

## 7

### **Análise dos dados II: Identificando a multifuncionalidade das histórias**

*Tudo o que vemos esconde outra coisa e nós queremos sempre ver o que está escondido pelo que vemos ...*

René Magritte, 1926<sup>23</sup>

No primeiro capítulo da análise, *Entendendo as histórias*, me dediquei a investigar os trechos narrativos selecionados, extraindo dos mesmos a estrutura de cada narrativa, o momento de negociação anterior a cada relato, a configuração situacional dos três mundos entrelaçados e geradores do interpensamento narrativo, bem como foquei, principalmente, a prática avaliativa, fazendo sua associação com o momento de construção social de conhecimentos pedagógicos ou pragmáticos.

Meu objetivo neste capítulo é identificar as funções que estas narrativas possuem no processo de socioconstrução do conhecimento em sala de aula, relacionado-as com as metafunções *ideacional, interpessoal e textual* – propostas pela Linguística Sistêmico-Funcional (Bloor e Bloor, 1995; Martin, 1997; Eggins, 2004; Martin e White, 2005; Martin e Rose, 2007; cf. cap. 2, p. 40) –, apresentando as evidências linguísticas de cada uma destas funções. Para tanto, usarei exemplos retirados dos quatro fragmentos já investigados no capítulo anterior, e também me reportarei a outros trechos narrativos produzidos pelo mesmo grupo de alunos e professora no mesmo contexto. Estes trechos estão inseridos no Anexo, ao final desta Tese, e serão analisados de acordo com propósitos específicos nesta parte da pesquisa.

---

<sup>23</sup> *The Son of Man*. Disponível em: < <http://blog.uncovering.org>, >. Acesso em: 16 de abril de 2007.

## 7.1

### As múltiplas funções das narrativas

As narrativas de experiências pessoais podem ser descritas por seu caráter multifuncional no contexto universitário investigado. Conforme amplamente discutido no capítulo 3 (cf. p. 55), a abordagem socioconstrucionista de narrativas que adoto nesta pesquisa pressupõe que, através do relato de vivências particulares, (re)construímos nossas experiências de mundo, bem como a ideia que temos de nós mesmos. Assim, a narrativa é entendida como uma prática social, quando estamos sempre (re)elaborando nossas experiências em função da situação na qual nos encontramos envolvidos.

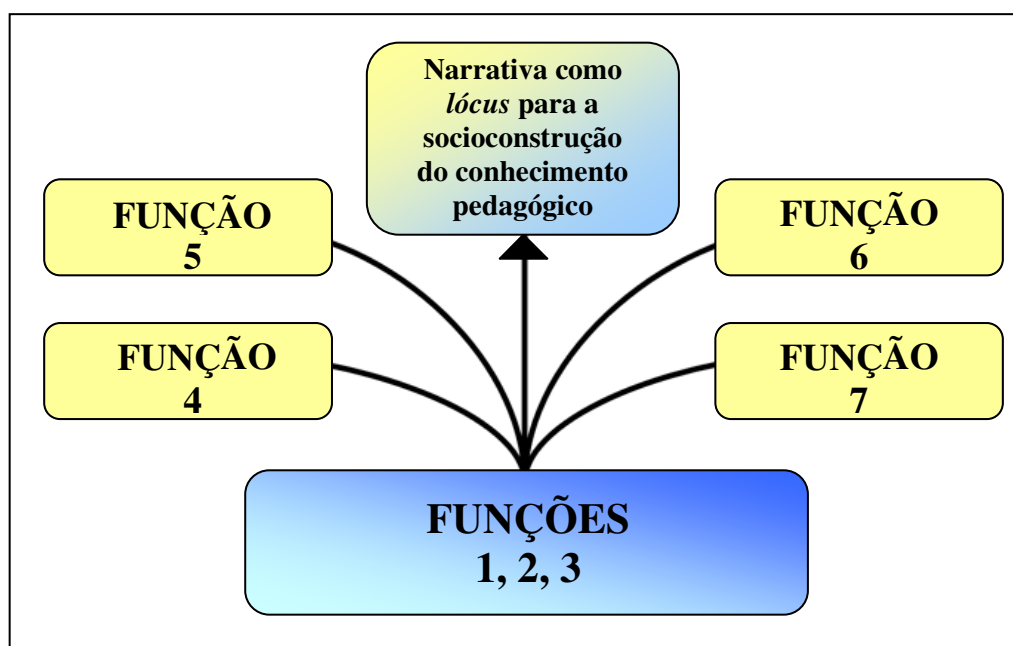
Nesta pesquisa, contudo, na arquitetura teórica e no capítulo 6 de análise foi demonstrado que, no ambiente pedagógico, estes relatos de histórias apresentam, também, a função de socioconstruir conhecimentos pedagógicos, principalmente através da prática avaliativa. É neste ponto e contexto específico que me concentrarei de agora em diante, com o intuito de analisar as múltiplas funções narrativas.

Ao longo desta Tese venho reforçando a função das narrativas de experiência pessoal como *lócus* para a construção social do conhecimento, sugerindo que estas atuam como uma via de mão dupla neste mesmo processo educacional, quando a experiência individual ajuda na compreensão do pedagógico e este, por sua vez, auxilia na (re)elaboração da situação vivenciada. Esta função, contudo, pode ser considerada mais abrangente e contém outras diferentes funções que a compõem. Meu intuito é aqui apresentar estas outras funções que considero relevantes para a socioconstrução de conhecimento pedagógico, estando ciente de que outras diversas funções igualmente se fazem presentes.

As sete funções que identifiquei encontram-se na página seguinte, e as discutirei isoladamente logo a seguir, correlacionando as metafunções da linguagem (ideacional, interpessoal e textual) e apresentando evidências linguísticas para cada função. São elas:

1. Relacionar três mundos: *da história, da narração e da socioconstrução do conhecimento pedagógico*
2. Relacionar a experiência com o conteúdo pedagógico, isto é, o *já-vivenciado* com o *recém-informado*
3. Ratificar o discurso narrativo, concedendo-lhe reportabilidade
4. Ilustrar o conteúdo pedagógico da área de Pragmática
5. Assumir e/ou ratificar a voz de professora
6. Construir conhecimento com foco no grupo ou no indivíduo
7. (Re)elaborar o conteúdo pedagógico e/ou a experiência vivida

Contudo, estas sete funções identificadas serão separadas em dois grupos. A segmentação deve-se ao fato de termos dois tipos de funções: as funções que chamo de *base* e as que vejo como *correlatas*, uma vez que necessitam das funções de base para poderem se desenvolver, como veremos adiante. Como forma de ilustração desta divisão, sugiro a figura a seguir.



