

5

Aspectos metodológicos: O curso da história...

A resposta certa, não importa nada: o essencial é que as perguntas estejam certas.

Mário Quintana, 1994:157

A arquitetura teórica que construo nesta pesquisa revela a necessidade de olharmos para pressupostos teóricos que vejam a linguagem como um fenômeno social, quando através de sua função mediadora conhecimentos são socialmente construídos durante as interações sociais. Além disso, a visão de indivíduo que adoto é aquela que o entende “(...) em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence” (Freitas, 2002:22). Através deste suporte teórico, analiso, nos capítulos 6 e 7 (cf. pp. 124 e 192), os dados selecionados para investigação e discussão do papel e funções que as narrativas orais de experiências pessoais apresentam no processo de socioconstrução do conhecimento pedagógico.

A análise apresentada é fundamentada em uma metodologia que se encontra de acordo com a visão social de linguagem e de negociação de sentidos e conhecimentos que venho propondo até o momento. Assim sendo, para cumprir os meus objetivos de pesquisa e, portanto, investigar o discurso narrativo, insiro este estudo em um paradigma de pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico voltado para educação, a partir de uma orientação sócio-histórica.

Neste capítulo relato os aspectos metodológicos e, para tanto, apresento uma descrição e discussão do tipo de metodologia usado no trabalho, do contexto da pesquisa e dos procedimentos e categorias de análise que foram aplicados aos dados.

5.1

A abordagem qualitativa de pesquisa

No final do século XIX as abordagens qualitativas de pesquisa foram propostas por cientistas sociais como uma forma de questionar os métodos de investigação usados nas ciências humanas. Por décadas, os procedimentos e pressupostos das ciências exatas, que se fundamentavam em uma perspectiva positivista de conhecimento, foram utilizados nas ciências humanas como forma de “busca de objetividade e do suposto rigor da linguagem científica nos relatos dos resultados” (Celani, 2005:106). Para os cientistas sociais, este tipo de pesquisa não deveria continuar servindo de modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais (André, 2001:16), uma vez que negligenciavam o contexto sócio-histórico e, conseqüentemente, as práticas sociais e significados vigentes nas interações sociais (Bortoni-Ricardo, 2008).

Segundo Minayo (2003:21), a pesquisa qualitativa “responde a questões muito particulares”, preocupando-se, nas ciências sociais, com uma realidade que não pode ser quantificada, isto é,

(...) ela [pesquisa qualitativa] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2003:21).

Contudo, ainda de acordo com a autora, a pesquisa qualitativa não se opõe à quantitativa, e ambas se complementam, uma vez que a realidade abrangida por elas “interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (Minayo, 2003:21).

Bodgan e Biklen (1982 in Ludke e André, 2001:11) também discutem o conceito de pesquisa qualitativa e apresentam cinco fatores que caracterizam esta modalidade de pesquisa. Para os autores, uma pesquisa qualitativa pressupõe:

- o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como o seu principal instrumento;
- dados coletados predominantemente descritivos;
- uma maior preocupação com o processo do que com o produto;
- que o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida sejam focos de atenção especial pelo pesquisador;
- que a análise dos dados tenda a seguir um processo indutivo.

Assim sendo, este paradigma qualitativo propõe a interpretação ao invés da mensuração, a descoberta em lugar da constatação e acredita que a indução deva prevalecer, ressaltando o fato da postura do pesquisador nunca ser *neutra* em suas investigações. A questão da postura neutra do pesquisador é enfatizada por Reissman (1993), que considera que, por não possuírem acesso direto às experiências dos outros, os pesquisadores lidam com representações ambíguas das mesmas. Deste modo, como investigadores, não podemos ser neutros ou objetivos, nem meramente representar (em oposição a interpretar) o mundo (Peller, 1987 in Reissman, 1993:8).

Vários são os tipos de pesquisa que podem associar-se a esta abordagem qualitativa, entre eles a pesquisa-ação, o estudo de caso, a pesquisa colaborativa e a pesquisa etnográfica. A seguir, descrevo a “pesquisa de cunho etnográfico”, modalidade adotada neste estudo.

5.1.1

A pesquisa etnográfica e micro-etnográfica

Etimologicamente, o termo *etnografia* significa “descrição cultural” e, como assinalado por André (2001:19), a etnografia é “uma tentativa de descrição da cultura”, sendo um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Dentre as técnicas propostas, encontram-se a observação participante, a entrevista e a análise de documentos. Devido ao fato de na área de educação – contexto desta pesquisa, desenvolvida em sala de aula universitária – não utilizarmos todas as técnicas de investigação propostas pelos antropólogos, podemos dizer que fazemos uma “adaptação da etnografia à educação”, o que leva à conclusão de que fazemos pesquisas de *cunho* etnográfico e não etnografia em seu sentido estrito.

Se, para os etnógrafos, o foco da pesquisa é a descrição das práticas, crenças, valores, linguagens, significados – entre outros aspectos que constituem um determinado grupo social, ou seja, uma cultura –, para os profissionais envolvidos com a educação este foco centra-se no próprio processo educativo. Esta divergência no enfoque dado à análise e à pesquisa faz com que nem todos os requisitos da pesquisa etnográfica sejam necessários às pesquisas desenvolvidas no campo pedagógico.

Uma das técnicas de análise etnográfica pressupõe que o pesquisador, enquanto inserido em seu campo de investigação, constantemente esteja em interação com o objeto pesquisado, ou seja, se “realiza através do contato direto (...) com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (Neto, 2003:59). Esta observação do pesquisador é então chamada de **observação participante**, pois pressupõe que ele possui um grau de interação com a situação estudada, influenciando-a e sendo influenciado pela mesma (o que comprova a impossibilidade da postura “neutra” do pesquisador, como comentado anteriormente). Entretanto, este contato direto com o objeto de pesquisa não pretende mudar o ambiente, sendo os eventos, as pessoas, as situações, etc. observados em sua manifestação natural.

