intersubjectivity in the interaction. Data suggest that the search for mutual understanding in face-to-face interaction points to the construction of intersubjectivity on two discourse levels: the interaccional conarration and the embedded narratives.

Keywords: pedagogical meeting, narrative, positioning, intersubjectivity.

Introdução

Na prática profissional pedagógica, o foco das pesquisas, inicialmente centrado nas interações de sala de aula, tem se deslocado para outras instâncias da prática docente como as reuniões pedagógicas (Gonçalves,

2010; Villela, 2012). Liberali e Shimoura (2007) definem a reunião pedagógica como espaço de construção de conhecimentos sobre como trabalhar na sala de aula e como atuar na escola. Acreditamos que a investigação sobre o entendimento construído na fala-em-interação em reuniões pedagógicas é relevante para a compreensão

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea, 22430-060, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

do que acontece localmente na interação pedagógica; e, consequentemente, para o desenvolvimento do trabalho junto a pais e alunos.

Inseridas na área da Linguística Aplicada das Profissões (Sarangi, 2012), estabelecemos dois objetivos no presente estudo: (i) criar inteligibilidade sobre a prática docente, por meio de um olhar para os posicionamentos no curso da narrativização de experiências e na construção da intersubjetividade sobre o que está acontecendo localmente na interação; (ii) trazer uma contribuição aos estudos da fala-em-interação no âmbito da prática docente, nas relações com pais e alunos, por meio da reflexão sobre a construção de entendimento(s) e intersubjetividade em conarração.

Nosso foco consiste em investigar, pelo viés da teoria dos posicionamentos (Bamberg, 1997), como a intersubjetividade será coconstruída na prática narrativa emergente na fala-em-interação no curso de uma reunião pedagógica. Por isso, voltamos nossa atenção para a coconstrução narrativa (Ochs e Taylor, 1993; Jacoby e Ochs, 1995; Ochs e Capps, 2001), focalizando a sequencialidade (Sacks, 2007 [1984]; Garcez, 2001; Norrick, 2000, 2005; Pereira e Cortez, 2011) e a interação (Garcez, 2001; Bamberg e Georgakopoulou, 2008) no cenário coletivo e partilhado pelos docentes, com inserção de narrativas sobre o fazer pedagógico (Nóbrega, 2009), envolvendo pais e alunos. Conforme veremos, a reunião pedagógica em questão configura-se como lócus de construção de ações e negociação de decisões bem como de reflexões, a partir da conarração e de narrativas inseridas, com memórias sobre o fazer pedagógico.

A abordagem teórica e metodológica da pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativa (Denzin e Lincoln, 2006). Quanto à intersubjetividade, o fenômeno é investigado pelo viés de pressupostos da Análise da Conversa de base etnometodológica (ACE), entendendo a intersubjetividade como a busca pela compreensão mútua por meio do esforço conjunto dos interagentes durante a interação.

A reunião, foco da análise, acontece entre professores da disciplina de inglês em uma escola particular de Ensino Infantil, Fundamental e Médio do estado do Rio de Janeiro e tem como proposta a negociação da padronização de notas; ou seja, da média de acertos, em testes simulados. A função dos testes consiste na indicação de alunos do Ensino Fundamental (EF) e Médio (EM) à realização de exames internacionais de proficiência na língua inglesa. Durante a reunião, o grupo de professores narrativiza experiências do seu fazer docente junto a questões levantadas pelos pais, participantes não presenciais da reunião, trazidas para a interação por meio da narrativa.

Nas seções adiante, abordamos o conceito de intersubjetividade que fundamenta este trabalho bem como as perspectivas teórico-metodológicas de análise da narrativa, incluindo a teoria dos posicionamentos, adotadas na análise dos dados. A seguir, tratamos de aspectos da

metodologia de pesquisa, e analisamos os dados gerados. Finalizamos com considerações sobre a análise à luz dos objetivos propostos.

Intersubjetividade: a busca pela compreensão mútua na interação

Embora as pesquisas na área dos Estudos da Linguagem tenham abordado a construção da intersubjetividade por diferentes prismas (Gomes, 2003; Pereira, 2013), ainda são poucos os estudos sobre o fenômeno na área da Linguística Aplicada das Profissões (Borges e Ostermann, 2012; Del Corona e Osterman, 2012; Pereira, 2013), principalmente no que diz respeito à fala-em-interação no universo escolar.

A intersubjetividade é abordada por Schiffrin (1994), em sua reflexão sobre discurso e comunicação, a partir de diferentes perspectivas teóricas discutidas em três modelos de comunicação: (i) modelo do código, (ii) modelo inferencial, (iii) modelo interacional. O primeiro está relacionado à Sociolinguística Variacionista; o segundo, à Pragmática de Grice e à Teoria dos Atos de Fala de Searle; e o terceiro, à Etnografia da Comunicação, à Sociolinguística Interacional e à Análise da Conversa. No modelo do código, a intersubjetividade tem papel fundamental e relaciona-se aos conhecimentos partilhados. O foco da comunicação está no emissor e nos pensamentos que ele pretende transmitir, sendo desconsiderados os sentidos coconstruídos e negociados na interação. No modelo inferencial, o foco é a intenção e não o pensamento, sendo o falante responsável por estabelecer o sentido e o ouvinte, por construir as implicaturas com precisão. A realização da intersubjetividade neste modelo considera as intenções e os princípios comunicativos. O modelo inferencial ainda está preso a estruturas fixas da comunicação, ou seja, ao código linguístico e aos princípios da cooperação.

Na concepção de Schiffrin (1994, p. 397), o modelo interacional dá menor ênfase ao princípio de intersubjetividade. Nesse modelo, a responsabilidade pela comunicação está dividida entre o falante e o ouvinte, que tem um papel mais ativo. De acordo com Schiffrin (1994, p. 397-398), tal mudança de perspectiva sobre o equilíbrio de responsabilidade entre o falante e o ouvinte no processo de comunicação é o que diminui o papel da intersubjetividade no modelo interacional. Ao descobrir significados no comportamento situado do outro participante, o ouvinte tenta atribuir interpretações à informação disponível. A informação é mais dependente do contexto e o conhecimento prévio apresenta um efeito mais relevante sobre o ouvinte. Com base em convenções culturais e sociais, o ouvinte utiliza seu conhecimento prévio para construir inferências sobre o significado de uma informação a qual tiver acesso. Apoiada em Goffman (1959), Schiffrin (1994, p. 398) indica que, nesse modelo, a mensagem emerge a partir da interação entre a informação emitida

de forma intencional ou não, da forma como a informação é situada, e das interpretações que o falante atribui à informação. No entanto, intencionalidade e transmissão de informação nos remetem à Metáfora do Conduto (Reddy, 2000 [1979]), segundo a qual há um duto condutor de mensagem entre emissor e receptor, uma concepção que também é foco do Modelo do Código. Consequentemente, “comunicar” significaria “transmitir” palavras ou expressões carregadas de significado fixo e independente de contexto (Souza *et al.*, 2015, p. 16).

A intersubjetividade também é estudada na perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica, enquanto realização comunicativa da compreensão mútua (Sterponi e Fasulo, 2009, p. 117). A ACE investiga, por meio de uma perspectiva êmica, “a fala das pessoas propriamente dita — não seus pensamentos, intenções, emoções, crenças ou experiências de vida” (Ostermann e Souza, 2009, p. 1522). Para a ACE, “a fala é uma forma de *ação social*”, ou seja, “uma forma de fazer coisas no mundo” tais como reclamar, discordar, explicar, dentre outras ações (Ostermann e Souza, 2009, p. 1522), sendo o seu foco de análise a sequencialidade dos turnos de fala. De acordo com Borges e Ostermann (2012), a partir de Heritage (2007 [1991]), a intersubjetividade é construída durante os turnos de fala, quando os participantes da interação se orientam para entenderem o que o outro disse e para se fazerem entender.