**Figura 28** - Interdependência das funções narrativas.

Anteriormente, comentei que a função da narrativa como *locus* de construção social do conhecimento envolve todas as demais funções, sendo a mais abrangente e, por isso, posiciona-se no topo da ilustração acima. Em sentido oposto, temos o que chamo de *base*, que é composta pelas Funções 1, 2 e 3, e que

podem ser entendidas como as funções de suporte para a produção das quatro outras funções. Isto ocorre já que, conforme visto no capítulo 6, é no cruzar de mundos (mundo da história, mundo da narração e mundo da socioconstrução do conhecimento pedagógico; cf. cap. 3, p. 60) que a construção social do conhecimento pedagógico pode se dar (Função 1), através do interpensamento narrativo, a partir da criação de um novo contexto situacional, que traz componentes dos mundos da história e da narração.

Além disso, é neste momento de interpensamento narrativo que a relação entre o *já-vivenciado* com o *recém-informado* irá acontecer (Função 2), possibilitando que o conhecimento da experiência e/ou do tópico pedagógico possam ser (re)formulados. Entretanto, para que os três mundos possam se relacionar e a correlação entre o já-vivenciado e o recém-informado ocorra, é necessário que a história seja aceita pelo grupo e tida, então, como reportável (Função 3). Caso contrário, o relato não será visto pelos interlocutores narrativos como relevante e a socioconstrução do conhecimento pedagógico talvez possa não acontecer através do interpensamento narrativo aqui proposto. É através da ratificação de seu próprio discurso que o narrador poderá validar o seu relato.

Estas três funções de base são essenciais para a ocorrência das demais funções correlatas a elas, pois, para que a ilustração do conteúdo pedagógico da área de Pragmática seja realizada (Função 4); a voz da professora possa ser assumida e/ou ratificada (Função 5); a construção social do conhecimento com foco no grupo ou no indivíduo ocorra (Função 6) e, por último, a (re)elaboração do conteúdo pedagógico e/ou da experiência vivida aconteça (Função 7); é preciso que haja um terceiro mundo (Função 1), que uma correlação entre o individual (já-vivenciado) com o coletivo (recém-informado) se efetive (Função 2) e que o relato tenha sido validado e visto como reportável (Função 3), como veremos a seguir.

### 7.1.1

#### Funções de base

##### 7.1.1.1

#### **Função 1: Relacionar 3 mundos: da história, da narração e da socioconstrução do conhecimento pedagógico**

As narrativas de experiências pessoais no contexto pedagógico possuem a função de correlacionar três mundos: da história, da narração e da socioconstrução de conhecimento pedagógico, gerando um momento de interpensamento narrativo, como vimos ao longo da análise conduzida no capítulo 6. É durante este cruzar de mundos que podemos observar três contextos situacionais diferentes, quando as metafunções ideacional, interpessoal e textual da linguagem criam significados.

A seguir, reproduzo os exemplos desta ligação entre estes mundos (que já foram apresentados na investigação dos Fragmentos 1, 2, 3 e 4), rerepresentando o contexto situacional do mundo da construção do conhecimento pedagógico dos fragmentos em questão.

Fragmento	Interlocutor narrativo	Contexto situacional do Mundo da socioconstrução do conhecimento pedagógico
1	Fábio	<p><b>Campo:</b> experiência, inicialmente mal sucedida, de reserva de quarto em um hotel em Portugal narrada em sala de aula de Pragmática, em um curso de pós-graduação</p> <p><b>Modo:</b> discurso oral, solicitação de um serviço narrado a partir do texto apresentado no seminário, na aula de Pragmática</p> <p><b>Relações:</b> recepcionista do hotel, Fábio, o aluno-narrador e os interlocutores narrativos de sala de aula</p>
2	Joana	<p><b>Campo:</b> relato de pagamento para obtenção de um serviço prestado na Inglaterra, narrado em sala de aula de Pragmática, em um curso de pós-graduação</p> <p><b>Modo:</b> discurso oral, argumentação para o recebimento de um comprovante bancário, relatada a partir do texto apresentado no seminário, na aula de Pragmática</p> <p><b>Relações:</b> funcionários de uma empresa prestadora de serviços e de uma instituição bancária (todos ingleses), Joana, uma brasileira vivendo na Inglaterra (e narradora da história) e os interlocutores narrativos de sala de aula</p>
4	História 1	<p><b>Campo:</b> tentativa de Vivi em evitar constrangimentos, narrada em sala de aula de Pragmática, em um curso de pós-graduação</p> <p><b>Modo:</b> discurso oral, aviso a estrangeiros de comportamento adequado à cultura brasileira, relatado a partir do texto apresentado no seminário, na aula de Pragmática</p> <p><b>Relações:</b> amigos finlandeses da narradora, anfitrião brasileiro, Vivi (aluna-narradora da história) e os interlocutores narrativos de sala de aula</p>
	História 2	<p><b>Campo:</b> visita a uma amiga inglesa e posterior discussão deste encontro com suas colegas, também inglesas, narrada em sala de aula de Pragmática, em um curso de pós-graduação</p> <p><b>Modo:</b> discurso oral, relato de comportamento não adequado à cultura britânica, narrado a partir do texto apresentado no seminário, na aula de Pragmática</p> <p><b>Relações:</b> anfitriã e colegas inglesas, a aluna-narradora, que estava morando na Inglaterra) e os interlocutores narrativos de sala de aula</p>
	História 3	<p><b>Campo:</b> situação de um lanche oferecido na casa da professora-orientadora e posterior desconforto vivido em relação à recusa de comida feita por uma aluna, narrada em sala de aula de Pragmática, em um curso de pós-graduação</p> <p><b>Modo:</b> discurso oral, relato da situação constrangedora, a partir do texto apresentado no seminário, na aula de Pragmática</p> <p><b>Relações:</b> orientandas mineiras, Carla, professora orientadora e anfitriã, e os interlocutores narrativos de sala de aula</p>

**Figura 29** - Contexto situacional do mundo da socioconstrução do conhecimento pedagógico.

### 7.1.1.2

#### **Função 2: Relacionar a experiência com o conteúdo pedagógico, isto é, o “já-vivenciado” com o “recém-informado”**

Esta função é de grande relevância para minha proposta teórica, uma vez que sugiro que as narrativas que investigo, ao agirem como *lócus* para a construção do conhecimento, conectam experiências particulares com o tópico pedagógico apresentado e estudado em sala de aula. Esta correlação foi evidenciada de forma mais ampla no capítulo 6 (cf. Fragmento 1, p. 126; Fragmento 2, p. 139; Fragmento 3, p. 158 e Fragmento 4, p. 164), quando o trecho narrativo atuou com esta função. Podemos ver que esta ligação se realiza linguisticamente, através dos prefácios apresentados nas narrativas.