Na observação participante, o grau de inserção do pesquisador com a realidade investigada, ou seja, com o campo, varia de acordo com as diferentes situações de observação desejadas pelo próprio pesquisador, e, segundo Neto (2003:60),

Num pólo, temos a *participação plena*, caracterizada por um envolvimento por inteiro em todas as dimensões de vida do grupo a ser estudado. Noutro, observamos um *distanciamento total de participação* da vida e do grupo, tendo como prioridade somente a observação. (itálicos no original)

Nesta pesquisa, por exemplo, uso como técnica a observação participante *plena*, conforme sugerido por Neto (2003), já que desenvolvo este estudo a partir de observações conduzidas em uma sala de aula universitária, da qual eu fazia parte como aluna do curso de pós-graduação. Portanto, esta observação participante originou-se de minha posição como *aluna-pesquisadora* no contexto investigado e acredito ter influenciado a situação investigada (e por ela ter sido também influenciada), mesmo que indiretamente, e, neste caso, as dimensões pedagógicas de vida do grupo eram por mim compartilhadas. Além disso, uma vez que acreditava que as narrativas de experiências pessoais relatadas no contexto investigado estavam contribuindo, de alguma maneira, para a socioconstrução do conhecimento pedagógico, minha postura como *aluna-pesquisadora* não pode ser considerada neutra.

A abordagem de pesquisa de cunho etnográfico, voltada para a educação, que apresento pode ser caracterizada, mais uma vez, pelas contribuições dadas por

André (2001) que, comentando o trabalho de Stubbs e Delamont (1976 in André, 2001), sugere:

(...) a investigação de sala de aula ocorre sempre em um contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador. Através basicamente da observação participante ele vai procurar entender essa cultura, usando para isso uma metodologia que envolve registro de campo, entrevistas, análise de documentos, fotografias, gravações. Os dados são considerados sempre inacabados. (...) O que busca (...) é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade (2001:37, aspas no original).

Bortoni-Ricardo (2008) comenta sobre a pesquisa qualitativa voltada para o ambiente educacional e propõe que:

O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam. Dito em outras palavras, os atores acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou – o que é mais sério – têm dificuldade em identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz essa que as condiciona, mas é também por ela condicionada (2008:49, aspas no original).

Tomando por base o pensamento de André e Bortoni-Ricardo, ao propor esta pesquisa etnográfica pretendo desvendar o cotidiano do contexto universitário observado. Através da investigação das narrativas de experiências pessoais, uma prática “invisível” aos participantes deste ambiente pedagógico pode ser identificada, conforme já dito na Introdução deste estudo (cf. p. 18), quando apresentei minha intenção de trazer luz a algo que poderia continuar obscuro no processo de socioconstrução do conhecimento pedagógico.

Deste modo, neste trabalho, a metodologia de cunho etnográfico dá suporte à investigação das narrativas produzidas no ambiente pedagógico, quando sugiro uma nova forma de compreendermos esta prática discursiva e apresento suas funções no processo de socioconstrução de conhecimento – entre elas:

- a) narrativa de experiência pessoal como ferramenta semiótica mediadora;
- b) narrativa como *via de mão dupla* no processo de socioconstrução do conhecimento pedagógico; e
- c) narrativa como lócus para construção de

conhecimento pedagógico. Através desta investigação Erickson (2001:12) entende que o propósito essencial da pesquisa etnográfica e de sua especialidade correlata, a micro-etnografia, “é documentar em detalhes o desenrolar dos eventos cotidianos e identificar os significados atribuídos a eles tanto por aqueles que deles participam, quanto por aqueles que os observam”. Segundo o autor, a pesquisa micro-etnográfica focaliza a análise do discurso oral, objetivando documentar detalhadamente a dinâmica das interações face-a-face, sendo as técnicas de gravação em áudio e vídeo geralmente adotadas. Também para a pesquisa de cunho etnográfico deste trabalho, os dados foram documentados através de gravações em áudio e vídeo, e as interações face-a-face entre professora e alunos, e entre alunos e alunos, foram analisadas.

Erickson (2001) comenta que a etnografia (e a micro-etnografia) é um método de pesquisa construtivista por si só, sendo o mais apropriado para tornar analítica e narrativamente visíveis os aspectos comuns do cotidiano da sala de aula. Desta forma, a combinação da etnografia com a micro-etnografia é uma maneira de se revelar a natureza interacional dos ambientes pedagógicos, sendo possível que as práticas pedagógicas e curriculares sejam enriquecidas.

5.1.2

A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa

A proposta de orientação sócio-histórica em pesquisas qualitativas tem como suporte o trabalho desenvolvido por Freitas (2002). Como veremos, suas contribuições encontram-se de acordo com os pressupostos discutidos anteriormente neste capítulo e, assim sendo, entendo que a união destas abordagens teóricas torna-se possível para o desenvolvimento da metodologia de análise que adoto.

A orientação sócio-histórica de pesquisa enfatiza:

(...) a compreensão dos fenômenos a partir do seu acontecer histórico no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social. A pesquisa é vista como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador é uma parte integrante do processo investigativo. Essas idéias têm implicações nas características processuais de se fazer pesquisa em Ciências Humanas que se refletem na relação pesquisador-pesquisado, nos próprios instrumentos utilizados e na análise de dados (Freitas, 2002:21).

Notamos pelo trecho citado acima que esta perspectiva sócio-histórica contribui para a pesquisa qualitativa. A abordagem sócio-histórica de pesquisa tem grande influência no contexto pedagógico e seus fundamentos teóricos foram desenvolvidos a partir das idéias de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895-1975) e Lev Semyonovitch Vygotsky (1896-1934).