Diante deste cenário, o presente estudo filia-se a uma perspectiva interacional que, conforme Silveira (2007, p. 8-17), põe foco no que “se faz com o que se diz, de forma situada, no curso da interação”, e concebe a comunicação como “uma atividade social que requer os esforços coordenados de dois ou mais indivíduos” (Gumperz, 1982, p. 1). Nesse sentido, a presente investigação sobre a construção de intersubjetividade em conarração apoia-se em postulados da ACE sobre a fala-em-interação, concebendo a troca de turno na sequencialidade da fala como um aspecto dinâmico concernente à comunicação humana, para além da emissão de informações, intenções e interpretações, elementos presentes nos modelos estudados por Schiffrin (1994). Focalizamos também a conarração enquanto atividade interacional dos participantes, ao ativarem eventos acontecidos ou ao recontarem narrativas em copresença, em processo de coconstrução (Ochs *et al.*, 1992, p. 38-39). Como veremos nas próximas seções, em uma perspectiva interacional, a ação de narrar é vista como uma coconstrução, o que requer o esforço compartilhado entre interlocutores, noção que está em consonância com os postulados da ACE sobre a construção de intersubjetividade na fala-em-interação.

Narrativa laboviana: a abordagem estrutural

Os estudos sobre as narrativas no âmbito da sociolinguística foram introduzidos por Labov (1972, p. 359),

que define a narrativa como “um método de recapitular experiências passadas, combinando uma sequência verbal de orações com uma sequência de fatos que (infere-se) ocorreram de fato”. Resumidamente, a narrativa canônica organiza-se por meio dos seguintes componentes estruturais: (i) resumo: relato sobre o conteúdo da narrativa; (ii) orientação: contextualização da narrativa; (iii) ação complicadora: sequência temporal de orações no passado e que responde à pergunta “e o que aconteceu depois?”; (iv) resolução: desfecho e consequências; (v) coda: finalização da narrativa; (vi) avaliação: apreciação de personagens, ações e eventos da história, cuja definição inclui o conceito de ponto da narrativa, ou seja, o meio para indicar a razão de uma história ser contável (Bastos, 2004).

Segundo Labov (1972), a avaliação pode ser classificada em dois tipos: externa, quando o narrador interrompe o curso de sua narrativa e comunica ao ouvinte uma observação avaliativa; e encaixada, quando a avaliação ocorre no próprio desenvolvimento da narrativa. Mecanismos pelos quais a avaliação é expressa são os seguintes: (i) recursos paralinguísticos; (ii) elementos não linguísticos; (iii) itens léxico-gramaticais; (iv) repetição; (v) discurso indireto; e (vi) discurso direto.

Narrativa na fala-em-interação: a visão interacional, sequencial e colaborativa

Diferentes teorizações sobre a narrativa foram formuladas após os trabalhos de Labov (1972), com perspectivas além da abordagem estrutural. A partir da concepção de que nas narrativas a audiência é coautora dos significados construídos na interação (Duranti, 1986), surgem estudos que indicam o dialogismo entre narrador e audiência (Riessman, 1993).

Sob a ótica da etnometodologia, os estudos de Sacks (2007 [1984]) sobre as narrativas centram-se no narrar na vida cotidiana e põem foco no trabalho interacional de falantes e ouvintes. Afinal, para contar uma história, os narradores precisam reivindicar o piso conversacional e “assegurar um espaço interacional [...] mediante a suspensão do andamento regular da troca de turnos” (Garcez, 2001, p. 189). Além de monitorarem o fim dos turnos dos narradores, os interlocutores precisam sinalizar que estão ouvindo atentamente e acompanhando a narrativa (Garcez, 2001). Quando familiarizados com a narrativa, os interlocutores podem ainda contribuir para a sua (re)contagem, solicitando ou fornecendo informações.

Em suas pesquisas sobre o narrar na conversa cotidiana, Garcez (2001, p. 199) reflete sobre a natureza interacional e sequencial da narrativa ao assinalar que é comum que o interlocutor conte uma história como resultado de ter ouvido uma outra. Nesse caso, o interlocutor “lembra” de alguma experiência e, então, conta uma similar a que lhe foi contada. Para Garcez (2001, p. 199-200), a segunda história pode ser um modo de o interlocutor

mostrar como entendeu o que ouviu da primeira. Assim, a segunda história pode emergir quando há interesse em atingir a intersubjetividade, isto é, o entendimento do que está acontecendo localmente na interação. De acordo com Garcez (2001), as segundas histórias servem para ilustrar, contrastar ou ampliar o ponto da primeira, reafirmando um ouvir atento.

Garcez (2001) destaca que quando os participantes conhecem o conteúdo da narrativa ou viveram a experiência contada, observa-se a conarração, iniciada com locuções do tipo “lembra do”. O fenômeno “reforça a relação entre membros do grupo que conta, ratifica o pertencimento ao grupo e exhibe valores do grupo para escrutínio público” (Garcez, 2001, p. 204). Em narrativas coconstruídas, diversos participantes podem colaborar com a (re)contagem (Ochs e Taylor, 1993; Sacks, 2007 [1984]; Pereira e Cortez, 2011), sendo protagonistas da narrativa, agindo no passado; ou conarradores, agindo no tempo presente da narração (Ochs e Taylor, 1993, p. 447).

A natureza interacional, sequencial e colaborativa das narrativas também é contemplada nas pesquisas de Norrick (2000, 2005). Para Norrick (2000), nas narrativas emergentes na fala-em-interação, os interagentes tornam-se narradores e ouvintes, o que propicia a (re)contagem de narrativas construídas de forma colaborativa, por meio de interrupções e comentários. Desse modo, a narrativa pode ser redirecionada e seu ponto reformulado. Assim como Garcez (2001, p. 204), Norrick (2005, p. 107-108) salienta a manifestação da narração sequencial e da conarração em interações nas quais os participantes possuem conhecimento prévio do evento narrado. De acordo com Norrick (2005), o conhecimento partilhado possibilita a inclusão dos ouvintes pelo estabelecimento de experiências em comum.

Trabalhos mais recentes, como o de Bamberg e Georgakopoulou (2008), têm focado o caráter dialógico de narrativas curtas que, apesar de terem uma orientação, não apresentam o modelo canônico de eventos com verbos de ações no passado. Bamberg e Georgakopoulou (2008) denominaram essas narrativas de *small stories*, ou seja, pequenas histórias, pois elas são breves e tendem a centralizar-se em aspectos da experiência vivida, podendo ser categorizadas como relatos de eventos em progresso, relatos de eventos recentes, alusões a relatos anteriores, eventos futuros ou hipotéticos, eventos compartilhados, dentre outros. Devido ao caráter dinâmico das interações, os estudos sobre as pequenas histórias consideram a negociação da construção da narrativa emergente no aqui e agora da interação.

Narrativa socioconstrucionista: a prática social

Sob uma perspectiva socioconstrucionista, Bruner (1997 [1990]) sugere que a narrativa é um recurso que utilizamos na organização de nossas experiências e conhe-

cimentos a fim de tornarmos compreensível ou relevante, para nós mesmos e para os outros, o que acontece de excepcional ou inesperado em nossas vidas. Para Bruner (1997 [1990]), a narrativa funciona como organizadora da experiência humana, possibilitando a (re)interpretação da realidade. Nesse viés socioconstrucionista, a narrativa é considerada uma prática social (Bastos, 2004) que serve a diferentes finalidades.