Estando ligados basicamente à metafunção ideacional – quando a linguagem é usada para construir nossas percepções de mundo, dizendo “respeito ao que está acontecendo, incluindo quem está fazendo o que, para quem, em que local, quando e por que” (Martin e Rose, 2007:32; cf. cap. 2, p. 48) –, os prefácios possuem características particulares nos trechos narrativos selecionados. Em geral, em qualquer atividade narrativa, os prefácios apresentam a função de sinalizar a intenção do falante em obter um turno mais longo durante a atividade conversacional, revelando que a narrativa que se seguirá será relevante (Sacks, 1984 in Garcez, 2001; cf. cap. 3, p. 68), isto é, reportável.

Ainda de acordo com o proposto por Sacks, narrar uma história pressupõe um “trabalho extra”, já que se faz necessário a existência deste prefácio para que esta possa ser iniciada. Como apresentei inicialmente na arquitetura teórica desta pesquisa, a reportabilidade destas narrativas contadas em sala de aula também é conferida pela integração da história ao discurso do conteúdo circulante, isto é, ao tópico pedagógico. É justamente através do prefácio que esta ligação também poderá se dar.

Os quatro fragmentos analisados no capítulo 6 apresentaram os seguintes prefácios:

Fragmento		Interlocutor narrativo	Prefácio
1		Fábio	“ <i>isso</i> aconteceu comigo né tentando reservar um hotel” (linha 34)
2		Joana	“ <i>a gente</i> tá falando em linguagem, mas às vezes há lacunas mesmo culturais ... mas o vexame que eu mais me lembro” (linha 51)
3		Carla	“ <i>é</i> eu vi uma cena no Rio Sul um dia desses bem engraçada”
4	História 1	Vivi	“houve uma (...) situação <i>assim</i> ” (linha 28)
	História 2	Mara	“ <i>é</i> verdade isso de número de vezes porque eu ia na casa de alguém e perguntavam ...” (linha 67)
	História 3	Carla	“ <i>olha</i> eu tive um caso engraçado até numa aula de pragmática <i>dessa...</i> ” (linha 118)

Figura 30 - Prefácios dos fragmentos analisados no capítulo 6.

Os prefácios selecionados acima revelaram, ao longo da análise realizada no capítulo 6, uma conexão entre a experiência pessoal (já-vivenciado) e o tópico pedagógico (recém-informado), quando a narrativa foi aceita pela audiência e foi usada como *lócus* para a negociação e construção social do conhecimento. Além disso, podemos perceber que estas seis enunciações apresentam marcadores discursivos específicos que expressam linguisticamente esta ligação. São eles:

- “**isso**” (Fragmento 1), referência exofórica à situação vivida por Mey, autor do artigo em discussão no seminário,
- “**a gente**” (Fragmento 2), referindo-se ao grupo em seu trecho narrativo e ao tópico pedagógico discutido: a linguagem,
- “**é**” (Fragmento 3), reforçando as considerações pedagógicas anteriormente feitas pela aluna Joana sobre “risco graduado”; e, no Fragmento 4 (História 2), dando suporte ao dito anteriormente: *é senão você não pode aceitar (.) tem que esperar aquele número de vezes* (linhas 64-65),
- “**assim**” (Fragmento 4, História 1), fazendo a ponte entre a experiência vivida pela narradora e o tópico pedagógico, significando “uma situação igual ao comentado por Carla anteriormente”,
- “**olha**” (Fragmento 4, História 3) direcionando-se aos alunos (significando “olha você”), implicitamente pedindo atenção e incluindo seus interlocutores no trecho narrativo; e “**dessa**”, adequando o relato ao



ambiente pedagógico do mundo da narração, do qual a narradora também faz parte.

A escolha destes itens lexicais traz a conexão entre o individual e o coletivo, isto é, entre a experiência particular e o tópico pedagógico, dando credibilidade e, conseqüentemente, reportabilidade para as interações narrativas que seguem os prefácios.

Outros prefácios foram produzidos pelos narradores antes de relatos que foram aceitos pelos interlocutores narrativos e que, posteriormente, agiram como forma de elaboração de conhecimento pragmático (cf. Anexo, p. 238). Também nestes exemplos, abaixo oferecidos, verificamos a produção de marcadores discursivos que conectam o relato pessoal (individual) ao conteúdo pedagógico (coletivo), tais como: “aqui” (Fragmentos 6 e 8), “nós” (Fragmento 7), e “e” e “a gente” (Fragmento 8).

Fragmento	Interlocutor narrativo	Prefácio
6 <i>O caso da caneta</i> (Anexo 1, p. 239)	Joana	“hoje-hoje <b>aqui</b> na sala teve um caso uma pessoa pedindo uma caneta emprestada...” (linha 27)
7 <i>O caso da feijoada</i> (Anexo 2, p. 241)	Joana	“o que eu acho engraçado é que na- <b>nós</b> temos essa coisa de tentar oferecer ...” (linha 25)
8 <i>Teoria do dom</i> (Anexo 3, p. 243)	Carla	“ <b>e</b> é uma teoria que <b>a gente</b> reforça em sala de aula né (.) eu tive uma bolsista <b>aqui</b> na UNI que tinha sido minha aluna ...” (linha 23)

**Figura 31** - Prefácios dos fragmentos em anexo.

Nestes três prefácios retirados dos Fragmentos apresentados nos Anexos, esta conexão entre a experiência e o pedagógico se dá das seguintes formas:

- “**aqui**” (Fragmento 6), quando Joana conecta a sua narrativa com o ambiente pedagógico, ou seja, a própria sala de aula,
- “**nós**” (Fragmento 7), incluindo o grupo presente no mundo da narração e no mundo da história da narradora,

- “e” (Fragmento 8), quando a conjunção aditiva possibilita uma complementaridade de informações, contribuindo com o antes apresentado pela aluna Laila em seu seminário; “a gente”, mais uma vez convidando os alunos a compartilharem a experiência e opinião de Carla sobre o pedagogicamente oferecido pela aluna-apresentadora; e, por último, “aqui”, referindo-se à universidade, isto é, ao contexto pedagógico, do qual todos os interlocutores narrativos fazem parte.

Como visto nos trechos acima selecionados, os pronomes demonstrativos “isso” e “dessa”; a conjunção aditiva “e”; o verbo de ligação “ser” e o verbo “olhar”; os pronomes “nós”; a locução “a gente”; e os advérbios “aqui” e “assim” conectam a experiência ao tópico pedagógico. Esta ligação pode acontecer através de:

- Referência ao tópico pedagógico
  - “isso aconteceu comigo né tentando reservar um hotel”
  - “é eu vi uma cena no Rio Sul um dia desses bem engraçada”
  - “houve uma (...) situação assim”
  - “é verdade isso de número de vezes porque ...”
  - “e é uma teoria que a gente reforça em sala de aula...”
- Convite de participação da audiência
  - “a gente tá falando em linguagem, mas às vezes há lacunas mesmo culturais ...”
  - “o que eu acho engraçado é que na-nós temos essa coisa de tentar oferecer...”
  - “e é uma teoria que a gente reforça em sala de aula né...”
  - “olha eu tive um caso engraçado”
- Referência ao contexto situacional pedagógico
  - “... eu tive um caso engraçado até numa aula de pragmática dessa...”
  - “hoje-hoje aqui na sala teve um caso...”
  - “... eu tive uma bolsista aqui na UNI que tinha sido minha aluna...”