Os inovadores princípios de Vygotsky ([1984]1998) e Bakhtin ([1930]1981) proporcionam uma visão contextualizada de sala de aula, onde participantes da interação pedagógica podem ser observados tomando-se por base suas características particulares inseridas no contexto pedagógico. Conseqüentemente, uma pesquisa relacionada ao processo educativo que seja orientada por princípios sócio-históricos possibilita ao pesquisador uma visão mais abrangente do campo observado e analisado, uma vez que cada participante é considerado em sua totalidade.

A razão de ser de uma metodologia de pesquisa qualitativa com o olhar da abordagem sócio-histórica é extremamente significativa devido a esta localização histórico-social dos participantes do ambiente pedagógico, podendo professores e alunos serem vistos em seu ambiente natural. Através de descrições e interpretações posso, como pesquisadora do contexto de sala de aula, tentar desvendar significados particulares e coletivos presentes neste ambiente, de acordo com a proposta de pesquisa do cunho etnográfico voltada para a educação, apresentada anteriormente.

Uma pesquisa norteada por princípios sócio-históricos entende que, se todo conhecimento é construído na inter-relação entre as pessoas, produzir conhecimentos através do ato de pesquisar é “assumir a perspectiva de aprendizagem como um processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento” (Freitas, 2002:25). Produzir uma pesquisa qualitativa com uma abordagem sócio-histórica nos possibilita compreender os eventos investigados, descrevendo-os e buscando possíveis relações, sempre ligando o individual ao social, ou seja, “sempre compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outras coisas ou acontecimentos” (Freitas, 2002:25).

Esta relação do individual com o social também é relevante quando analisamos o papel do pesquisador como “observador participante” (o que para esta pesquisa é de grande importância, uma vez que este papel foi por mim assumido como aluna-pesquisadora durante a gravação dos dados). Neste enfoque

sócio-histórico, o pesquisador não investiga tendo por propósito a obtenção de resultados, ou seja, não foca no *produto*, mas sim valoriza os aspectos descritivos do *processo* a partir de suas percepções pessoais, procurando compreender os sujeitos envolvidos (inclusive a si mesmo) e também o contexto de observação da situação analisada durante o “seu acontecer”. Esta investigação do processo de produção das narrativas no contexto investigado e a identificação das funções que possuem serão apresentadas de acordo com a minha visão de analista, através do meu conhecimento do ambiente observado e de minha proposição da arquitetura teórica desenvolvida nesta Tese.

A contextualização do pesquisador também é importante, já que ele não é “um ser humano genérico, mas um ser social, faz parte da investigação e leva para ela tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive” (Freitas, 2002:29). De acordo com Bodgan e Biklen (1982 in Ludke e André, 2001) e Riessman (1993), a perspectiva de Vygotsky ([1984]1998) e de Bakhtin ([1930]1981) também vê o pesquisador como um sujeito interferente em sua pesquisa, defendendo também a impossibilidade de uma neutralidade de sua postura.

Aspectos metodológicos etnográficos, socioconstrutivistas e sócio-históricos de pesquisas qualitativas serviram de base para o desenvolvimento desta pesquisa, sendo a partir de uma orientação sócio-histórica que coloco em prática a investigação de cunho etnográfico que desenvolvo.

5.2

A construção da história da pesquisa

A construção da história desta pesquisa e dos dados será apresentada em duas grandes partes. Na primeira, comento sobre o contexto observado, descrevendo a instituição e os participantes da pesquisa e o tipo de aula de Pragmática observado. Na segunda parte trato da entrada no campo, da documentação, recorte e seleção dos dados e dos procedimentos de análise.

5.2.1

O contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em aulas de *Pragmática*, disciplina integrante do programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, do Departamento de Letras, em uma universidade do Rio de Janeiro, aqui denominada *Univ*. A universidade *Univ* situa-se na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, sendo uma renomada instituição com mais de 60 anos de existência. O corpo discente dos cursos oferecidos pela instituição são distribuídos em quatro centros: Centro de Teologia e Ciências Humanas; Centro Técnico Científico; Centro de Ciências Sociais e Centro de Ciências Biológicas e de Medicina.

O programa de Pós-Graduação do Departamento de Letras, componente do Centro de Teologia e Ciências Humanas, oferece cursos de Mestrado e Doutorado em duas Áreas de Concentração: Estudos da Linguagem e Estudos de Literatura. No caso dos Estudos da Linguagem, quatro linhas de pesquisa são oferecidas: “Português Brasileiro: descrição e aplicações específicas”; “Língua e Cognição: Representação, Processamento e Aquisição da Linguagem”; “Interfaces linguísticas e culturais: Tradução, Ensino e Bilinguismo” e “Discurso, Cultura e Interação em Contextos Espontâneos, Profissionais e Pedagógicos”, sendo esta a linha de pesquisa na qual este trabalho se insere. Na Área de Concentração de Estudos de Literatura, também quatro linhas de pesquisa são oferecidas: “Questões de Representação na Literatura”; “Cânones e Margens na Literatura”; “Teorias Contemporâneas de Literatura” e “Tradição e Ruptura na Literatura”.

5.2.1.1

Os participantes

Participaram desta pesquisa uma professora e dezessete alunos, entre estes nove de curso de Mestrado e oito de Doutorado. No momento da realização desta pesquisa, eu fazia parte da turma como aluna do curso de Doutorado, me classificando como “aluna-pesquisadora”.¹⁶

¹⁶ Como forma de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, os nomes dos alunos, da professora e da universidade onde os dados foram documentados foram trocados. Também as referências feitas nas histórias contadas a nomes de cidades ou locais que pudessem identificar os participantes da pesquisa foram alterados.

A aluna-pesquisadora

Minha observação participante *plena* (Neto, 2003, cf. p. 104) teve início em meu primeiro período como aluna do curso de Doutorado, no primeiro semestre de 2005. Durante o meu curso de Mestrado, também realizado na *Univ*, desenvolvi um estudo igualmente voltado para a investigação da prática discursiva pedagógica. Porém, naquela ocasião, a pesquisa foi conduzida em um curso de ensino de inglês como língua estrangeira, onde a idade dos participantes variava entre sete e doze anos. No trabalho de Mestrado, identifiquei e descrevi dois elementos da prática discursiva pedagógica, os quais classifiquei como “conversa periférica” e “interdiscurso”¹⁷ (Nóbrega Kuschnir, 2003). A minha curiosidade em investigar a ocorrência desta prática discursiva em outros contextos educacionais me motivou a desenvolver a presente pesquisa no ambiente universitário.

