

Primeiras palavras

*Quem não vê bem uma palavra
não pode ver bem uma alma.*

Fernando Pessoa, 1999:5

Tenho fascínio pela palavra, que constrói, expressa e transforma o universo que nos cerca. E é esta palavra, que possibilita a metamorfose de sentidos e significados, que nos leva a (re)construir múltiplas experiências ao longo de nossa existência. Especialmente, meu encantamento recai sobre a palavra narrada, através do relato de histórias, sendo esta a motivação da análise que conduzo neste trabalho, que objetiva investigar as narrativas orais de experiências pessoais produzidas no contexto pedagógico.

Esta curiosidade pelas palavras que criam significados ao serem ditas em forma de histórias, isto é, de narrativas, tem me acompanhado durante minhas práticas sociais e profissionais, sendo o ponto chave para o desenvolvimento da pesquisa que aqui apresento. Ou, como disse Clarice Lispector ([1977]1999:20), “Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa de algum modo escrito em mim”.

Através da análise do discurso produzido em sala de aula posso, como profissional da área de Letras, trazer contribuições para a prática pedagógica e para todos os participantes no processo de socioconstrução, portanto de *negociação*,¹ do conhecimento. A (co)construção do conhecimento ocorre em sala de aula através da linguagem e, deste modo, a investigação da prática discursiva pedagógica possibilita a apresentação da variedade de discursos presentes no

¹ Entendo o processo de construção de conhecimento como uma prática social, sendo este negociado e (co)construído durante as interações sociais, ou seja, a partir da relação estabelecida com o *outro*, através da linguagem. Assim sendo, durante a discussão apresentada neste estudo, irei me referir a este processo como *negociação*, *(co)construção*, *socioconstrução* ou, simplesmente, como *construção* do conhecimento, sendo todas possibilidades por mim entendidas como semelhantes.

ambiente instrucional, com todas as nuances e particularidades que tais discursos apresentam.

Esta prática discursiva gerada no ambiente pedagógico é conjuntamente construída por professores e alunos, e ignorar a importância desta diversidade de discursos é não reconhecer que estes interlocutores atuem de forma ativa e autônoma no processo de socioconstrução de conhecimento pedagógico². Por acreditar que a sala de aula é um ambiente interligado ao contexto externo (Nóbrega Kuschnir, 2003), não sendo, portanto, separada do mundo que a cerca, sugiro que a análise do processo de construção social do conhecimento pedagógico deva levar em conta as experiências e conhecimentos gerados pelos interlocutores de sala de aula, ou seja, as vivências particulares e/ou coletivas que professores e alunos trazem discursivamente para a sala de aula – o que, aqui, acontece através do relato de histórias pessoais.

Na presente pesquisa, a análise da prática discursiva, isto é, da linguagem, incide sobre a observação e investigação das narrativas orais de experiências pessoais, produzidas no ambiente de sala de aula universitária de um curso de pós-graduação de Pragmática, que parece propiciar o relato de histórias, uma vez que a realidade externa ao contexto pedagógico encontra-se fortemente presente nesta disciplina. Ao constatar a existência deste tipo de discurso narrativo, bem como perceber sua importância no processo de negociação de conhecimento pedagógico da área de Pragmática, pude confirmar a necessidade de estudarmos, enquanto linguistas aplicados, analistas do discurso ou educadores – entre outras áreas – a prática discursiva pedagógica, o que muito pode contribuir para uma melhor compreensão do papel exercido pela linguagem no processo de negociação de conhecimentos pedagógicos.