No que diz respeito à contagem de histórias por indivíduos, Riessman (2008, p. 8) sustenta que a narrativa é usada para lembrar, argumentar, justificar, persuadir, engajar-se e entreter. Em consonância com essa visão, De Fina (2009) indica que as narrativas podem funcionar como “accounts”. A autora (De Fina, 2009, p. 240) define os “accounts” narrativos como recapitulações de eventos passados construídos em resposta a um “por que” ou “como” explícito ou implícito em uma pergunta avaliativa do interlocutor. Segundo De Fina (2009, p. 240), “accounts” são “ eminentemente explicativos e dialógicos”, pois são produzidos em resposta a uma avaliação pressuposta na fala do interlocutor. Garfinkel (1967) sublinha que, para fazerem sentido, os “accounts” fornecidos devem estar vinculados aos entendimentos implícitos no senso comum. Em relação à finalidade da narrativa para os grupos, Riessman (2008, p. 8) indica que eles utilizam a narrativa para promover um senso de pertencimento ou afiliação. Riessman (2008) e De Fina (2008, p. 437) assinalam que a narrativa é central entre as práticas dos grupos ao permitir a renegociação das relações sociais por meio da reinterpretção de experiências passadas e presentes, além de possibilitar a afirmação de valores morais.

Os estudos das narrativas como prática social têm se voltado para o contexto das profissões (Sarangi, 2012) em diferentes domínios (Oliveira e Bastos, 2001; Bastos, 2004; Pereira e Cortez, 2011), dentre eles, o âmbito da educação, incluindo o fazer pedagógico (Nóbrega, 2009), foco deste artigo. Em seus estudos sobre narrativas e avaliação, Nóbrega (2009) buscou identificar as funções de narrativas orais de experiências pessoais produzidas em sala de aula no processo de socioconstrução do conhecimento. Para Nóbrega (2009), as narrativas emergentes a partir de tópicos da aula discutidos na interação ajudam na compreensão do conteúdo pedagógico; e o tópico pedagógico discutido auxilia no entendimento da experiência vivida. Desse modo, o relato de experiências pessoais funciona como ferramenta mediadora na (re)elaboração e compreensão do conteúdo pedagógico bem como das situações vividas e narradas (Nóbrega, 2009, p. 220).

Na visão socioconstrucionista, o conceito de avaliação na narrativa proposto por Labov (1972) é ampliado por Linde (1993), que inclui em um mesmo nível de análise a organização das estruturas linguísticas e a interação social. Linde (1993) compreende a avaliação como qualquer instanciação que indique sentido social ou valor de uma pessoa, coisa, evento ou relacionamen-

to. Segundo Linde (1993), a avaliação pode ser indicada por intermédio de itens lexicogramaticais, pela repetição de palavras, ou ainda pela alternância de estruturas linguísticas como o discurso indireto e direto. Este último mecanismo de avaliação tem sua concepção redimensionada por Tannen (1989a), que cunha o termo “diálogo construído” para referir-se à fala relatada. De acordo com Tannen (1989a), o diálogo construído é uma reprodução criativa da enunciação original recontextualizada para atender aos propósitos comunicativos do falante e criar envolvimento emocional com o ouvinte, construindo, assim, novos sentidos na interação.

Posicionamentos na narrativa: o propósito do ato de narrar

Interessado no que “o falante busca alcançar pelo ato de narrar”, Bamberg (1997, p. 335) redimensiona a noção teórica de posicionamento de Davies e Harré (1990), inserindo os estudos da narrativa em uma visão de acordo com a qual os interagentes situam-se em relação uns aos outros no contexto da narrativa e, por conseguinte, em relação ao contexto sociointeracional no qual estão inseridos. Dessa forma, a análise põe foco no engajamento ativo do falante no processo de construção da narrativa (Bamberg, 1997, p. 341), destacando a função da narrativa na interação e na ordem social.

Em seu modelo, Bamberg (1997, p. 337) propõe três níveis de análise, mediante três perguntas: (1) Como os personagens são posicionados em relação uns aos outros nos eventos relatados? (2) Como o falante se posiciona em relação à audiência? (3) Como os narradores se posicionam para si mesmos? No nível 1, a análise centra-se na construção e localização dos personagens na narrativa como protagonistas, antagonistas, agentes, vítimas, etc. No nível 2, o interesse se volta para a razão de o interagente contar uma história em um determinado momento da interação e para o efeito que o mesmo deseja alcançar (Bamberg, 2002, p. 157). No nível 3, o foco da análise desloca-se para a articulação entre o nível 1 (a narrativa) e o nível 2 (a audiência no status de participante do evento discursivo) para transcender a pergunta “Como desejo ser entendido pela audiência?” e elaborar uma resposta para a pergunta “Quem sou eu?”.

De Fina (2013) ressalta o fato de os posicionamentos de nível 1 e de nível 2 serem complementares e sobrepostos, pois as escolhas linguísticas dos falantes podem atender ao mesmo tempo a propósitos referenciais e interacionais, respectivamente.

Metodologia da pesquisa

A presente pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativa (Denzin e Lincoln, 2006), baseada em dados gerados a partir da gravação digital em áudio de uma

reunião pedagógica de professores da disciplina de inglês em contexto escolar. Por questões éticas, a instituição onde ocorreu a pesquisa é referenciada como Colégio Rio. Pela mesma razão, todos os outros nomes, locais e informações que pudessem identificar a instituição lócus da pesquisa e os participantes foram omitidos ou alterados, exceto o nome da professora pesquisadora, Célia. O Colégio Rio pertence à rede particular de ensino do estado do Rio de Janeiro e oferece aulas para todos os ciclos de ensino, sendo as aulas de língua inglesa ministradas a partir do 5º ano do Ensino Fundamental.

Dentre os nove docentes presentes na reunião, seis participam verbalmente da interação nos excertos analisados: Isis, professora do 6º e 7º ano do EF; Fabio, professor do 6º e 7º ano do EF; Wagner, professor do 8º e 9º ano do EF; Flávio e Célia (a professora pesquisadora), professores do 9º ano do EF e do 1º e 2º ano do EM; e Ana, a professora coordenadora do grupo e docente do EM. Os seis professores têm experiência docente na rede pública e privada de ensino do Rio de Janeiro, sendo que Ana, Célia e Flávio já atuaram como coordenadores em cursos de idiomas.

Na reunião analisada na presente pesquisa, os docentes negociam a padronização da nota, isto é, da média de acertos em testes simulados, cujo objetivo consiste em indicar alunos do Ensino Fundamental (EF) e Médio (EM) à realização de exames internacionais de proficiência na língua inglesa. Para a negociação, a reunião é dividida em dois momentos. No primeiro momento, os docentes discutem a média para os alunos do 5º ao 7º ano do EF, que serão recomendados para os *Exames Amarelos*. No segundo, a reunião centra-se na 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 deste artigo, somente parte do segundo momento, no qual emergem narrativas coconstruídas, é analisada.

As narrativas integram a prática discursiva profissional que emerge na interação como fala ‘no’ e ‘sobre’ o trabalho (Faïta, 2002, p. 50-53; Nouroudine, 2002, p. 18-28). Na análise, usamos a perspectiva da narrativa na ordem da interação, articulando elementos do modelo canônico a concepções socioconstrucionistas. Buscamos focalizar o modo como os interagentes se orientam para os diferentes tipos de posicionamentos na narrativa (Bamberg, 1997), realizados no decorrer da interação, a fim de desvelar os entendimentos construídos face a face. O conceito de posicionamentos na narrativa indica a maneira como falantes e ouvintes se constituem na interação de forma “observável e intersubjetiva” (Davis e Harré, 1990, p. 48), estando a questão da sustentação da intersubjetividade entrelaçada à construção do entendimento.

As convenções de transcrição utilizadas neste trabalho baseiam-se nas propostas jeffersonianas de transcrição (Jefferson, 1984, 2004), incorporando o símbolo sugerido por Tannen (1989b) para indicar a fala relatada.