Ao iniciar o meu curso de Doutorado, me inscrevi nas disciplinas *Narrativa Conversacional e Pragmática*. A primeira disciplina foi fundamental para que eu adquirisse um maior conhecimento sobre a prática discursiva narrativa e percebesse que, o que antes eu entendia como “conversa periférica”, com o novo arcabouço teórico estudado, poderia ser caracterizado como uma “narrativa oral de experiência pessoal”. Também o momento de *fechamento* do processo de socioconstrução de conhecimento, que na pesquisa anterior foi por mim caracterizado como “interdiscurso”, pôde ser examinado de acordo com a abordagem narrativa e, então, pude ligá-lo à prática avaliativa. Esta conscientização me abriu novos caminhos teóricos e passei a (re)elaborar

¹⁷ “As conversas periféricas relacionam-se às manifestações discursivas produzidas espontaneamente pelos participantes da interação escolar, sendo iniciadas a partir de um *gatilho* dado por um elemento ligado ao conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula. Deste modo, é através da correlação entre uma experiência prévia ou conhecimento de mundo e a informação oferecida no contexto pedagógico, que o aluno (co)constrói seu conhecimento em sala de aula. Ao trazer para este ambiente sua história de vida, o aluno faz com que o processo de ensino e aprendizagem torne-se mais significativo e representativo para ele e para todos os envolvidos neste contexto.

É durante o momento de produção da conversa periférica que o aluno irá construir o conhecimento, através da produção do interdiscurso. O interdiscurso é produzido no contexto da conversa periférica, sendo um momento específico da prática discursiva. Atuando como um *fechamento*, uma conclusão do processo de construção do conhecimento, o interdiscurso igualmente pode ser considerado como o momento onde ocorre a transformação do conhecimento. É através do interdiscurso que se dará o *insight*, a apropriação do aluno de um determinado conhecimento que, neste estudo, considero que tanto pode ser cognitivo, como social ou afetivo” (Nóbrega Kuschnir, 2003:18).

informalmente meu trabalho de Mestrado sob a perspectiva narrativa, quando reviso os dados analisados na Dissertação a partir das teorias narrativas então estudadas. Assim sendo, pude perceber que os estudos em narrativa formavam a base de minha hipótese sobre a importância dos relatos de histórias particulares no processo de socioconstrução do conhecimento pedagógico. Sem dúvida, o meu contato com este arcabouço teórico possibilitou uma nova visão sobre a prática discursiva que me intrigava (como ainda intriga) desde minha pesquisa de Mestrado.

A descoberta deste caminho teórico fez com que eu ficasse ainda mais atenta às histórias narradas em sala de aula. Naturalmente, percebi que o relato de histórias era extremamente frequente nas aulas de Pragmática, confirmando a minha intuição de que histórias sobre vivências particulares são contadas em sala de aula não apenas por crianças (como discutido em minha dissertação de Mestrado), mas, de forma semelhante, alunos universitários (portanto, adultos) recorrem a esta prática discursiva como forma de construir significados e conhecimentos pedagógicos.¹⁸

Minha identificação e observação das narrativas produzidas nas aulas de Pragmática – junto com o estudo de teorias narrativas realizado nas aulas de Narrativa Conversacional – proporcionaram a gravação dos dados logo no início do meu curso de Doutorado. A nova forma de ver minhas “conversas periféricas”, ou seja, minha conscientização de um novo paradigma teórico a ser usado para entender a prática discursiva pedagógica que tanto me interessava, foi essencial para que eu começasse as gravações das aulas no dia 10 de maio de 2005, aproximadamente dois meses após o início do período letivo.

A professora

Carla é professora de cursos da Graduação e Pós-graduação do Departamento de Letras da *Univ.* Como pesquisadora, desenvolve estudos voltados para a análise da interação em ambientes profissionais, estando os seus trabalhos inseridos na linha de pesquisa “Discurso, Cultura e Interação em Contextos Espontâneos, Profissionais e Pedagógicos”.

¹⁸ Uma vez que as aulas de pragmática têm como foco questões relacionadas a aspectos da vida social cotidiana, é comum que os participantes desta interação pedagógica relatem suas próprias experiências, muitas vezes (re)contadas em forma de narrativas.

Durante o meu curso de Mestrado fui sua aluna nas aulas de *Polidez* e, no Doutorado, de *Pragmática*, onde os dados desta pesquisa foram documentados. Muito admirada pela turma, Carla caracterizava-se pelo bom humor, mantendo um bom relacionamento com o grupo. Boa ouvinte, a professora não apenas escutava as narrativas relatadas em sala de aula, mas as usava como forma de ilustração dos conteúdos debatidos, sendo que, por diversas vezes, Carla foi a própria narradora de histórias de suas experiências pessoais.

A compreensão dos alunos a respeito do conteúdo apresentado e discutido em sala de aula era fundamental para a professora, que discutia exaustivamente os pontos que não se mostravam claros a todos do grupo. Muito aberta a questionamentos, Carla sempre escutava e discutia as opiniões dadas sobre os temas propostos e sobre o curso como um todo, proporcionando um ambiente onde o conhecimento pedagógico podia ser construído colaborativamente.

Ao pedir permissão à professora para a gravação de suas aulas, Carla imediatamente interessou-se pelo assunto e, apoiando-me, autorizou a realização de minha pesquisa em seu curso, conforme veremos adiante, no item 5.2.2.1 (cf. p. 115).