É importante, assim, que eu defina a visão de narrativa de experiência pessoal que adoto nesta pesquisa. Ao referir-me ao termo “narrativa” ao longo da discussão apresentada, objetivo focar exclusivamente as narrativas orais de experiências pessoais produzidas em primeira pessoa, no ambiente de sala de aula universitária, geradas de forma espontânea (ou seja, sem terem diretamente sofrido, por parte de outros interlocutores, nenhum pedido para serem contadas)

² Nesta Tese, o termo “conhecimento pedagógico” refere-se à construção de conhecimentos sobre conteúdos específicos em sala de aula, e não a conhecimentos sobre a área da Pedagogia em geral. No caso, abordo conhecimentos sobre a área de Pragmática em uma sala de aula universitária.

e, aparentemente, sem o conhecimento destes mesmos interlocutores da função mediadora que exercem na construção de conhecimento pedagógico,³ isto é, sem prévio planejamento ou condição pré-estabelecida (cf. cap. 3, p. 54).

A narrativa de histórias faz parte dos mais diferentes contextos, visando à obtenção de propósitos igualmente diversos. Contadas desde a infância, as narrativas são onipresentes ou, como apontado por Bruner (2002:3), “estamos tão acostumados à narrativa que esta parece ser tão natural como a própria linguagem”. É este aspecto cotidiano da narrativa que faz dela uma prática social, quando, através de diferentes interações sociais, (re)elaboramos incontáveis experiências pessoais e/ou coletivas. Embora o ambiente pedagógico possa ser algumas vezes considerado como um contexto institucional onde o relato de histórias de vida seja tido como, aparentemente, incomum de acontecer, algumas salas de aula parecem aceitar, e até mesmo gerar, a produção de narrativas de experiências particulares, como as aulas aqui observadas e investigadas. Como será discutido na análise de dados deste estudo (cf. caps. 6 e 7, pp. 124 e 192), as vivências narradas durante as aulas de Pragmática revelaram ter um propósito comum, ou seja, a (co)construção do conhecimento pessoal e pedagógico. Desta forma, narrar histórias pessoais em sala de aula torna-se um fato cotidiano e aceitável, sendo estas histórias por mim consideradas *reportáveis*⁴ (Labov, 1972), isto é, *contáveis*, no ambiente em questão.

Como pesquisadora, desejo revelar este cotidiano, investigar o que é natural e rotineiro, objetivando trazer luz para algo que poderia continuar obscuro, escondido no processo de construção do conhecimento, e levantando o porquê de uma determinada prática social ter acontecido. Assim sendo, ao tentar revelar a importância e reportabilidade da narrativa produzida em sala de aula, penso estar contribuindo para uma maior visibilidade de um elemento essencial neste processo: a narrativa de experiência pessoal como um *locus* para a construção do conhecimento pedagógico.

Mais especificamente, minha proposta de análise das narrativas de experiência pessoal como este *locus* de negociação e construção de conhecimento pedagógico centra-se, principalmente, em um aspecto específico da narrativa: a

³ Apesar de as narrativas serem uma forma de mediação no processo de construção social do conhecimento em qualquer área ou situação, nesta pesquisa, estou unicamente considerando o processo **pedagógico** de negociação e construção de conhecimentos.

⁴ O aspecto da reportabilidade em narrativas será apresentado e discutido no capítulo 3 (cf. p.68).

avaliação, que é examinada nesta pesquisa de acordo com duas proposições teóricas: como um recurso estrutural (Labov, 1972) e semântico (Martin, 1997, 2001, 2006). Labov sugere que a narrativa possui seis elementos estruturais (opcionais ou obrigatórios), entre estes a avaliação, que é expressa ao longo de todo o trecho narrativo (cf. cap. 3, p. 56). Martin, por sua vez, enfatiza o aspecto semântico da narrativa propondo que os sentidos avaliativos rompem as barreiras da oração, sendo construídos no domínio da semântica discursiva (cf. cap. 4, p. 90), e que a avaliação é usada pelo falante para negociar emoções, julgamentos e apreciações, bem como indicar o sentido social ou valor de uma pessoa, coisa, evento ou relacionamento (Martin, 2001:145; Linde, 1997:152).