Coconstrução de entendimento na reunião: a intersubjetividade em conarração

Para fins de análise, o trecho transcrito está dividido em dois excertos. O primeiro excerto centraliza-se na conarração de um evento sobre uma ótima aluna que foi indicada para um dos exames, mas não obteve a aprovação, e sobre a reclamação de sua mãe junto à coordenadora. O segundo excerto surge em decorrência do primeiro, com foco em um aluno de desempenho mediano que foi indicado e obteve a aprovação. Destacamos que, neste estudo, concebemos a reclamação como uma ação (Ostermann e Souza, 2009).

Nos excertos analisados, as narrativas, com elementos do modelo canônico (Labov, 1972), são construídas turno a turno por intermédio da conarração (Ochs e Taylor, 1993; Jacoby e Ochs, 1995) e encaixe de narrativas relatadas com o diálogo construído (Tannen, 1989a). Como veremos, há dois níveis discursivos na prática

narrativa emergente na fala-em-interação: a conarração interacional e as narrativas inseridas, que se entrecruzam e se sobrepõem.

Conarração e narrativa encaixada relatada: a reclamação da mãe posicionada pela coordenadora

A análise deste excerto inicia-se no turno (doravante também T) 18, após a coordenadora ter contextualizado a primeira parte da reunião, na qual os docentes decidiram que, no teste simulado para a indicação aos Exames Amarelos, a média seria 75 (T1). Antes do T18, os docentes falam sobre a média a ser adotada no teste simulado para os Exames Laranja e sobre a preparação para a parte oral dos referidos exames (T2 ao T13). No T14, a professora Célia chama a atenção para a decisão sobre a média no teste simulado. Então, observamos o início da conarração (T18) com o encaixe de uma narrativa relatada no T26.

Excerto 1. A reprovação de Maria.

T12 Flávio	faz o <i>speaking</i> consegue fazê preparação
T13 Ana	é mas isso a gente já fazia- a gente já faz em todos mesmo [todos] alunos tem que fazer
T14 Célia	[mas é-] mas não resolve a questão
	da: da média a gente tem que decidir em relação
	[ao corte né]
T15 Flávio	[ah a média]
T16 Célia	então oitenta [e setenta e cinco]
T17 Ana	[oitenta e é] entre setenta e cinco e oitenta a gente analisa a situa[ção]
T18 Célia	[é] com muito cuidado <porque:> o ano passado a gente >chegou até< a dá uma segunda chance >no simulado< pra alguns alunos
T19 Flávio	mhm
T20 Célia	e:: dentre esses <u>um</u> deles não passou
T21 Ana	quem é=
T22 Célia	=é a maria do exame laranja f ↑lembra ela foi uma das que <u>fez</u> novamente a questão da compreensão de texto ah >“vamos ver se< naquele dia ela não tava muito bem” e tal foi dada a chance e ela não atin[giu]
T23 Flávio	[não] sei se você que falou que deu- na hora surtou e tal
T24 Ana	essa foi o seguinte ela não conseguiu a pontuação e você v- inclusive me disse “ana ela é ótima e eu indicaria ela ↑de novo” ↑lembra ↑disso
T25 Célia	mas mas a média dela (continua [a mesma] ()) a mesma coisa
T26 Ana	[ela ficou é] ela ficou é:: exame laranja e ↑né ela ficou no e2 não é ↑isso aí o que que aconte↑ceu a mãe me procurou e falou o seguinte pra entende o porquê porque ela é formada no curso X, não sei o quê e pra reclamá <u>comigo</u> porque é a segunda vez que ela faz uma prova junto com um ga↑roto foi no exame laranja e e exame laranja f e o garoto não deixa ela falá
T27 Flávio	m::
T28 Ana	eu falei “↑olha ↑só é:: o examinador ele é treinado pra não dei↑xá isso acontecê o fato de eles terem feito- deve ser provavelmente >porque< quando eles selecionam os candidatos que vão fazer juntos deve ser em ordem alfabé::tica, dev- né ele deve ter começado com m também, al↑guma situa↑ç- ↑né
T29 Flávio	mhm

T30 Ana	que que fez com que- a coincidência de eles estarem juntos mas assim a prova ela tem vários mo↑mentos e tem momentos que ↑ela fala sozinha que não não é aquela coisa não just- não justifica isso” >ela “ah< mas não sei quê e tal” aí parará parará aí eu: pedi aquela: não >aí ela falou assim “ah< essa senha com essa senha eu não consigo acessá-los” aí a secretária da joana me deu a a: to↑da a ficha dela da prova, aí- todas as <i>abilities</i> e tal que- como ela que ela foi e tal e <i>speaking</i> não foi o que que prejudicou mais ela=
T31 Célia	=e era um ponto forte dela
T32 Ana	aí eu mandei pra ela por email e ela não falou nada
T33 Flávio	mas olha só ana-
T34 Ana	mas assim eu falei pra ela “você- a gente indica” hã a- eu falei assim “a maria inclusive em outros anos ela foi minha aluna ela era uma excelente aluna” mas assim a gente também tem que investi↑gá se de repente ela não ficou nervosa demais, >porque ela é toda<- retraída assim “e indi↑cá não quer dizê que o aluno vai pas↑sá significa que <u>nós</u> acreditamos que ele seja capaz”
T35 Wagner	por isso que eu acho que <u>com</u> os mais velhos é melhor a gente mantê oitenta-

As memórias do fazer pedagógico, trazidas à fala-em-interação na conarração, são (re)elaboraões de experiências (Bruner, 1997 [1990]) vivenciadas na prática docente por Célia e 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 (T18), Célia inicia a conarração. Ana procura entender a que aluno(a) Célia se refere (T21). Ao introduzir como participante da narrativa a aluna Maria (T22), Célia utiliza um prefácio ↑lembra, que traz o evento à memória dos docentes e que pode ser entendido como uma solicitação para a recontagem e conarração (Garcez, 2001; Jacoby e Ochs, 1995). Afinal, Ana 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 construção da narrativa e, consequentemente, do entendimento sobre o que está acontecendo localmente na interação.

No nível discursivo da conarração interacional, Célia relembra atividades da aluna relativas ao teste simulado (T22). Na sequência, Flávio (T23) faz menção ao caso, com conhecimento compartilhado (Norrick, 2005). A ação complicadora surge associada ao momento do simulado, quando Maria obteve uma média abaixo de 80: fez novamente a questão; ela não atin[giu]; ela não conseguiu a pontuação (T22 e T24). Para fazer uma avaliação positiva da estudante por meio do adjetivo “ótima”, Ana traz, no diálogo construído (Tannen, 1989a), as palavras de Célia após a reprovação da Maria: ana, ela é ótima (T24). Dessa forma, a coordenadora deixa explícito o fato de que a indicação também é baseada nas avaliações do professor sobre o aluno.

No T26, observamos 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. Nesse contexto, Ana insere uma

narrativa relatada acerca de uma conversa que teve com a mãe da aluna sobre o desempenho da menina no exame. A narrativa encaixada, que está relacionada à narrativa conarrada no nível discursivo da interação pedagógica, se estende pelos turnos seguintes (T26 a T34). A professora Célia conhece o conteúdo do relato e contribui com uma avaliação (era um ponto forte dela, T31) enquanto Flávio mostra um ouvir atento (T27 e T29).