Os alunos

Nove alunos do curso de Mestrado e oito de Doutorado, com idade entre 25 e 55 anos, formavam a turma investigada neste estudo. O grupo era muito alegre e participativo, sendo o humor uma constante nas aulas observadas. Roberto, Cida, Cris, Fábio, Maria, Mara, Monica, Lia e Sônia eram alunos de Mestrado, e Adriana, Andréa, Joana, Ana, Laila, Tônia, Lena e Vivi de Doutorado. Com exceção de Joana, Ana, Laila e Tônia, todos os outros alunos estavam, no momento da documentação dos dados, cursando o primeiro semestre de seu curso de Mestrado ou Doutorado.

Ana é professora de *Português para Estrangeiros* da Univ e estava, durante a gravação dos dados, no terceiro período do Doutorado. Muito participativa, sempre trazia para sala de aula exemplos de sua prática profissional, como forma de contribuir para a compreensão dos textos apresentados nos seminários.

Muito interessada em Filosofia e Semântica, **Andréa** estava cursando o seu primeiro semestre do Doutorado e, naquela ocasião, estava inclinada a desenvolver a sua Tese a partir da interface entre estas duas áreas de estudo. Por gostar muito de cinema, a aluna sempre contribuía com exemplos de filmes como uma maneira de ilustrar os temas pragmáticos abordados.

Cida estava em seu primeiro semestre de Mestrado e mostrava-se interessada em desenvolver a sua pesquisa a partir da observação da função e importância do erro para o ensino de língua inglesa, disciplina que ministrava como docente. Muito quieta, a aluna participava das aulas mais como ouvinte do que como falante. Contudo, Cida sempre se mostrava atenta ao que acontecia à sua volta, principalmente às histórias que eram contadas em sala, quando parecia se divertir com as situações engraçadas relatadas.

Cris estava iniciando o Mestrado e parecia estar um pouco apreensiva com isto, pois dizia ter pouco tempo para estudar e achava que já deveria ter definido o tema de sua pesquisa. Assim como Cida, Cris mostrava-se mais calada durante as aulas.

Fábio era conhecido como o “brincalhão” da turma. Sempre de bom humor, o aluno gostava muito de contar histórias, principalmente sobre os portugueses, quando narrava sobre suas idas a Portugal para visitar seus pais. Carinhosamente chamado de “fofo” pelo grupo, Fábio sempre arrancava risadas da turma que, toda vez que o aluno iniciava uma narrativa, costumava dizer “lá vem história”. Estando no primeiro período de seu Mestrado, Fábio – que naquela época trabalhava em uma editora britânica – parecia interessado em investigar o seu contexto de trabalho para desenvolver a sua dissertação.

Cursando o terceiro período do Doutorado, **Joana** frequentemente contribuía com explicações sobre os pontos estudados. Casada com um inglês, a aluna cursou o Mestrado na Inglaterra e frequentemente contava muitas histórias sobre esta experiência, sempre elaborando as mesmas – dando muitos detalhes, fazendo questão que todos pudessem vivenciar a sua própria história. Muito falante e mostrando ser uma narradora habilidosa, Joana envolvia a todos em seus relatos, mas preocupava-se em fazer conexões entre as suas histórias e o conteúdo pedagógico. Joana era muito prestativa e se colocava disponível a ajudar a quem precisasse.

Laila também é professora de *Português para Estrangeiros* e estava cursando o terceiro período de seu curso de Doutorado. Junto com Ana, sua colega de curso e trabalho, Laila contava muitas histórias de sua sala de aula e também de sua vida.

Lena estava em seu primeiro semestre do curso de Doutorado. Muito atenta, a aluna contribuía com observações sobre os temas trabalhados e, por vezes, apresentava seus questionamentos e interpretações através de histórias particulares ou sobre outras pessoas.

Muito atenciosa com todos da turma, **Lia** sempre chegava de bom humor e cumprimentava a todos com um largo sorriso. Orgulhosa de sua filha pequena, a aluna contava muitas histórias sobre a menina, levando fotos dela e compartilhando com o grupo as suas experiências, quando, a partir do conteúdo pragmático, procurava entender o seu comportamento. Cursando o primeiro semestre do curso de Mestrado, a aluna mostrava-se um pouco preocupada por ainda não saber como iria conduzir sua pesquisa.

Alegre e participativa, **Mara** também gostava de contar histórias. Por ser minha amiga, me ajudava nas gravações das aulas, verificando comigo a posição da câmera. Conhecendo a minha pesquisa anterior, Mara tinha alguma idéia sobre qual seria o foco a ser dado às gravações realizadas em nossa sala de aula – da qual fazia parte como aluna de Mestrado, estando no primeiro período de seu curso.

Maria frequentava o primeiro período do curso de Mestrado. Muito alegre, a aluna gostava de contar histórias sobre a sua experiência como professora de inglês em um curso tradicional do Rio de Janeiro.

Voltada para os estudos de Tradução e Literatura, **Monica** era, assim como Fábio e Joana, uma aluna engraçada que adorava contar histórias e fazer relações dos temas pragmáticos com a literatura. Sempre alegre, a aluna era muito participativa e sempre questionava os pontos abordados no curso.

Roberto estava em seu primeiro período do curso de Mestrado e era chamado por Carla como “língua materna”, pois era o único aluno que, naquela ocasião, estava pensando em desenvolver a sua pesquisa em contexto de ensino de língua portuguesa em uma escola de ensino médio, onde trabalhava como professor.

Muito amiga de Andréa, **Sônia** sempre se sentava junto da colega e também se interessava pelos estudos de Filosofia e Semântica. Geralmente, a aluna se mostrava calada e quieta, parecendo ser um pouco tímida. Na ocasião da realização desta pesquisa, Sônia estava cursando o Mestrado.

Estando no terceiro período do Doutorado, **Tônia** era uma aluna muito participativa, sempre levantando questões sobre a cultura e o uso da língua. Suas perguntas frequentemente acarretavam ricos debates sobre a matéria estudada.