Meu posicionamento nesta pesquisa parte da ideia de que os momentos de avaliação de uma determinada história, ligada ao discurso circulante na sala de aula – ou seja, ao conteúdo pedagógico – são considerados como um espaço discursivo onde a construção do conhecimento pedagógico pode acontecer (cf. caps. 6 e 7, pp. 124 e 192). Por certo, a negociação sentidos e a construção de conhecimento ocorrem ao longo de todo o relato de uma determinada história. Entretanto, nesta Tese, foco na construção social de um conhecimento específico, o pedagógico, tomando por base sua possível relação com os elementos avaliativos presentes nos trechos narrativos.

Em trabalho anterior, durante a realização de minha pesquisa de Mestrado (Nóbrega Kuschnir, 2003), iniciei a investigação da conexão da prática discursiva pedagógica com a experiência particular dos participantes da sala de aula (e vice-versa), quando, naquela ocasião, identifiquei dois tipos de discursos presentes no contexto pedagógico: a *conversa periférica* e o *interdiscurso*. Após este primeiro trabalho de pesquisa, desenvolvido a partir de dados documentados em um curso de idiomas, com participantes com idade entre 7 e 12 anos, senti-me motivada a investigar o contexto universitário, através do estudo das narrativas de experiências pessoais que surgem neste ambiente instrucional, já que estas parecem apresentar pontos de contato com o tipo de discurso anteriormente estudado.

A relevância de um estudo desta natureza encontra-se no fato de este tipo de discurso narrativo avaliativo ter sido pouco analisado, no contexto educacional, por outros pesquisadores, tendo havido, até o momento, poucas pesquisas semelhantes na área de ensino universitário. Deste modo, uma investigação que

privilegie o estudo das narrativas orais de experiência pessoal muito poderá contribuir para a prática pedagógica já que, através de sua análise, poderemos entender melhor o contexto onde elas aparecem e os momentos discursivos de socioconstrução do conhecimento.

Esta pesquisa foi realizada em sala de aula universitária, de um curso de pós-graduação de Pragmática, da qual participei como aluna de doutorado. Esta sala de aula é aqui considerada uma amostra, dentre muitas outras salas de aulas existentes. Apesar de apresentar nuances particulares, relacionadas ao conteúdo específico, isto é, pragmático, a análise do discurso da sala de aula proposta neste estudo pode ser aplicada a outros contextos pedagógicos, onde a prática discursiva narrativa possa ser identificada como elemento mediador no processo de construção social do conhecimento pedagógico.

Este trabalho insere-se na área de Linguística Aplicada (LA), caracterizada por sua transdisciplinaridade e interdisciplinaridade. Inicialmente, a LA centrava-se em questões de ensino de língua, vista como uma “área de investigação interdisciplinar que se centra na resolução de problemas da prática do uso da linguagem (...), ou seja, uma visão que traz implícita a preocupação com problemas de uso da linguagem situados em contextos da práxis humana” (Moita Lopes, 1996:1). Sendo uma área de estudos que se preocupa com as práticas sociais, isto é, que privilegia “a relação entre a ação humana e os processos de uso da linguagem” (Moita Lopes, 1996:2), a Linguística Aplicada toma por base princípios que fundamentam investigações em outras áreas das Ciências Humanas e Sociais (por exemplo, Psicologia, Sociologia, Antropologia). Assim sendo, mesmo tendo tido um vínculo inicial com a sala de aula, especialmente de língua estrangeira, as pesquisas conduzidas em Linguística Aplicada voltam-se, hoje, para diversos contextos institucionais (tais como à área médica, empresarial, jurídica, entre outras), quando os diferentes usos da linguagem passam a ser analisados em diversos contextos, através de investigações de cunho inter e transdisciplinar. Os trabalhos atualmente desenvolvidos em LA buscam, então, “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (Moita Lopes, 2006:14). Desta forma, o diálogo entre diferentes áreas de conhecimento do mundo contemporâneo faz-se essencial para que a LA seja entendida como um “lugar de investimento em uma redescritção da vida social” (Moita Lopes, 2006:31).