Ressaltamos que as ações da “mãe” são indicadas nos relatos construídos na interação pedagógica, em discurso reportado, diferentemente do modo como são construídas as ações da coordenadora, que tem o turno de fala na reunião pedagógica. Dessa forma, “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, 1989a), 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. Para isso, Ana posiciona a mãe como reclamante e se coloca em contra-argumentação, conforme o nível 1 de posicionamento (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 de posicionamentos na narrativa (Bamberg, 1997), 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 (T26), a coordenadora relata que a mãe a procurou para entender o que havia acontecido e para reclamar, pois a filha havia 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. Então, Ana recorre ao diálogo construído novamente, recriando na narrativa encaixada a explicação dada à mãe, ou seja, 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 “eminentemente 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 T30, Ana prossegue com a recontagem, omitindo a fala da mãe da aluna (>ela “ah< mas não sei quê e tal”) e usando uma onomatopeia (parara parara) para acelerar a narrativa. Ana defende que o que mais prejudicou a aluna não foi a parte oral do exame (final do T30), opinião ratificada por Célia (T31). A resolução da narrativa (T32) é feita quando Ana posiciona novamente a mãe, ao mencionar que, após ter enviado para ela uma ficha sobre o desempenho da Maria em cada uma das partes do exame internacional inclusive na prova oral, ela não falou nada.

Na sequência (T34), a coordenadora deixa gradualmente o nível da interação na narrativa encaixada, para retornar ao nível discursivo da conversa na interação pedagógica e indicar, na coda, o ponto da história — “e indi↑cá não quer dizê que o aluno vai pas↑sá significa que nós acreditamos que ele seja capaz” - destaca-se na fala da coordenadora o uso do pronome “nós” (Snow, 2001), que sinaliza a construção identitária de um grupo 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.

Posicionamentos e intersubjetividade no Excerto 1

No modelo de posicionamentos em três níveis, Bamberg (1997) 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. Portanto, neste contexto, o modo como os narradores se posicionam na interação pedagógica, onde emerge a conarração, e a forma como os personagens são

posicionados, na narrativa encaixada, configuram-se com um instrumental relevante na análise da coconstrução de entendimento e, conseqüentemente, na investigação sobre a sustentação da intersubjetividade.

As ações interacionais da narradora Ana e da personagem mãe são expressas na recontagem da narrativa encaixada pelos posicionamentos discursivos dos personagens da narrativa no nível 1 de análise, fase em que o foco é a construção dos personagens com relação uns aos outros na narrativa. Assim, no nível 1, a mãe constrói a filha como vítima de um garoto com o qual a menina fez a parte oral do exame (T26). A construção discursiva feita pela mãe, por meio da fala de Ana, posiciona Maria como uma aluna desprovida de agência, à mercê das ações do outro, neste caso o menino. É dessa forma que a mãe justifica a reprovação da filha, atribuindo ao menino a culpa pelo fato de a Maria não ter falado o suficiente. Na narrativa encaixada, em contraposição ao posicionamento de Maria pela mãe, Ana posiciona Maria como agente no contexto da prova oral, ao explicar à mãe que há momentos em que a aluna tem o turno para falar individualmente. Assim, a coordenadora posiciona Maria na narrativa encaixada como responsável pelas circunstâncias que a levaram a um desempenho oral insatisfatório.

A coordenadora e a mãe são posicionadas com diferentes entendimentos sobre a agentividade da aluna e sua responsabilidade na reprovação, o que volta 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 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. A mãe, no discurso reportado dos participantes, implicitamente, posiciona os examinadores da prova oral como responsáveis pelo desempenho insatisfatório da filha à qual não foi assegurada a oportunidade de falar. Ana posiciona os alunos como agentes no processo e no momento da avaliação ao afirmar que indicar não quer dizer que o aluno vai passar, significa que os professores acreditam que ele seja capaz de passar (T34).

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, 2002). Nesse nível, o narrador posiciona os outros professores na situação interativa em que (re)constrói sua história, ou seja, no nível discursivo da conarração. Nesse contexto, Ana também utiliza a narrativa para destacar a necessidade de o grupo investigar o que levou a Maria à reprovação. Para isso, a coordenadora usa o pronome indexical “a gente” e o verbo “ter”, que indica necessidade ou obrigação (T34). 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, constatamos a sobreposição ao voltarmos o nosso olhar para as avaliações (Labov, 1972; Linde, 1993) feitas pela coordenadora sobre Maria nas seguintes situações: no nível 1, na conarração interacional, nas palavras de Célia, Ana diz: ela é ótima (T24). No nível 2, na narrativa encaixada, Ana recorre à sua experiência como professora da Maria e afirma: ela era uma excelente aluna (T34). Desse modo, na interação do grupo de docentes, 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, isto é, na análise de 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), nos deparamos com questões macrodiscursivas. Em tal esfera de análise, percebemos 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) e na narrativa encaixada (nível 2) no T34. 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; nós acreditamos que ele seja capaz, T34). 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 (T34). Assim, a coordenadora posiciona a si mesma e aos docentes como um grupo unido, responsável pelas decisões pedagógicas que toma.

Em suma, os interagentes utilizam a conarração e a narrativa encaixada como estratégia na construção de entendimento e, por conseguinte, na sustentação da intersubjetividade, com necessidade de construí-la também na relação junto aos pais de alunos. Portanto, a narrativa configura-se não só como lócus, mas também como recurso na manutenção da intersubjetividade que ocorre em dois níveis discursivos que estão entrelaçados: a conarração interacional e as narrativas encaixadas.

A segunda narrativa encaixada: a reclamação da mãe posicionada pelo professor

No Excerto 2 (T36 a T60), os docentes continuam construindo de forma colaborativa a narrativa sobre Maria até que Flávio encaixa uma segunda narrativa (T63). A resolução da segunda narrativa contrasta com a da primeira, 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.

T36 Ana	mas nunca houve nada nunca houve nada assim nunca houve nenhum pai ((professores conversam entre si.)) >que questionasse< <u>essa</u> mãe veio reclamar da prova oral
T37 Wagner	mh↑m
T38 Ana	↑gente
T39 Wagner	mas aí ela reclamou <u>dos exames internacionais</u> não reclamou da [gente]
T40 Ana	[↑não]
	reclamou dessa tal >da prova oral< sendo que o problema dela não foi na [prova oral]
T41 Wagner	[então manda] um email pra universidade que elabora os exames laranja
T42 Ana	ela deve ter chegado em casa e deve ter falado “ah mãe eu não passei” ela é muito tímida e tal >“ah eu não< passei porque tinha um garoto e o garoto falava e eu não falei” aí e: a mãe
T43 Flávio	[é]
T44 Ana	[a]chou que [entendeu q- >eu falei assim “não< os]=
T45 Isis	[achou que deveria ser (algo na prova)]
T46 Ana	=os examinadores são treina:dos, pra que isso não aconteça, e assim ↑provavelmente [ela ficou nervosa”]
T47 Isis	[não pelo que eu] entendi a ana tá dizendo é que ela <u>não</u> foi <u>mal</u> (na escrita)
T48 Ana	é não foi a prova oral que que causou=
T49 Fábio	=na prova oral ela tava acima [da média]
T50 Célia	[ah então] foi isso exatamente
T51 Ana	hã?
T52 Fábio	na prova oral ela ficou acima da média