Portanto, a investigação dos prefácios nos leva à ideia de que não basta que este estabeleça a relevância da história em si, mas, no contexto pedagógico, é igualmente necessário que ele se remeta ao conteúdo trabalhado no momento da narração. Em outras palavras, se faz preciso que o prefácio atue como uma ponte entre o interno (individual) e o externo (social), e que contenha certas escolhas linguísticas específicas, confirmando a função da narrativa como ferramenta semiótica mediadora (cf. cap. 2, p. 33).

Ainda como forma de ilustrar a relevância deste prefácio na conexão entre os mundos da história e da narração, apresento, abaixo, o Fragmento 5, que mostra uma narrativa que não foi desenvolvida pelo grupo, nem tão pouco gerou um momento de socioconstrução de conhecimento pedagógico a partir do relato, contando com a quase não (co)participação dos interlocutores narrativos.

### Fragmento 5: *Finlandeses*

Aula 1: 10/05/2005

Vivi - Carla – Lena - Fábio

1	<b>Vivi</b>	então essa a duração desse silêncio varia muito (.)	
2		aí é exatamente aquele (.) a-aquela pesquisa =	
3	<b>Fábio</b>	[ah é é verdade	
4	<b>Vivi</b>	= que o que o inglês branco norte-americano (.) ele	
5		se a pessoa parar por mais de um segundo e meio o:	
6		americano vai achar que então parou MESMO então >eu	
7		vou falar< mas um um índio de família °atabaskan°	
8		pra <u>eles</u> um silêncio dessa duração não-não conta	
9		como um silêncio pra-pra mudar o turno <u>só</u> conta	
10		quando é um silêncio aquela pausa entre duas dois	
11		enunciados (.) ↑aí ele ele mostrou uma conclusão de	
12		uma conversa entre um índio atabaskan e o branco	
13		norte-americano o <u>índio</u> sente que foi TODA hora	
14		interrompido e o americano acha que: o índio não-	
15		não faz sentido o que que ele ta falando porque ele	
16		não consegue terminar uma idéia (.) não consegue	
17		Elaborar uma idéia (.) completa isso eu-eu lembro	
18		eu morei um tempinho na França e EU e ↑ <u>todos os</u>	(O)
19		<u>finlandeses</u> que eu conhecia a gente falava a mesma	
20		coisa a gente se sente i-di-o-ta imbecil porque era	(AC)
21		a mesma coisa não conseguimos (.) <u>falar</u> SEMPRE	
22		quando tentava fala:r uma coisa outro já (.)	
23		<u>interrompia</u> aí a conversa foi para outra direção	
24		<u>nunca conseguiu retomar</u> ((risos)) aí era assim uma	
25		FRUSTAÇÃO de-	(A)
26	<b>Carla</b>	[é verdade	(A)
27	<b>Lena</b>	aqui você deve sentir a mesma coisa	(A)
28	<b>Vivi</b>	é:	(A)
29	<b>Todos</b>	((risos))	(A)
30	<b>Carla</b>	Vivi é interessante quando você tava falando antes	
31		do silêncio que era só a questão da tomada de turno	

32		(.) mas essa essa esse ditado quem cala consente	
33		(.) eu acho que ele ta falando também dos	
34		significados do silêncio	
35	<b>Vivi</b>	é: aí na verdade não é	
36	<b>Carla</b>	é (.) mas também eu acho que tem a ver com o	
37		silêncio quer dizer cada cultura como é que vai	
38		interpretar quer dizer o o silêncio pode ser uma	
39		assertiva ou pode ser até um discordar só que você	
40		faz aquele ato de não fazer aquele ato de ameaça e	
41		se cala né (.) então a-mas a <u>expressão</u> que vem é	
42		que quem cala consente o que me parece que deve ser	
43		MAIS forte em culturas hierárquicas que você não	
44		tem (.) a voz pra poder mudar alguma coisa e como	
45		você não tem a voz você se cala (.) talvez não seja	
46		um provérbio que apareça numa sociedade mais	
47		igualitária não sei=	

Observamos que é entre as linhas 1-17 que Vivi, apresentadora do seminário e narradora, irá se apoiar para contar sua experiência. É o tópico pedagógico que motiva o relato de seu comportamento e emoção no período que morou na França. Contudo, de maneira diferente de todos os outros fragmentos analisados até aqui, a narrativa da aluna não mobilizou o grupo como um todo. Poucas participações se deram, nas linhas 30 e 31, quando a professora e a colega Lena fizeram rápidas considerações. A única forma de participação dos outros membros do grupo se deu através de risos. Geralmente, o humor era uma constante na sala de aula investigada, principalmente quando se tratava dos relatos de Vivi, que, como finlandesa, costumava contar situações constrangedoras vividas na cultura brasileira.

Uma possibilidade de interpretação deste não uso da narrativa como forma de interpensamento coletivo na criação de significados pedagógicos, pode ser expressa pela não ocorrência de um prefácio na narrativa da aluna. Assim sendo, nenhuma conexão da história com o discurso do conteúdo foi feita, e o individual não se uniu ao social. Como vimos no capítulo 3 (cf. p. 62), para lançar uma narrativa é necessário que o falante sinalize sua intenção de produzir uma fala mais longa, indicando que a narrativa que se seguirá será relevante, o que também não aconteceu no fragmento analisado. A professora, então, na linha 33, retoma o tópico pedagógico, mas não a partir da história de Vivi, o que mais uma vez não é coincidente com a análise dos outros trechos narrativos. Carla, ao contrário, retoma um tópico pedagógico anterior acerca do “silêncio”. Esta interpretação nos possibilita reforçar a importância de um prefácio que tenha a função de relacionar

a experiência e o pedagógico, e que apresente expressões linguísticas típicas deste momento narrativo.

### 7.1.1.3

#### **Função 3: Ratificar o próprio discurso narrativo, concedendo-lhe reportabilidade**

Um dos pontos-chaves para o relato das narrativas em sala de aula é conceder-lhe relevância, através da reportabilidade (cf. cap. 3, p. 68). Esta credibilidade pode ser evidenciada nesta Função 3, quando narradores, através de suas escolhas lexicais e linguísticas, ratificam o seu próprio discurso. As metafunções textual e interpessoal da linguagem atuam como forma de mapear estas escolhas e criar um discurso narrativo.