Na discussão que apresento, baseio-me em uma abordagem sociocultural de aprendizagem, a qual também enfatiza a necessidade de integração entre o social e o individual, isto é, considera a interface entre as características sociais ou *interpessoais*, entre o sujeito e seu ambiente; e as *intrapessoais*, inerentes a este mesmo sujeito (Wertsch [1995]2006, 2002; cf. cap. 2, p. 31). Esta abordagem é de grande importância para esta pesquisa, uma vez que a análise da prática discursiva narrativa que apresentarei ao longo desta Tese irá revelar como o individual (experiência vivida) irá se juntar ao social (conteúdo pedagógico), possibilitando a socioconstrução do conhecimento pedagógico.

As narrativas de experiências pessoais são ainda por mim vistas como um sistema semiótico – isto é, como um dentre muitos sistemas de significado (Halliday e Hasan, 1989; Halliday, 1994; Halliday e Matthiessen, 1999, 2004). Para a análise que desenvolvo, entendo as narrativas investigadas como uma ferramenta semiótica mediadora no processo de construção do conhecimento (Vygotsky, [1984]1998), uma vez que, através delas, a negociação de sentidos e significados pedagógicos parecem ser mais bem compreendidos. Portanto, a linguagem é vista a partir de seu uso (Halliday, 1994, 2004; Eggins, 2004), tendo um papel crítico na construção da vida social (Christie, 1999). No caso do contexto observado, também esta perspectiva de linguagem como “expressão do que as pessoas fazem umas com as outras, objetivando realizar sua vida social cotidiana” (Eggins, 2004) prevalece. Ao narrar suas experiências, os interlocutores parecem construir significados através da interação social pedagógica, por meio da linguagem, e fazem com que as narrativas funcionem como uma forma de expressão da interdependência entre pensamento/ linguagem/sociedade, conforme proposto por Hasan (2002b:3; cf. cap. 2, p. 36).

A visão de narrativa que adoto apoia-se ainda em uma perspectiva socioconstrucionista⁵, que interpreta o relato de histórias como uma forma de

⁵ Ao longo deste trabalho, baseio-me em dois conceitos advindos da psicologia (Arendt, 2003): *socioconstrutivismo* e *socioconstrucionismo*. O **socioconstrutivismo** relaciona-se à Psicologia do Desenvolvimento (Vygotsky, [1984]1998; cf. cap. 2, p. 29) e preocupa-se com a construção social do conhecimento. Neste estudo, portanto, o socioconstrutivismo é utilizado em referência à teoria sociocultural, quando analiso a função mediadora da linguagem na construção social do conhecimento. O segundo conceito no qual me apoio, o **socioconstrucionismo**, relaciona-se à Psicologia Social (Brunner, [1990]1997, 1994; cf. cap. 3, p. 57) e preocupa-se com a construção social da realidade. Neste estudo, portanto, este conceito é utilizado em referência a teorias socioconstrucionistas que embasam a análise das narrativas de experiências pessoais produzidas como formas de (re)construção social da realidade.

(re)contextualização de eventos, sendo uma maneira de representação social, já que sempre (re)construímos nossas experiências em função da atividade social na qual estamos engajados. Assim sendo, para a análise dos relatos produzidos no contexto instrucional e apresentada neste estudo, proponho que a narrativa seja definida a partir da seguinte proposição: **as narrativas de experiências pessoais são (re)contagens orais de eventos, produzidas de acordo com objetivos situacionais, visando à (re)construção e negociação de significados e sentidos, bem como à (re)organização de experiências, para a ação no mundo social.** (Bruner, 1994; [1990]1997; 2001; 2002; Ochs e Capps, 2001; Moita Lopes, 2001b; Bastos, 2004, 2005, 2008).