T53 Ana	não ela tava <i>borderli-</i> tava assim <i>pass</i> ela seria um <i>pass</i> [mas ela]
T54 Flávio	[só que] nas outras provas ela deve ter
	afundado
T55 Célia	então aí é por causa dos outros
T56 Flávio	e quando acontece isso na hora h eles preferem optá pela pela avaliação das outras provas [(eles acham que a prova oral) isso]
T57 Ana	[fato porque a oral é mais subjetiva [(ó) é]
T58 Flávio	[isso] que o professor foi muito bonzinho
	na hora [h]
T59 Fabio	[mhm]
T60 Ana	é é mais subje[tiva]
T61 Flávio	[agora] a minha defesa é o seguinte wagner >eu acho que< mesmo a mãe não falando da gente indiretamente ela quer criticá que a escola ou [melhor]=
T62 Wagner	[sim]
T63 Flávio	=nós indicamos alguém que não passaria a minha defesa é um ↑risco que a gente corre porque por exemplo eu tinha um aluno o i- o: [hélio]
T64 Ana	[gente] mas não existe isso
T65 Flávio	que ele fez o exame laranja e ele era aluno do grupo b
T66 Ana	↑mhm
T67 Flávio	ele passou eu te juro que eu fiquei com muito receio porque ele fez simulado comigo ele falou que ia estudar e tal ele chegou a assistir ↑uma aula de preparação do <i>speaking</i> da célia mas eu morria de medo no entanto ele passou e passou ↑bem
T68 Ana	não assim é: gente indicá significa que você acha que ele es↑tá ↑apto mas você não está aprovando ele
T69 Célia	cem por cento
T70 Flávio	iss:o beleza eu concordo contigo
T71 Ana	que você- é o momento é a prova é:: enten↑deu
T72 Célia	é não pode acontecê a gente ter vários indicados reprovados aí [mas se (for um ou outro caso)]
T73 Ana	[a gente só teve esse- AI]

Repetindo a palavra “nunca” três vezes (T36), Ana indica que os pais jamais reclamaram dos resultados das avaliações relativas aos exames internacionais. Em seguida, Ana e Wagner (T39 a T40) comentam a insatisfação da mãe, concluindo que ela não reclamou dos docentes, reclamou da prova oral. Para justificar a reação da mãe, que procurou a escola a fim de expressar a sua insatisfação, Ana (T42) se engaja em um “account” narrativo (De Fina, 2009) na interação com os docentes. Na construção do “account”, a coordenadora encaixa uma breve narrativa, com uso de diálogo construído (Tannen, 1989a), sobre uma suposta conversa entre a Maria e a mãe (T42).

No nível da conarração interacional, Ana (T42) contextualiza na orientação da sua narrativa o evento, 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, Ana fornece detalhes da reação de Maria, legitimando suas asserções sobre o evento e seus personagens.

Após introduzir a ação complicadora, Ana faz uma avaliação externa à narrativa (Labov, 1972) sobre 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 falar 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, T42; [a]chou que [entendeu q- >eu falei assim, T44). 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” (T46). Entre T46 e T60, os professores continuam coconstruindo e coavaliando o caso de Maria.

Mantendo o piso reivindicado (T61), Flávio (T63) encaixa uma narrativa para reelaborar uma experiência vivida na docência. A experiência narrativizada na interação

com os professores funciona como ferramenta mediadora na compreensão sobre a reclamação da mãe (Nóbrega, 2009, p. 220). Ao relacionar a experiência conarrada sobre Maria (Excerto 1 e Excerto 2, T36 a T60) com a experiência que viveu em seu fazer pedagógico (T63, T65 e T67), Flávio constrói outro entendimento acerca da reclamação da mãe. De acordo com Flávio, indiretamente, a mãe quer criticar os professores, que indicaram alguém que não passaria no exame (T61). Flávio traz como participante da narrativa encaixada um aluno chamado Hélio (T63). Segundo Flávio (T67), Célia tem conhecimento partilhado sobre o caso, pois auxiliou o aluno em sua preparação para o exame ao qual foi indicado.

Para mostrar sua surpresa quanto à percepção de Flávio sobre a reclamação, Ana sobrepõe uma fala: [gente] mas não existe isso (T64). 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, T65), passando para a resolução, que é uma quebra de expectativas devido à aprovação do aluno (ele passou, T67). 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. Além disso, o Hélio não se dedicou aos estudos da forma que Flávio havia esperado (T67).

Voltando a narrar as ações do Hélio (ele fez simulado comigo ele falou que ia estudar e tal ele chegou a assistir uma aula de preparação do *speaking* da Célia, T67), o professor repete a resolução da narrativa (ele passou e passou bem, T67). A resolução contém uma avaliação do desempenho de Hélio, expressa no uso do adjetivo “bem” 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. Então, Ana reitera na coda da narrativa sobre Hélio (Excerto 2, T68) o que havia dito na primeira narrativa sobre a indicação de alunos (Excerto 1, T34): indicá significa que você acha que ele está apto mas você não está aprovando ele. Entretanto, Ana muda o pronome “a gente” (Snow, 2001) — que até então havia sido usado pelos docentes sinalizando a construção de pertencimento a um grupo que toma ações em conjunto — pelo pronome “você”. Nesse momento, Ana assume sua posição hierárquica de coordenadora, criando distanciamento do grupo de docentes, para posicionar cada professor individualmente como agente, ou seja, como responsável pela indicação dos alunos.

As narrativas assumem diferentes propósitos conforme o contexto em que são utilizadas (Riessman, 2008). Neste contexto, para Flávio, a narrativa encaixada sobre Hélio tem os seguintes objetivos: (1) mostrar entendimento sobre o ponto que Ana coconstrói para a primeira narrativa (Excerto 1, T34): indicá não quer dizê que o aluno vai passar significa que nós acreditamos que ele seja capaz; (2) 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, T61 e 63); e (3) defender suas percepções quanto à indicação dos alunos, ou seja, segundo Flávio, a indicação é “um risco” que os professores correm (Excerto 2, T63). A coordenadora usa a narrativa encaixada de Flávio sobre o Hélio para ratificar o ponto da primeira narrativa: indicá significa que você acha que ele está apto mas você não está aprovando ele (Excerto 1, T34); é o momento é a prova (Excerto 2, T71).

Posicionamentos e intersubjetividade no Excerto 2

Até o T60, 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 com os docentes para construir um outro entendimento sobre a reclamação. O entendimento construído por Flávio viabiliza a ressignificação da primeira narrativa encaixada por Ana (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). Dessa forma, abre-se a possibilidade para um novo entendimento em conjunto. No Excerto 2, observa-se o esforço conjunto dos interagentes para a construção da intersubjetividade em conarração e o encaixe de uma segunda narrativa com o objetivo de ressignificar a primeira. O novo entendimento sobre a ação de reclamação pode ser observado por intermédio dos diferentes níveis de análise dos posicionamentos (Bamberg, 1997) na narrativa encaixada por Flávio, conforme veremos adiante.

Ao voltarmos nossa atenção para o nível 1 de análise, notamos que o personagem que Flávio traz para a narrativa encaixada no Excerto 2, Hélio, contrasta com a personagem Maria quanto ao desempenho escolar. Enquanto Maria é posicionada por Ana e Célia como uma ótima aluna (Excerto 1, T24 e T34), Hélio é posicionado por Flávio como um aluno de desempenho mediano, por pertencer ao grupo B (T65). Os personagens Hélio e Maria também são posicionados quanto à agentividade no processo ensino-aprendizagem e no momento da avaliação, 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, T67). Ana posiciona Maria como responsável pelo seu desempenho no momento da avaliação oral (Excerto 1, T30: “tem vários momentos e tem momentos que ela fala sozinha”).

Considerando a dimensão do nível 2 de análise, observamos o motivo da contagem da história sobre Hélio. Flávio narra uma experiência da qual foi protagonista para

construir 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 (T61, T63). As avaliações (Labov, 1972; Linde, 1993) 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 (Linde, 1993) que Flávio faz, com o uso do pronome 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 (T63). A utilização do pronome “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 Flávio, assim como a coordenadora (Excerto 1, T34 e Excerto 2, T68) e a professora Célia (T72), 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 pronome “a gente”. Na fala de Flávio, a agentividade é vista em dois momentos: (i) quando ele se alinha à identidade institucional para referir-se a indicação dos alunos e, a seguir, faz um reparo na sua fala com uso do indexical “nós” (ela quer criticá que a escola ou [melhor], T61; nós indicamos alguém que não passaria, T63); (ii) quando conclui que a reprovação é um risco que os docentes correm ao indicarem um aluno (é um risco que a gente corre, T63).