Vivi estava no primeiro período do Doutorado. Estrangeira, a aluna muitas vezes usava exemplos de sua cultura como forma de participar em sala de aula e, com frequência, a professora Carla e alguns alunos pediam que Vivi desse exemplos de sua cultura, a partir dos tópicos apresentados nos textos. Muito alegre, Vivi sempre comentava sobre a sua dificuldade em tomar o turno em atividades conversacionais com brasileiros, o que se tornou uma brincadeira em sala de aula, e sempre que conseguia fazê-lo era aplaudida e elogiada por todos.

5.2.2

Os dados

A seguir, descrevo a entrada no campo, a documentação, recorte e seleção dos dados e os procedimentos de análise utilizados neste estudo.

5.2.2.1

A entrada no campo

Para o meu ingresso no curso de Doutorado, foi preciso, como processo de seleção, que eu apresentasse um pré-projeto revelando o tema de minha análise (que inicialmente relacionava-se à caracterização da “conversa periférica” como um gênero discursivo pedagógico), os meus objetivos e a relevância do estudo que seria conduzido. Como membro da banca de seleção, a professora Carla teve oportunidade de ler o meu trabalho, tomando conhecimento do meu interesse pela prática discursiva que analiso nesta pesquisa. Deste modo, ao pedir permissão à professora para que eu gravasse as nossas aulas, não apenas recebi um aceite imediato, como também Carla me deu todo o suporte necessário, discutindo comigo questões teóricas e práticas para que a gravação se efetivasse.

Logo após esta conversa comecei o período de documentação dos dados. Carla conversou com os alunos, explicando que eu havia pedido permissão para

realizar a minha pesquisa naquele contexto pedagógico. Aceitando o seu conselho, expliquei aos colegas de curso que gostaria de observar a interação em nossa sala de aula, sem revelar, contudo, que estaria observando as narrativas que ali eram produzidas. Todos os alunos se mostraram receptivos, mas usaram o humor típico do grupo para questionar como se daria a documentação. Conversei com eles e disse que durante algumas aulas eles seriam gravados e filmados para a realização da pesquisa.

A primeira aula gravada caracterizou-se por certo desconforto devido à inserção da câmera de filmar em sala de aula, e brincadeiras do tipo “ih, olha a censura!”, “caramba, e agora?”, “olha que tudo isso vai ser registrado!” fizeram parte dos primeiros momentos da gravação. Entretanto, conforme as gravações se seguiram, o equipamento utilizado como suporte na documentação dos dados não criou mais desconforto entre os participantes. Este mal-estar inicial permaneceu durante as cinco aulas gravadas e as piadas voltavam sempre que possível. Felizmente, decorridos cinco ou dez minutos de aula, todos esqueciam que estavam sendo filmados e gravados, e apenas em uma ocasião me foi pedido pela professora que a câmera e o gravador fossem desligados – uma vez que ela iria discutir a prova que seria aplicada em breve –, o que fiz sem questionar as razões.

Como forma de minimizar este desconforto durante as aulas gravadas, sempre chegava com antecedência de dez ou quinze minutos e preparava os equipamentos. Meu objetivo era evitar ao máximo que as máquinas interferissem na interação em sala. A câmera era posicionada sobre uma mesa, e aí ficava até o momento da troca da fita (ou seja, após duas horas de gravação). Como consequência disto, apenas um ângulo da sala de aula pôde ser coberto e, por diversas vezes, as notas de campo e as gravações em áudio foram essenciais para me ajudar a entender o que se passava em locais não alcançados pelo vídeo. A troca de fitas era realizada quando todos estavam envolvidos em debates ou conversas paralelas, visando não causar mais situações de mal-estar, o que, por algumas vezes, ocasionou a perda de alguns momentos interacionais.

5.2.2.2

A documentação, recorte e seleção dos dados

Como já comentado, os dados deste trabalho foram documentados em sala de aula de um curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, onde eu atuava, no momento desta pesquisa, como aluna-pesquisadora. O registro dos dados foi realizado em gravação em áudio, vídeo e em notas de campo. Ao todo foram gravadas cinco aulas, o que corresponde, mais ou menos, a onze horas em vídeo e dez horas em áudio.

A descrição das datas das aulas, do número de horas de gravação e dos tipos de registro adotados encontra-se na Figura 16, abaixo:

Aula	Data	Gravação em áudio	Gravação em vídeo	Notas de campo
1	10/05/2005	2 h	2 h e 20 min	sim
2	17/05/2005	2 h	1 h e 10 min	sim
3	31/05/2005	2 h	1 h e 15 min	sim
4	07/06/2005	2 h	1 h e 35 min	sim
5	14/06/2005	2 h	2 h e 30 min	sim

Figura 16 - Número de horas e tipos de registro.

Como parte do conteúdo pedagógico das aulas gravadas, alguns seminários estavam sendo apresentados pelos alunos, que discutiam textos previamente lidos e estudados, relacionados à Pragmática. As discussões eram baseadas nestes textos e as narrativas que analiso foram produzidas durante estas discussões. A figura seguinte relaciona os textos apresentados durante as aulas.

Aula	Data	Texto/autor	Apresentado por
1	10/05/2005	<i>Pragmatics Across Cultures</i> (Mey, J. L.) <i>Cross-cultural pragmatics and different cultural values.</i> (Wierzbicka, A.)	Ana e Vivi
2	17/05/2005	<i>Different cultures, different languages, different acts</i> (Wierzbicka, A.)	Lia
		<i>Linguística e tradução: diálogo mediado pela cultura</i> (Monte, M.M.)	Roberto
3	31/05/2005	<i>Pragmatics: an Introduction</i> (Mey, J. L.)	Laila e Maria
4	07/06/2005	<i>Nine ways of looking at apologies</i> (Lakoff, R.)	Sônia
5	14/06/2005	<i>On the context sensitivity of institutional interaction</i> (Arminen, I.)	Mônica
		<i>Comparing emotional norms across languages and cultures: Polish vs. Anglo-American</i> (Wierzbicka, A.)	Fábio

Figura 17 - Textos apresentados pelos alunos em seminários.