Quanto à sala de aula, esta é vista neste trabalho como um ambiente que privilegia a noção de negociação de significados, ou seja, que reconhece alunos e professores como seres igualmente ativos e participativos no processo de construção de conhecimento. Nas aulas de Pragmática investigadas, relatos de experiências de vida pessoal – sejam em forma de narrativas ou de breves comentários ou menções a fatos particulares ocorridos – foram uma constante, possibilitando que as experiências fossem interpretadas como uma forma de representação de papéis sociais, de contextualização de eventos e (re)construção de significados.

O objeto de estudo deste trabalho é, portanto, o discurso produzido no contexto universitário, essencialmente as narrativas orais de experiências pessoais, produzidas espontaneamente durante as interações de sala de aula. Baseando-me na visão de narrativa como forma de (re)construção de significados e conhecimentos, proponho os seguintes objetivos para esta pesquisa:

- identificar as narrativas orais de experiências pessoais em sala de aula universitária;
- analisar a prática narrativa como uma ferramenta semiótica mediadora do conhecimento;
- observar como as narrativas se ligam ao discurso do conteúdo pedagógico;
- discutir o papel da avaliação na socioconstrução de conhecimento.

A arquitetura teórica desta pesquisa foi desenvolvida a partir dos princípios propostos por Vygotsky ([1984]1998, 2001), Wertsch ([1995]2006, 2002) e Mercer (2000), para a análise do papel mediador da linguagem no processo de socioconstrução do conhecimento. Halliday (1978), Halliday e Hasan (1989), Martin (1992), Eggins e Slade (1997), Christie (2002) e Eggins (2004) embasam a visão de linguagem como um sistema sociossemiótico, a partir da perspectiva oferecida pela Linguística Sistêmico-Funcional.

Por fim, Bruner ([1990]1997, 1994, 2001, 2002), Moita Lopes (2001b) e Bastos (2004, 2005, 2008) contribuem para a visão socioconstrucionista de narrativa. A abordagem de avaliação baseia-se em dois paradigmas teóricos: a) pressupostos norteados por princípios sociolinguísticos tais como os expostos por Labov e Waletzky (1967), Labov (1972), Cortazzi (1993), Cortazzi e Jim (2001) e Linde (1997) e b) abordagem proposta pela Teoria da Valoração, apresentada por Martin (1997, 2001, 2006) e Martin e White (2005), a partir do suporte teórico fornecido pela Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994, 2004).

Para o desenvolvimento deste estudo, proponho as seguintes perguntas de pesquisa:

- Como surgem as narrativas orais de experiências pessoais em sala de aula e como se relacionam com o discurso pedagógico neste ambiente?
- Como as narrativas pessoais funcionam como elementos semióticos mediadores no processo de socioconstrução do conhecimento pedagógico?
- De que maneira os elementos avaliativos contribuem para a socioconstrução do conhecimento pedagógico?

Início o segundo capítulo desta pesquisa discutindo o papel da linguagem como elemento mediador no processo de socioconstrução do conhecimento, a partir da visão de aprendizagem proposta pela teoria sociocultural. Posteriormente, me detenho na discussão de linguagem como forma de pensamento coletivo, a partir da noção de *interpensamento* introduzida por Mercer (2000), quando então exponho que, a partir da análise das narrativas produzidas, podemos interpretar este processo (de interpensamento) como um

interpensamento narrativo. Por último, apresento a abordagem teórica de linguagem adotada nesta pesquisa a partir de uma perspectiva sociosemiótica, de acordo com os fundamentos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional – que procura explicar como os indivíduos usam a linguagem para construir significados em sua vida social.