Ao final da reunião, não observamos o posicionamento dos docentes para um entendimento em conjunto quanto à reclamação da mãe nem quanto à média a ser adotada para o simulado no EFII e no EM. No T72 (Excerto 2), Célia lembra a responsabilidade dos professores — grupo no qual se inclui discursivamente pelo uso do pronome “a gente” — quanto ao índice de reprovação (é não pode acontecer a gente ter vários indicados reprovados). Ana reitera o fato de que o caso da aluna Maria foi o único (T73).

Na reunião analisada, os professores são participantes de uma interação durante a qual constroem discursivamente a sua prática docente. Por isso, precisam construir entendimento(s) a respeito de situações do seu fazer pedagógico, que embasam a negociação da decisão em curso. Para que os participantes consigam decidir a média a ser adotada, é necessário que eles transcendam as lacunas nos entendimentos coconstruídos, posicionando-se para a compreensão mútua sobre o que está acontecendo localmente na interação. Transcender tais lacunas significa estabelecer uma ponte intersubjetiva,

o que implica renegociar e ressignificar as percepções construídas permitindo a convergência da interação para uma decisão em conjunto.

A construção de intersubjetividade em dois níveis discursivos na interação

Neste trabalho, as diferentes percepções dos professores quanto ao que está acontecendo no aqui e agora do encontro social podem ser observadas ao direcionarmos nosso olhar para os posicionamentos (Bamberg, 1997) de (co)narradores e personagens na conarração e nas narrativas encaixadas. Desse modo, a narrativização de experiências pedagógicas na interação docente manifesta-se como uma estratégia discursiva na coconstrução de entendimentos sobre aspectos do fazer docente e, conseqüentemente, de sustentação da intersubjetividade na interação.

Em consonância com os estudos de Nóbrega (2009), podemos afirmar que a articulação de percepções construídas sobre as narrativas em interface com a reflexão sobre a intersubjetividade em conarração sugere que a narrativa funciona como “ferramenta mediadora” na construção de entendimentos sobre o fazer pedagógico. Afinal, o relato de experiências pessoais possibilita a (re)elaboração e compreensão das situações vividas e (co)narradas na prática docente. Assim, na interação em reunião pedagógica, a narrativização de experiências vividas no cotidiano escolar pode oportunizar a construção de entendimento(s) em conjunto e a sustentação da intersubjetividade. A oportunidade existe porque a narrativização permite aos professores revisar suas percepções e reposicionar-se para ressignificar as experiências vividas no fazer pedagógico e (co)narradas na fala-em-interação. Por isso, os docentes podem (re)direcionar a interação para a manutenção da intersubjetividade.

Em síntese, a coconstrução de entendimento(s) por meio dos posicionamentos dos personagens nas narrativas encaixadas e dos narradores na (co)narração leva à conclusão de que a sustentação da intersubjetividade na reunião analisada é realizada por meio de dois níveis discursivos constitutivos da prática narrativa emergente na fala-em-interação: a conarração interacional e as narrativas encaixadas, que se entrecruzam e se sobrepõem. Tal visão acerca da construção de intersubjetividade corrobora com estudos que investigam a interação face a face e direciona o olhar para os estudos da construção de ações discursivas no contexto pedagógico em domínio escolar.

Considerações finais

Este artigo objetivou investigar a coconstrução de entendimentos durante a negociação de decisão em uma reunião pedagógica no contexto escolar. Com um olhar centrado nos posicionamentos (Bamberg, 1997) e

na construção da intersubjetividade, segundo a Análise da Conversa Etnometodológica, o estudo buscou refletir sobre a prática docente e trazer uma contribuição aos estudos da fala-em-interação no âmbito da prática pedagógica em domínio escolar.

Com base na teoria dos posicionamentos (Bamberg, 1997), constatamos que a coconstrução de narrativas na reunião posicionou discursivamente os professores como agentes de seu fazer pedagógico. A agentividade construída é relevante neste trabalho na medida em que, na escola pesquisada, há questionamentos dos pais quanto às decisões pedagógicas e quanto à avaliação do desempenho dos alunos. O engajamento discursivo que sinaliza a agentividade é observado linguisticamente pelo uso dos pronomes “nós” e “a gente” que permeiam o discurso docente e constroem uma unidade de grupo (Snow, 2001).

Durante a narrativização de experiências, a interação face a face aponta para a construção de intersubjetividade em dois níveis discursivos: a conarração interacional e as narrativas encaixadas. Os entendimentos construídos a partir da orientação dos professores para a sustentação da intersubjetividade em conarração sugerem a necessidade de (re)configurações nas interações e nas relações entre os docentes e os pais de alunos, no que tange à avaliação do desempenho escolar discente. Devido às consequências indesejáveis do possível desempenho insatisfatório de alunos, os pais, ao receberem os resultados das avaliações escolares, podem questionar as decisões pedagógicas. Consequentemente, a avaliação escolar pode tornar-se um aspecto problemático do fazer docente.

Acreditamos que um olhar para a construção de entendimento(s) nas interações, pelo viés de uma visão acerca da sustentação da intersubjetividade em conarração, pode contribuir para o desenvolvimento de pesquisas em estudos da linguagem na esfera profissional em âmbito pedagógico, no contexto escolar.

Referências

- BAMBERG, M. 1997. Positioning Between Structure and Performance. *Journal of Narrative and Life Story*, 7(1-4):335-342. <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.42pos>
- BAMBERG, M. 2002. Construindo a masculinidade na adolescência: posicionamentos e o processo de construção da identidade aos 15 anos. In: L.P. MOITA LOPES; L.C. BASTOS (orgs.), *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, Mercado de Letras, p. 149-185.
- BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, A. 2008. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk. Special issue. Narrative analysis in the shift from texts to practices*, 28(3):377-396.
- BASTOS, L.C. 2004. Narrativa e vida cotidiana. *Scripta*, 7(14):118-127.
- BORGES, M. de L.; OSTERMANN, A.C. 2012. As divergências na orientação dos participantes no processo de construção de intersubjetividade e suas consequências no processo decisório. *Veredas*, 16(1):185-196.
- BRUNER, J. 1997 [1990]. *Atos de significação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 130 p.
- DAVIS, B.; HARRÉ, R. 1990. Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1):43-63. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>
- DE FINA, A. 2008. Who tells which story and why? Micro and macro contexts in narrative. *Text & Talk*, 28(3):421-442. <https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.020>
- DE FINA, A. 2009. Narratives in interview: The case of accounts. For an interactional approach to narrative genres. *Narrative Inquiry*, 19(2):233-258. <https://doi.org/10.1075/ni.19.2.03def>
- DE FINA, A. 2013. Positioning level 3: connecting local identity displays to macro social processes. *Narrative Inquiry*, 23(1):40-61. <https://doi.org/10.1075/ni.23.1.03de>
- DEL CORONA, M.; OSTERMANN, A.C. 2012. Formulação de lugar, intersubjetividade e categorias de pertença em chamadas de emergência para o 190. *Veredas*, 16(1):112-129.
- DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. 2006. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre, Artmed, 432 p.
- DURANTI, A. 1986. The audience as co-author: an introduction. *Text*, 6(3):239-247. <https://doi.org/10.1515/text.1.1986.6.3.239>
- FAÏTA, D. 2002. Análise das práticas linguageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: M.P.C. SOUZA-E-SILVA; D. FAÏTA (orgs.), *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo, Cortez, p. 45-60.
- GARCEZ, P.M. 2001. Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico do narrar na conversa cotidiana. In: B.T. RIBEIRO; C.C. LIMA; M.T. DANTAS (orgs.), *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro, Edições IPUB, p. 189-213.
- GARFINKEL, H. 1967. *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 288 p.
- GOFFMAN, E. 1959. *The Presentation of Self in Everyday Life*. Doubleday, Garden City, New York, 173 p.
- GOMES, N.M.T. 2003. *Um estudo das relações de (inter)subjetividade presentes na enunciação escrita de professores de língua materna*. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 217 p.
- GONÇALVES, E. de A. 2010. *Reflexão crítica na atividade reunião pedagógica*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 161 p.
- GUMPERZ, J.J. 1982. *Discourse strategies*. Cambridge, Cambridge University Press, 225 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511611834>
- HERITAGE, J. 2007 [1991]. *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge, Polity Press, 344 p.
- JACOBY, S.; OCHS, E. 1995. Co-construction: An introduction. *Research on Language and Social Interaction*, 28(3):171-183. https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2803_1
- JEFFERSON, G. 1984. Transcript notation. In: J. ATKINSON; J. HERITAGE (orgs.), *Structures of social action: studies in conversation analysis*. New York, Cambridge University Press, p. ix-xv.
- JEFFERSON, G. 2004. Glossary of transcript symbols with an introduction. In: G. H. LERNER (ed.), *Conversation analysis: studies from the first generation*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, p. 13-31. <https://doi.org/10.1075/pbns.125.02jef>
- LABOV, W. 1972. The transformation of experience in narrative syntax. In: W. LABOV. *Language in the inner city*. Philadelphia, University of Philadelphia Press, p. 354-396.
- LIBERALI, F.; SHIMOURA, A. 2007. Material didático para construção da formação crítica: alguns passos para a realização da reunião pedagógica. In: M.C. DAMIANOVIC (org.), *Material didático: elaboração e avaliação*. Vol. 1. Taubaté, Cabral Editora e Livraria Universitária, p. 251-267.
- LINDE, C. 1993. *Life stories. The creation of coherence*. New York, Oxford University Press, 242 p.
- NÓBREGA, A.N. 2009. *Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico: abordagem sociocultural e*