Como vimos na função anterior, uma das formas de obtenção da reportabilidade do discurso narrativo em sala de aula é através do prefácio, que apresenta, neste contexto, a característica de agir como uma *ponte* entre o já-vivenciado com o recém-informado. Apesar de este ser um elemento muito importante para o sucesso da narrativa em sala de aula – e, como vimos no Fragmento 5, a não ocorrência de um prefácio pareceu impossibilitar o desenrolar da (co)construção do conhecimento pedagógico através do interpensamento narrativo –, outros fatores são também relevantes para que o narrador possa ratificar o seu discurso, concedendo-lhe credibilidade, ou seja, reportabilidade.

Entre inúmeras maneiras dos narradores validarem seus discursos narrativos, nos fragmentos analisados nesta pesquisa, temos as que apresento abaixo.

#### **Uso de avaliações voltadas para a dimensão do AFETO**

O capítulo 4 (cf. p. 95) apresentou a arquitetura teórica voltada para a avaliação em narrativas. Tanto as Abordagens Sociolinguísticas de Narrativa como a Teoria da Avaliação têm por pressuposto que o afeto é o que guia o relato da experiência pessoal. O *filtro emocional* (Bastos, 2005:80) é o fator que nos leva a (re)transformar a nossa experiência, concedendo-lhe novos significados. Este filtro emocional posiciona-se na dimensão do AFETO, na Teoria da Valoração, que circunda as dimensões do JULGAMENTO e da ATITUDE (cf. cap. 4, p. 93).

Ao expressar suas emoções, linguisticamente ou paralinguisticamente, os narradores das histórias investigadas procuram estabelecer uma relação interpessoal com seus interlocutores, uma vez que é necessário que estes mesmos interlocutores emitam o “recibo” (Cortazzi e Jim, 2001; cf. p. 82), concedendo ao relato o caráter de reportabilidade. Através das avaliações de afeto o narrador mostra a seus interlocutores como sua experiência *o fez sentir*, criando o filtro emocional que conduzirá a sua narração, e construindo discursivamente sua emoção. Este filtro foi uma constante nos fragmentos analisados, com vemos em alguns exemplos que transcrevo a seguir, na Figura 32.

Fragmento	Interlocutor narrativo	Expressão da dimensão avaliativa AFETO
2	Joana	“... eu passei VÁRIOS vexames...” (linha 53)
4	História 2 Mara	“... eu fiquei muito frustrada...” (linha 67)
		“...AI que raiva...” (linha 95)
		“... eu sou uma pessoa no Brasil e sincera...”(linha 92)
		“... mas como você é BOA...” (linha 109)
		“... será que eu sou tonta...” (linha 109)
	História 3 Carla	“... eu quase morri de vergonha...” (linha 120)
		“... coloca na sala que a professora é mal educada...” (linha 145)
		“...e eu olhei pra ela e um semestre, ISSO na sala...” (linha 156)
5	Vivi	“... pois o que eu acho um absurdo é ela falar, o padrão é DELA não é MEU...” (linha 190)
		“... EU e todos os finlandeses que eu conhecia a gente falava a mesma coisa a gente se sente i-di-o-ta imbecil...” (linha 21)
7 <i>O caso da feijoada</i> (Anexo 2, p. 241)	Joana	“... era assim uma FRUSTAÇÃO...” (linha 27)
8 <i>Teoria do dom</i> (Anexo 3, p. 243)	Carla	“... era uma situação assim muito difícil pra eles...” (linha 40)
“... ‘FULANA É CABEÇÃO né Carla? eu não vou conseguir ela é cabeção’ e eu ‘que que é cabeção?’ ‘ah ela pô ela sabe tudo ela pega tudo ela é o máximo é isso’...” (linha 32)		
		“... minha filha você não pode comparar a história de vida dela com a sua você não é cabecinha...” (linha 36)

**Figura 32** - Instanciações de momentos de expressão da dimensão do AFETO.

A expressão das emoções dos narradores durante a prática avaliativa concede uma dramaticidade à história contada, quando os sentimentos expostos acerca da experiência vivida parecem ser (re)elaborados ao longo do relato e, posteriormente, (co)avaliados pragmaticamente. Durante a apresentação dos textos nos seminários, foram conferidos novos sentidos a estas emoções, pois através das discussões dos artigos propostos e dos conceitos neles apresentados, os narradores demonstraram se (re)construir através das emoções vivenciadas.

### **Uso de avaliações voltadas para a dimensão do JULGAMENTO**

As emoções expressas em momentos de avaliação de AFETO foram, geralmente, seguidas por avaliações de JULGAMENTO do comportamento que gerou esta emoção. Assim como a dimensão avaliativa do AFETO, o JULGAMENTO também foi uma constante nos trechos selecionados, ocorrendo, inclusive, com maior frequência.

Uma possível justificativa para este grande número de avaliações de JULGAMENTO pode ser dada pelo próprio conteúdo pragmático. Uma vez que a Pragmática lida, entre outras coisas, com padrões de comportamento e, sendo os textos apresentados voltados para a análise intercultural de formas de comportar-se em diferentes culturas, nada mais aceitável do que termos um maior número de (co)avaliações com foco comportamental.

Como evidências da dimensão avaliativa JULGAMENTO, selecionei apenas alguns exemplos retirados dos fragmentos analisados no capítulo 6 – uma vez que já foram discutidos nesta parte inicial – e instanciações presentes nos Fragmentos 7 e 8, que se apresentam no Anexo deste estudo .

Os trechos narrativos expostos na figura a seguir mostram momentos de avaliação de JULGAMENTO realizados pelos narradores.

Fragmento		Interlocutor narrativo	Expressão da dimensão avaliativa JULGAMENTO
2		Joana	“... mas o vexame que eu mais me lembro...” (linh
			“... eu nunca tinha atentado para isso...”(linha 67)
			“e a vergonha depois? isso era na MINHA agência bancária entendeu e depois a vergonha disso” (linha 109)
4	História 1	Vivi	“... o brasileiro interpretou assim desta forma” (linha 31)
	História 2	Mara	“...eles SEMPRE eles ofereciam UMA VEZ (.) e só ofereciam quando eles realmente queriam” (Linha 86)
			“...foi aí que eu aprendi o tal do positive eu não sabia o que que era... ” (linha 107)
História 3	Carla	“...COMO é que eu vou adivinhar que DUAS vezes pra uma pessoa que tava oferecendo tudo TINHA que ter a terceira pra poder aceitar” (linha 142)	
7	<i>O caso da feijoada</i> (Anexo 2, p. 241)	Joana	“é mas é é o não saber quando a pessoa não conhece não consegue não sabe até que ponto pode dizer NÃO. né até que ponto você dizer NÃO vai soar mal educado” (linha 45)
8	<i>Teoria do dom</i> (Anexo 3, p. 243)	Carla	“... então quando eu tento mostrar pra menina que a outra não É um cabeção que só tem uma história de vida diferente chega a um ponto diferente...” (linha 50)

**Figura 33** - Instanciações de momentos de expressão da dimensão do JULGAMENTO.

Outro ponto a ser ressaltado nesta função refere-se, mais uma vez, ao caráter de reportabilidade destas narrativas. Ao longo desta análise venho reforçando o fato de estas narrativas serem totalmente reportáveis no contexto pedagógico, tendo isto já sido discutido na análise dos prefácios, no relato de segundas histórias, nas (co)avaliações realizadas pelos interlocutores narrativos, entre outros possíveis momentos.