No capítulo 3, discuto questões relacionadas às narrativas de experiências pessoais, objeto de estudo deste trabalho. Inicialmente, apresento a perspectiva socioconstrucionista de narrativa, que vê esta prática discursiva como uma forma de reconstrução de experiências. Discuto, a seguir, a produção de narrativas em práticas conversacionais, examinando os critérios necessários para o lançamento de um discurso narrativo. Posteriormente, discorro sobre os critérios de *tempo narrativo*, a partir das contribuições de Mishler (2002) e Bruner ([1990]1997, 2001, 2002), e *reportabilidade*, apoiando-me, inicialmente, na visão de Labov (1972). Por último, abordo a relação entre narrativa e educação, quando ressalto a importância de contextos educacionais que entendam a relevância das narrativas pessoais no processo de construção social do conhecimento pedagógico, e propondo que este fato possa ocorrer através dos conceitos de *aprendizagem situada* e de *comunidade de prática* (Lave e Wenger, 1991).

O capítulo 4 tem como questão a temática da avaliação em narrativas, elemento chave para a presente análise, quando proponho a investigação dos recursos avaliativos a partir de duas abordagens teóricas: Labov (1972), Linde (1997), Ochs e Capps (2001) e Cortazzi e Jim (2001) para a discussão dos elementos avaliativos a partir de uma visão sociolinguística, e Martin e White (2005), que investigam a avaliação a partir dos pressupostos da Teoria da Valoração, desenvolvida a partir da abordagem sistêmico-funcional (Halliday, 1994; Halliday e Matthiessen, 2004).

O capítulo 5 apresenta a descrição da metodologia de pesquisa adotada na realização deste estudo, que se insere em um paradigma de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, a partir de uma orientação sócio-histórica (André, 2001; Freitas, 2002). A instituição e a sala de aula onde os dados foram documentados – uma universidade – são descritas, bem como caracterizados os participantes da pesquisa: professora, aluna-pesquisadora e demais alunos deste contexto instrucional. Por fim, comento a respeito do material selecionado para o *corpus* desta Tese, composto por fragmentos extraídos de cinco aulas gravadas em áudio

e vídeo, onde foram tomadas notas de campo. A partir destas aulas alguns trechos narrativos foram transcritos e selecionados para uma análise mais completa, seguindo procedimentos de análise que evidenciam a perspectiva da analista sobre eles, a partir de seu conhecimento e vivência no contexto estudado.

Realizo a análise dos dados em dois capítulos, tendo por objetivo responder às questões de pesquisa anteriormente apresentadas. Primeiro, no capítulo 6, apresento uma análise realizada em dois momentos estruturais: *macro* e *micro*. Em nível macro, abordo a conexão da narrativa com o discurso do conteúdo circulante na ocasião do relato da história, identificando os momentos de negociação de produção das narrativas, ou seja, em como os narradores conectam a sua história à prática discursiva pedagógica, e apresento a estrutura das narrativas investigadas de acordo com os critérios labovianos (Labov, 1972). Depois, em uma perspectiva *micro*, faço uma análise dos dados selecionados, quando identifico e analiso os elementos discursivos avaliativos e, baseando-me em critérios semânticos e léxico-gramaticais, discuto a importância destes elementos avaliadores no processo de socioconstrução do conhecimento pedagógico.

No capítulo 7, segundo capítulo de análise dos dados, identifico as principais funções das narrativas produzidas no contexto investigado, apresentando as evidências linguísticas de cada uma delas e correlacionando-as com as metafunções ideacional, interpessoal e textual da linguagem (Halliday e Matthiessen, 2004). Através destes dois capítulos complementares de análise, pretendo ressaltar a importância das narrativas pessoais no que diz respeito à sua função mediadora no processo de socioconstrução de conhecimento no contexto pedagógico observado e, então, analisado.

O capítulo 8 apresenta as considerações finais da Tese, quando faço comentários sobre as nuances peculiares à modalidade de narrativa investigada neste estudo, apresentando os aspectos mais importantes discutidos no trabalho e sugerindo algumas aplicações e desdobramentos desta pesquisa.

Os anexos apresentam três fragmentos retirados do *corpus* e selecionados para análise de dados, porém utilizados apenas no capítulo 7 para consolidar a caracterização das funções das narrativas em sala de aula.