Ao final do período de gravações e registros das notas de campo relativos às aulas observadas, iniciei o processo de seleção das aulas, fazendo o recorte dos momentos de produção de narrativas e estabeleci quais os fragmentos que deveriam fazer parte desta pesquisa. Após rever/escutar todas as gravações determinei que, como critério de seleção, deveriam ser analisados os trechos onde aparecessem as narrativas orais de experiências pessoais produzidas espontaneamente, aparentemente a partir de um elemento do conteúdo pedagógico, e usadas como fonte de discussão do conteúdo apresentado – portanto, relacionadas a um possível momento de socioconstrução do conhecimento pedagógico.

Por vários fragmentos possuírem características semelhantes, optei em usar para análise aqueles que, além de mostrarem os elementos citados no

parágrafo anterior, evidenciassem particularidades, como, por exemplo, o relato de “segundas histórias” (cf. cap. 6, p. 164), histórias contadas por Carla a partir de seu papel social de “professora” e como “personagem” (cf. cap. 6, pp. 158 e 181), entre outros aspectos que serão discutidos ao longo da análise de dados apresentada nos capítulos 6 e 7 (cf. pp. 125 e 192). As narrativas que não partiram de uma ligação com o tópico pedagógico não foram investigadas, uma vez que não as considero como um possível *locus* para (co)construção de conhecimentos pedagógicos. A seguir, na Figura 18, apresento os fragmentos selecionados para análise.

Aulas	Fragmentos
1	1 - <i>Reserva de hotel</i>
	2 - <i>O vexame</i>
	3 - <i>Shopping Centre</i>
	4 - <i>Tem que repetir e outras histórias</i>
	5 - <i>Finlandeses</i>
2	6 - <i>O caso da caneta</i>
	7 - <i>O caso da feijoada</i>
3	8 - <i>Teoria do dom</i>

Figura 18 - Trechos selecionados para análise das narrativas.

Os quatro primeiros fragmentos produzidos na Aula 1 foram investigados em sua totalidade, no capítulo 6 da análise dos dados, de acordo com os procedimentos de análise que descrevo no item 5.2.2.3, a seguir. O Fragmento 5 foi investigado parcialmente, apenas no que diz respeito à sua não integração com o discurso pedagógico (a sua estrutura e os momentos de negociação de produção da narrativa não foram analisados) e, por último, os Fragmentos 6, 7 e 8 foram usados no capítulo 7 de análise dos dados em momentos específicos para a identificação da multifuncionalidade das narrativas (cf. cap. 7, p. 192).

A Figura 19, a seguir, oferece detalhes sobre os fragmentos selecionados para a análise de dados.

Aula	Data	Textos apresentados durante a aula	Fragmentos selecionados	Narrador(a)
1	10/05/2005	<i>Pragmatics Across Cultures</i> (Mey, J. L.) <i>Cross-cultural pragmatics and different cultural values.</i> (Wierzbicka, A.)	Fragmento 1: <i>Reserva de hotel</i> (01:44 min)	Fábio
			Fragmento 2: <i>O vexame</i> (4:42 min)	Joana
			Fragmento 3: <i>Shopping Center</i> (01:55 min)	Carla
			Fragmento 4: <i>“Tem que repetir e as segundas histórias</i> (07:51 min)	Vivi Mara Carla
			Fragmento 5: <i>Finlandeses</i> (01:38 min)	Vivi
			Fragmento 6: <i>O caso da caneta</i> (01:55 min)	Joana
2	17/05/2005	<i>Different cultures, different languages, different acts</i> (Wierzbicka, A.) <i>Linguística e tradução: diálogo mediado pela cultura</i> (Monte, M. M.)	Fragmento 7: <i>O caso da feijoada</i> (02:56 min)	Joana
3	31/05/2005	<i>Pragmatics: an Introduction</i> (Mey, J. L.)	Fragmento 8: <i>Teoria do dom</i> (02:43 min)	Laila

Figura 19 – Fragmentos selecionados para a análise.

5.2.2.3

Procedimentos de verificação, transcrição e análise dos dados

Após ter selecionado os fragmentos relevantes para a pesquisa, iniciei a fase de verificação, transcrição e análise dos dados. No primeiro momento verifiquei fragmentos anteriormente selecionados, fazendo anotações e comentários a respeito dos mesmos, a partir dos vídeos. Estes comentários tinham

por objetivo contextualizar ao máximo os elementos linguísticos, paralinguísticos, verbais e não-verbais, observados durante este momento de revisão.

Posteriormente, iniciei a fase de transcrição dos fragmentos selecionados, tendo adotado como critério as convenções de transcrição indicadas nas páginas iniciais desta pesquisa e sugeridas pelo periódico *Research on Language and Social Interaction*, 33(1), 2000. As aulas não foram transcritas em sua íntegra. Transcrevi apenas os fragmentos selecionados onde as narrativas de experiências pessoais puderam ser encontradas. Contudo, tive o cuidado de também transcrever alguns turnos anteriores e posteriores ao trecho escolhido e, desta forma, acredito ter contribuído para a investigação dos momentos de negociação das narrativas e para uma maior contextualização dos fragmentos referentes aos momentos em análise. Em um último momento iniciei a análise dos dados selecionados e transcritos, apresentada em dois capítulos: Capítulo 6: *Entendendo as histórias* e Capítulo 7: *Identificando a multifuncionalidade das histórias*.