### **Uso de recursos paralinguísticos como forma de criar dramaticidade narrativa**

Como forma de validarem seus discursos narrativos, concedendo-lhes reportabilidade, os narradores, no contexto observado, também usam recursos paralinguísticos. Indiretamente, através destes recursos, os interlocutores narrativos ratificam seu próprio discurso, bem como o de outros participantes da interação.



Como exemplos de elementos paralinguísticos temos os gestos, as expressões faciais, a linguagem corporal, bem como o riso, o aumento ou diminuição do tom de voz, a aceleração ou diminuição no ritmo da fala, o uso de onomatopéias, entre outros. A análise dos fragmentos evidenciou diversos momentos onde a reportabilidade, através da avaliação paralinguística. Além do grande número de ocorrência de risos (como já comentado ao longo da discussão dos fragmentos analisados), de aumento/diminuição de voz e aceleração/diminuição no ritmo da fala, nos foi possível identificar as seguintes instanciarções paralinguísticas que trouxeram dramaticidade às histórias, ratificando a prática discursiva narrativa:

	Interlocutor narrativo	Instanciarções de avaliações paralinguísticas
1	Fábio	“... eu ligava e perguntava ↑você têm quarto pro espaço do dia tal e tal tenho <i>pum</i> desligava o telefone (linha 35)
2	Joana	“não aí aí eu liguei para a empresa e falei ‘olha eu já fiz o depósito você quer que eu mande o fax?’ ‘não não não senhora não tudo bem’ e eu assim (( <i>fazendo gesto de foi tudo em vão</i> )) (linha 84)
		“timbrado (.) carimbo e assinado (( <i>fazendo gestos de carimbar e assinar</i> )) não é isso que a gente tem? (linha 104)
7 <i>O caso da feijoada</i> (Anexo 2, p. 241)	Joana	“... era uma situação assim muito difícil pra eles e depois que terminou a feijoada eles ficaram lá assim (( <i>faz gestos de “de papo pro ar”</i> )) passando mal (linha 39)

Figura 34 - Instanciarções de avaliações paralinguísticas.

### Construção do *self* do narrador através de personagens da história

A construção do *self* do narrador a partir do “outro narrativo”, isto é, de outro personagem da história, é mais uma maneira apresentada pelos narradores para validar o seu discurso narrativo. Algumas evidências desta construção encontram-se a seguir.

Fragmento		Interlocutor narrativo	Interação com o <i>outro</i> na narrativa
2		Joana	“... <i>a questão deles que é</i> : eles acreditam na palavra da pessoa até que se diga o contrário” (linha 64)
			“... eu nunca tinha atentado pra isso você faz um depósito <i>não existe um recibo</i> bancário o máximo que eles fazem fazem um carimbozinho no canhotinho ...” (linha 67)
			“... aí eu liguei para a empresa e falei olha eu já fiz o depósito você quer que eu mande o fax? ‘não não não senhora não tudo bem’ <i>e eu assim ((fazendo gesto de foi tudo em vão))</i> ” (linha 84)
4	História 2	Mara	“... <i>ENTÃO que eu percebi que eles SEMPRE /.../ eles SEMPRE eles ofereciam UMA VEZ (.) e só ofereciam quando eles realmente queriam...</i> ” (linha 89)
			“... <i>eu oferecia tudo elas só ofereciam quando elas QUERIAM</i> realmente por que senão elas comiam na minha frente e pra elas não era falta de educação” (linha 110)

**Figura 35** - Instanciações de momentos de construção do *self* do narrador através de personagens da história.

Em diversos momentos a (re)elaboração da experiência vivida pelo narrador se deu a partir do relato de sua interação com outro personagem da narrativa (“outro narrativo”) e podemos notar que esta construção do *self* do narrador se dá quase sempre pela negação do comportamento apresentado pelo(s) outro(s) personagem(ns).

Joana entende que a “questão deles”, e não a sua, é acreditar na palavra do outro, até que se diga o contrário; não existe um recibo bancário; e, por último, a sua exigência por este comprovante bancário não é regra na cultura britânica (e o não envio deste não acarretaria em suspensão do serviço em sua casa). Por fim, temos os exemplos da aluna-narradora Mara, que (re)elabora sua experiência dizendo que ela não agia como as inglesas, que só ofereciam quando queriam e sempre uma vez. Ao contrário deste comportamento, ela sempre oferecia comida a suas colegas, a qualquer momento e independentemente da quantidade de alimento que possuísse.

### 7.1.2

#### **Funções correlatas**

Assim como os traços linguísticos podem exercer múltiplas funções no discurso, de acordo com o contexto em que são usados (L. P. Oliveira, 1997:88), o caráter multifuncional das narrativas investigadas nesta Tese também evidencia que um mesmo trecho narrativo pode desempenhar mais de uma função. A multifuncionalidade evidenciada nos traços linguísticos, proposta pela autora, adéqua-se à investigação das narrativas que conduzo, através de superposições funcionais, como veremos nas funções correlatas a seguir.

#### 7.1.2.1

#### **Função 4: Ilustrar o conteúdo pedagógico da área de Pragmática**

A Função 4 é usada principalmente pela professora Carla, quando faz retomadas da narrativa, pegando o turno conversacional com o intuito de avaliar, através do tópico pedagógico, a experiência contada pelos narradores. Entretanto, a professora, de forma diferente dos alunos, faz suas escolhas lexicais a partir de termos relativos à área da Pragmática, usando a metalinguagem do discurso pedagógico. Esta metalinguagem é sempre usada por Carla em seus momentos de (co)avaliação das narrativas, assumindo seu papel social de professora. Contudo, em situações em que está voltada para avaliar sua experiência como personagem de sua história, age como os alunos e foca na própria situação vivida, e não nos pressupostos pragmáticos.