- sociosemiótica. Rio de Janeiro, RJ. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 244 p.
- NORRICK, N.R. 2000. *Conversational Narrative: storytelling in everyday talk*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 233 p.
<https://doi.org/10.1075/cilt.203>
- NORRICK, N.R. 2005. Contextualizing and recontextualizing interlaced stories in conversation. In: J. THORNBORROW; J. COATES. *The sociolinguistics of narrative*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, p. 107-127.
<https://doi.org/10.1075/sin.6.06nor>
- NOUROUDINE, A. 2002. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: M.C.P. SOUZA-E-SILVA; D. FAÍTA (orgs.), *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo, Cortez, p. 17-30.
- OCHS, E.; TAYLOR, C.; RUDOLPH, D.; SMITH, R. 1992. Storytelling as a Theory-Building Activity. *Discourse Processes*, **1**(15):37-72.
<https://doi.org/10.1080/01638539209544801>
- OCHS, E.; TAYLOR, C. 1993. Mothers' Role in the Everyday Reconstruction of 'Father Knows Best'. In: K. HALL; M. BUCHOLTZ; B. MOONWOMON, *Locating Power: Proceedings of the Second Berkeley Women and Language Conference*. Berkeley, University of California, p. 447-463.
- OCHS, E.; CAPPAS, L. 2001. *Living Narrative: Creating Lives in Everyday Storytelling*. Harvard, Harvard University Press, 352 p.
- OLIVEIRA, M. do C. L. de; BASTOS, L.C. 2001. Saúde, doença e burocracia: pessoas e dramas no atendimento de um seguro saúde. In: B.T. RIBEIRO; C.C. LIMA; M.T.L. DANTAS (orgs.), *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro, Edições IPUB, p. 161-187.
- OSTERMANN, A.C.; SOUZA, J. de. 2009. Contribuições da Análise da Conversa para os estudos sobre o cuidado em saúde: reflexões a partir das atribuições feitas por pacientes. *Cadernos de Saúde Pública*, **25**(7):1521-1533.
<https://doi.org/10.1590/S0102-311X2009000700010>
- PEREIRA, M. das G.D.; CORTEZ, C.M. 2011. Narrativas como práticas de agentes comunitárias: a fala 'no' e 'sobre' o trabalho em uma reunião sobre o tratamento da tuberculose. *Calidoscópio*, **9**(2):80-95.
<https://doi.org/10.4013/cld.2011.92.01>
- PEREIRA, M. das G.D. 2013. Discordâncias na interação entre atendentes e clientes em uma Central de Atendimento de Seguro Saúde: o cumprimento do mandato institucional com estratégias de convencimento. *ReVEL*, **11**(21):63-95.
- REDDY, M.J.A. 2000 [1979]. Metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem. *Cadernos de Tradução da UFRGS*, **9**:5-47.
- RIESSMAN, C.K. 1993. *Narrative Analysis*. Newbury Park, Sage, 80 p.
- RIESSMAN, C.K. 2008. Looking Back, Looking Forward. In: C.K. RIESSMAN, *Narrative Methods for the Human Sciences*. Los Angeles, SAGE, p. 1-19.
- SACKS, H. 2007 [1984]. Ocupando-se em "ser comum". *Veredas*, **1**:165-181. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/traducao.pdf>. Acesso em: 12/07/2009.
- SARANGI, S. 2012. Applied Linguistics and Professional Discourse Studies. *Veredas*, **16**(1):1-18.
- SCHIFFRIN, D. 1994. *Approaches to discourse*. Massachusetts, Blackwell Publishers, 470 p.
- SILVEIRA, S.B. 2007. Uma perspectiva interacional em linguística. In: Z. VASCONCELLOS; M.R.A. AUGUSTO; T.M.G. SHEPHERD, *Linguagem, Teoria, Análise e Aplicações (3)*. Rio de Janeiro, Editora Letra Capital, p. 8-17.
- SOUZA, J. de; OSTERMANN, A.C.; BORGES, M. de L. 2015. Controlando o incontrolável: a aplicação das regras de atendimento na construção da compreensão mútua entre clientes e atendentes em um call center. *Linguagem em (Dis)curso*, **1**(15):13-32.
<https://doi.org/10.1590/1982-4017-150101-0214>
- SNOW, D. 2001. *Collective identity and expressive forms*. Irvine, CA. Monografia. University of California, 12 p. Disponível em: <http://www.escholarship.org/uc/item/2zn1t7bj#page-2>. Acesso em: 10/06/2012.
- STERPONI, S.; FASULO, A. 2009. How to go on: intersubjectivity and progressivity in the communication of a child with autism. *ETHOS - Journal of the Society for Psychological Anthropology*, **1**(38):116-142.
- TANNEN, D. 1989a. *Talking Voices: repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. Cambridge, Cambridge University Press, 233 p.
- TANNEN, D. 1989b. Appendix II. Transcription conventions. In: D. TANNEN, *Talking voices. Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 202-203.
- VILLELA, M. de M. 2012. *Construindo entendimentos sobre a formação docente a partir de reuniões de orientação de estágio: um caminho exploratório*. Rio de Janeiro, RJ. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 338 p.

Submetido: 30/10/2016
Aceito: 24/05/2017

Anexo 1. Convenções de transcrição.

=	Fala colada
[Texto]	Falas sobrepostas
,	Entonação contínua
↑texto	Entonação ascendente da sílaba
?	Entonação ascendente do turno
-	Marca de interrupção abrupta da fala
:::	Alongamento de som
>Texto<	Fala acelerada
<Texto>	Fala mais lenta
TEXTO	Fala com volume mais alto
Texto	Sílaba, palavra ou som acentuado
(Texto)	Dúvidas da transcritora
((Texto))	Comentários da transcritora
hhh	Riso expirado
“palavra”	Fala relatada

Nota: Convenções baseadas nas propostas jeffersonianas de transcrição (Jefferson, 1984, 2004), incorporando o símbolo para indicar a fala relatada (Tannen, 1989b).