No capítulo 6, *Entendendo as histórias*, faço uma análise de acordo com dois níveis: *macro* e *micro*. Primeiro realizei uma investigação em nível macro, ou seja, analisei como as narrativas de experiências pessoais surgem a partir do discurso circulante em sala de aula, isto é, do discurso do conteúdo. Neste momento, procurei identificar como os narradores “abrem” o seu relato, através do prefácio (Sacks, 1984 in Garcez, 2001; cf. cap. 3, p. 62) – com o intuito de conectá-lo ao que estava discursivamente acontecendo –, bem como discuti como esta abertura contribui para a relevância (reportabilidade) da narrativa (cf. cap. 3, p. 68). Foi neste momento que também apresentei a estrutura da narrativa de acordo com os critérios labovianos (cf. cap. 3, p. 55), mostrando trechos discursivos que podem ser considerados, por exemplo, uma orientação, resumo, ação complicadora, entre outros elementos estruturais. As variáveis contextuais *campo*, *modo* e *relações* que foram propostas por Halliday (1994) também foram utilizadas neste momento de macro análise, como forma de mostrar como os “três mundos da narrativa” (ou seja, “o da história”, “o da narração” e “o da socioconstrução do conhecimento pedagógico”) são criados contextualmente, contribuindo para o caráter *trial* destas narrativas de experiências pessoais.

O segundo nível de análise conduzida ainda no capítulo 6 propôs uma investigação mais localizada, em nível micro. Nesta fase, minha intenção foi apontar momentos de avaliação nas narrativas analisadas, discutindo a

importância destes elementos avaliadores no processo de socioconstrução do conhecimento. Além disso, foi neste momento que discuti as três camadas de avaliação propostas por Cortazzi e Jim (2001; cf. cap. 4, p. 81): avaliação *da narrativa*, *na narrativa* e *através da narrativa* e procurei mostrar como a narrativa de experiências pessoais relatadas no ambiente pedagógico observado podem atuar como uma *via de mão dupla* no processo de construção de conhecimento pedagógico, servindo como um *locus* para que este conhecimento seja negociado.

No segundo capítulo de análise, *Identificando a multifuncionalidade das histórias*, discuto o caráter multifuncional das narrativas, identificando sete funções da prática narrativa pedagógica. A partir da análise dos fragmentos investigados no capítulo 6, e usando os Fragmentos 6, 7 e 8 (incluídos no Anexo desta Tese; cf. p. 238), discuto a multifuncionalidade das narrativas de experiências pessoais e trago evidências linguísticas das funções realçadas. As sete funções propostas (cf. cap. 7, p. 192) foram identificadas após a análise conduzida no capítulo 6, que evidenciou que a prática narrativa possui, no contexto investigado, diferentes funções que levam à socioconstrução do conhecimento pedagógico. Estas funções foram, assim, classificadas e divididas em dois grupos: *Funções de base* (composto pelas Funções 1, 2 e 3) e *Funções correlatas* (incluindo as Funções 4, 5, 6 e 7), que se apoiam nas funções de base para poderem se desenvolver (cf. cap. 7, p. 193).

Ao terminar o processo de análise dos dados, entrei em contato com os narradores das histórias e enviei-lhes a análise realizada, como forma de compartilhar minhas interpretações sobre os seus relatos e também pretendendo juntar diferentes *vozes*: a dos autores apresentados na arquitetura teórica, a dos participantes e a minha própria voz de analista, uma vez que a análise conduzida fundamentou-se em minhas observações do contexto investigado e em meus conhecimentos teóricos.¹⁹

Os conceitos teóricos discutidos ou propostos nos capítulos iniciais deste estudo – *interpensamento narrativo*, *contexto situacional*, *mediação semiótica*, *reportabilidade*, *avaliação*, *prática social*, entre outros elementos que compõem a

¹⁹ Após o contato telefônico feito com cada narrador (com exceção da professora Carla), enviei o material de análise via correio eletrônico, solicitando que cada participante fizesse comentários a respeito de minhas interpretações. Contudo, apenas a narradora Mara o fez, contribuindo, inclusive, com mais informações sobre a sua experiência (por exemplo, o seu tempo de permanência na Inglaterra). No caso da professora Carla, ao ser contactada pela Profa. Lúcia Pacheco, avaliou não ser necessária a leitura da análise realizada.

arquitetura teórica deste estudo –, foram usados para a análise do *corpus*, conforme demonstrado nos capítulos 6 e 7.

A Figura 20, a seguir, relaciona alguns dos construtos teóricos utilizados neste trabalho.

Arquitetura teórica		Construtos
Teoria Sociocultural		<ul style="list-style-type: none"> - <i>mediação semiótica</i> - <i>interpensamento</i> - <i>comunidade de prática</i> - <i>aprendizagem situada</i>
Linguística Sistêmico-Funcional		- <i>variáveis contextuais: campo, modo e relações</i>
Narrativa de experiências pessoais		<ul style="list-style-type: none"> - <i>reportabilidade</i> - <i>ponto de virada</i>
Avaliação	Abordagens sociolinguísticas de narrativa	<ul style="list-style-type: none"> - <i>avaliação como prática social</i> - <i>avaliação na narrativa, da narrativa e através da narrativa</i> - <i>avaliação encaixada/externa</i>
	Teoria da Valoração	<ul style="list-style-type: none"> - AFETO, JULGAMENTO, ATITUDE - <i>avaliação semântica e prosódica</i>
Conceitos teóricos propostos neste trabalho		<ul style="list-style-type: none"> - <i>interpensamento narrativo</i> - <i>ponto de virada pedagógico</i> - <i>tempo híbrido</i> - <i>natureza tria</i> - <i>via de mão dupla</i> - <i>narrativa como ferramenta semiótica mediadora</i> - <i>narrativa como lócus para socioconstrução do conhecimento pedagógico</i>

Figura 20 – Construtos teóricos para a análise.

Baseando-me nestes construtos teóricos, nos capítulos 6 e 7, investigo e discuto os trechos narrativos, identificando as funções que as histórias possuem neste estudo, e que possibilitam que as narrativas orais de experiências pessoais possam ser entendidas como **uma ferramenta semiótica, uma via de mão dupla e um lócus para a construção do conhecimento pedagógico**, proposição que considero como o alicerce da pesquisa que desenvolvo.