Os trechos com função ilustrativa do conteúdo usados pela professora encontram-se na figura a seguir:

Fragmento		Interlocutor narrativo	Ilustração do conteúdo
1		Carla	“e-essa continuação é que é interessante né↓(.) porque ela tava a re-resposta dela de quer reservar pra mim o dia tal e tal <b><i>partia de uma condição preparatória</i></b> ter vaga e ela não precisou dizer pra você essa condição (pra poder) porque você que ligou (antes) então você já sabe né” (linha 50)
			“entendeu(.) porque quando você fosse marcar que ela ia <b><i>estabelecer essas condições</i></b> todas” (linha 63)
2		Carla	“... é eu acho que fala <b><i>dessa diferença né pra pra nós da cultura brasileira</i></b> que tudo tem que passar pelo texto escrito né ...”(linha 88)
3		Carla	“...você vê uma cena como essa e não faça NADA porque você né em público <b><i>vai (sofrer) o corte da mãe...</i></b> ” (linha 65)
4	História 3	Carla	“... eu acho que a OUTRA continuou ven::do a questão da <b><i>hierarqu:ia</i></b> (.) por ser de uma cidade MAIS do interior, <b><i>MAIS padrão mineiro do interior</i></b> eu acho que ela mostrou deferência né, não aceitando ...” (linha 184)
6	<i>O caso da caneta</i> (Anexo 1, p. 239)	Carla	“bem uma coisa é <b><i>pressuposto pelo diálogo havia muita intimidade</i></b> né se não houvesse intimidade você não pode fazer essa brincadeira né? “ (linha 41)
7	<i>O Caso da feijoada</i> (Anexo 2, p. 241)	Carla	é é (.) <b><i>com certeza uma cultura que não vai oferecer ta:nto pra não chocar os outros em uma situação de recusa</i></b> ... (linha 51)
8	<i>Teoria do dom</i> (Anexo 3, p.243)	Carla	“...É um cabeção que só tem uma história de vida diferente chega a um ponto diferente na hora dela ( )dela na situação no ponto em que ela está eu acho que é uma forma de <b><i>você QUEBRAR com essa coisa que a gente tá vendo aí como a linguagem serve a essas funções de discriminação social de cada um ter sua autoestima completamente rebaixada pelas habilidades ( )que não desenvolveu</i></b> enfim” (linha 51)

**Figura 36** - Instanciações de momentos de ilustração do conteúdo pedagógico pela professora Carla.

Notamos, em negrito e itálico, no quadro apresentado acima, que a ilustração do conteúdo pedagógico se dá, obviamente, a partir de pressupostos da área da Pragmática. Ocorrências como as que destaco a seguir expressam aspectos da Teoria da Polidez, proposta por Brown e Levinson (1987) – com exceção do último elemento, que relaciona-se ao uso da linguagem: *condição preparatória*,

*padrões de comportamento em diferentes culturas, confiança, intimidade, hierarquia, pressuposto, e usos e funções da linguagem.* Há também vários momentos de referência à relação “cultura/cultura brasileira” que estava em foco nas aulas, já que os temas de alguns textos apresentados eram as variações interculturais e o uso da linguagem.

Todos os momentos de ilustração do conteúdo pedagógico pragmático foram realizados durante a prática avaliativa, o que reforça minha proposta de que é nestes momentos avaliativos que a construção do conhecimento pedagógico parece acontecer. A aluna Joana também faz uso desta função, com o intuito de explicar o tópico pedagógico, a partir do relato das histórias pessoais. Este fato acontece em ocasiões nas quais a aluna assume o papel de professora e, inserida na prática avaliativa, Joana ilustra e explica pragmaticamente as experiências vividas. A Função 5, a seguir, trata deste ponto.

### 7.1.2.2

#### **Função 5: Assumir e/ou ratificar a voz de professora**

Nesta quinta função, a negociação de papéis sociais entre os participantes da interação pedagógica analisada ilustra a metafunção interpessoal da linguagem. Há dois exemplos que revelam momentos em que a aluna Joana assume o papel de professora e avalia, de acordo com pressupostos pragmáticos, as narrativas de experiências pessoais, porém, sem usar a metalinguagem da Pragmática.

O fato de Joana ser casada com um inglês parece autorizá-la, neste grupo, a assumir o papel de professora, uma vez que questões culturais são o foco do curso e a aluna parece “ter permissão” dos interlocutores narrativos para discutir a cultura britânica. Nas duas situações em que isto ocorreu, o contexto cultural que estava em discussão era o inglês, o que pode confirmar esta minha hipótese. A própria professora ratifica este papel exercido pela aluna, quando – no caso do primeiro exemplo – a interrompe complementando, também a partir de conceitos pragmáticos, a explicação oferecida por Joana, conceituando-a como “risco graduado” (linha 51), conforme reproduzo na página seguinte.

**Fragmento 3: Shopping Center** (cf. p. 158)

41	Joana	é aqui no Brasil se você compara no Brasil uma
42		criancinha pequena que tá começando a andar a mãe
43		vai e fica assim né ((fazendo gestos de proteção à
44		criança)) <u>ampara</u> o tempo todo na Inglaterra não eles
45		meio que largam e você tá vendo que a criança vai
46		cair você tá haa ((cara de susto e medo))
47		aquilo tá te <u>cortando</u> por dentro mas é assim
48		mesmo=
49	Carla	[é o passa- é a maneira do passarinho, né
50	Joana	[= é eles fazem uma uma avaliação
51	Carla	[(risco graduado)
52	Joana	[é eles avaliam o <u>risco</u> não vai vai cair vai
53		cair vai ficar vermelho vai se ralar um pouquinho
54		mas pra aprender tudo bem vai em frente a gente não
55		a gente fica

No segundo exemplo, que apresento a seguir, Carla também aceita o papel de professora assumido por Joana quando diz “é, é”, na linha 49.

**Fragmento 7: O caso da feijoada** (cf. Anexo 2, cf. p. 241)

45	Joana	é mas é é o < <u>não</u> saber> quando a pessoa
46		não conhece não consegue não sabe até que
47		<u>ponto</u> pode dizer NÃO. né até que ponto você
48		dizer NÃO vai soar mal educado =
49	Carla	[é é

Outro aspecto relacionado a esta função centra-se na investigação da coda. Possuindo o papel de trazer os interlocutores narrativos de volta ao mundo de sala de aula, isto é, aos mundos da narração e da socioconstrução do conhecimento pedagógico, a coda indica que a narrativa chegou ao fim (cf. cap. 3, p. 55). No contexto pedagógico, esta coda constitui a retomada do conteúdo trabalhado, que aparece depois da produção dos relatos de experiências pessoais e das respectivas (co)avaliações.

Em diferentes momentos dos trechos narrativos analisados anteriormente, vimos que as (co)avaliações da professora Carla geralmente se apoiam no conteúdo pragmático, atuando como retomadas ao tópico pedagógico. Nas codas, contrariamente, não é a professora que exerce a função de trazer a turma de “volta à realidade”, isto é, a este mesmo tópico pedagógico. Podemos dizer que a retomada ao tópico pedagógico difere da coda, uma vez que a retomada ao conteúdo pressupõe um posterior momento de avaliação, quando o retorno ao pedagógico é feito a partir da narrativa relatada e então avaliada. A coda, por

outro lado, não proporciona momentos de avaliação, apenas possuindo a função de trazer os interlocutores de volta ao mundo da narração, isto é, ao ambiente pedagógico onde o texto está sendo apresentado.

Com exceção do Fragmento 2, todas as ocasiões de coda foram realizadas pelos alunos, como vemos abaixo.

Fragmento	Interlocutor narrativo	Coda	
1	Vivi	“... então os pressupostos pragmáticos de um diálogo constituem um link indispensável entre as palavras enunciadas e o mundo dos falantes ...” (linha 80)	
2	Carla	“AH lá o TURNO Vivi , it’s yours” (linha 123)	
3	Vivi	“a Wierzbicka ela: ela: nos anos oitenta ((risos)) houve uma reação ((risos))é contra universalismos nos estudos pragmáticos aí (.) ah:: houve uma nova direção ...” (linha 74)	
4	História 3 3	Vivi	“IH vou ter que acelerar aqui ((continua a apresentação do seminário)) O:: (.) Então segundo Wierzbicka tem uma-esses valores que a gente vai descobrindo usando estas fórmulas por exemplo...” (linha 195)
6 <i>O caso da caneta</i> (Anexo 1, p. 239)	Vivi	“o último tópico de Mey é silêncio Silêncio (.) segundo ele Silêncio é um ato muito importante na comunicação (.) não é:: (.) normalmente os autores não consideram um ato de fala porque ...” (linha 50)	
7 <i>O caso da feijoada</i> (Anexo 2, p. 241)	Fábio	“... ela ela [Wierzbicka] nesta tentativa de quebrar este etnocentis-etnocentrismo ela é totalmente etnocêntrica porque você num país como a Austrália Brasil Estados Unidos continentais que têm influência de culturas de MILHARES de outros países...” (linha 60)	
8 <i>Teoria do dom</i> (Anexo 3, p. 243)	Laila	“posso? ((pedindo permissão para continuar a exposição)) bem então aí ele vai é: dividir é: essa linguagem das crianças aí em código restrito e código elaborado ...”(linha 61)	

**Figura 37** - Instanciações de momentos de codas.

O papel de indicar que a narrativa chegou ao fim coube aos alunos-apresentadores dos seminários. A produção das codas pelos apresentadores dos seminários revela que o papel de professor é conferido, no momento da apresentação, a estes alunos. Uma vez que a retomada ao pedagógico é feita pelos alunos-apresentadores, podemos entender que eles estão assumindo a voz e o papel de Carla. Apenas Laila, no Fragmento 8, se mostra insegura quanto a

assumir este papel e por fim à narrativa, quando pede permissão a Carla para continuar a sua apresentação de texto.

Os fragmentos analisados também revelaram a possibilidade de uso das narrativas como forma de ratificação da voz da professora, como observamos nos excertos a seguir.

#### Fragmento 4, História 1: “*Tem que repetir*” (cf. p.165)

24	Carla	tava <u>bom</u> que é uma forma <u>direta</u> de dizer o que pensa
25		( ) <u>na verdade</u> pode ser que tava <u>péssimo</u> pra nós
26		você percebe nós somos muito do-do over tem que ser
27		muito
28	Vivi	[é é (.) eu já eu já avisei uma vez porque
29		(.)houve uma=
30	Todos	[((risos))
31	Vivi	= situação assim eu <u>vi</u> que outro (.) o brasileiro
32		interpretou assim desta forma aí eu falei <quando
33		perguntar vocês falam que tá maravilhoso ( )> aí TEM
34		que <u>repetir</u> , tem que comer várias vezes e (eles
35		comeram muito) =
36	Todos	((risos))

Vivi, ao dizer que o anfitrião brasileiro interpretou “assim dessa forma” (linha 32) faz referência direta ao anteriormente dito por Carla, ratificando o seu discurso (linhas 24-27), conforme vimos na investigação do fragmento em questão. Logo a seguir, em sua narrativa, a aluna ainda diz: *quando perguntar vocês falam que tá maravilhoso*, mais uma vez dando suporte ao anteriormente dito por sua professora: *pra nós você percebe nós somos muito do-do over tem que ser muito* (linha 26). A escolha de Vivi pelo adjetivo “maravilhoso” confirma este comportamento “over” do brasileiro, proposto por Carla.

#### Fragmento 4, História 2: “*Are you positive?*” (cf. p. 175)

64	Carla	[ é senão você NÃO pode aceitar (.) tem que
65		esperar aquele número de vezes
66	Todos	((comentários diversos e sobrepostos))
67	Mara	[ é verdade isso de número de vezes porque eu ia
68		na casa de alguém e perguntavam “você quer um chá” e
69		eu dizia >“ah não brigada”< (e eu não ia tomar)=

O mesmo acontece com Mara, que dá credibilidade ao que Carla disse, declarando “ser verdade” (linha 67) o que a professora apresentou anteriormente, nas linhas 64-65. Assim como Vivi, Mara corrobora com as explicações da



professora, narrando uma história que tem como ponto a questão do número de recusas para o aceite de comida, tópico anteriormente introduzido por Carla.

**Fragmento 6: *O caso da caneta* (cf. Anexo 1, p. 239)**

15	Carla	= têm <u>outras</u> variáveis que vão tá ali
16		influindo >↑quem é essa professora. ↑qual a
17		minha relação com ela< uma <u>porção</u> de coisas
18		que vão passar no ↑TESTE não <u>tem</u> isso (.) é
19		uma abstração (.) como é que você falaria para
20		um professor pra emprestar uma caneta? e quem
21		é o professor? como é que eu (começo)
22	Vivi	[hum-hum
23	Adriana	é aquele caso que você deu na primeira aula ou
24		na segunda que você pediu pra gente
25	Todos	[((falas diversas))
26	Carla	[é:: aquele caso é um exemplo (.)é exatamente
27	Joana	<b>[hoje-hoje aqui na sala teve um caso uma</b>
28		<b>pessoa pedindo uma caneta emprestada</b> e faz
29		assim ↑você me empresta uma caneta? aí a <u>outra</u>
30		pessoa fala assim vou te dar vou te dar a mais
31		a mais (.) a mais vagabunda assim ((fazendo
32		gestos de indiferença com a mão))se você não
33		me devolver não tem importância ((risos)) aí
34		entregou a caneta aí a outra ah mas PRETA?
35		↑não tem <u>azul</u> não? ah:: >tudo bem< <u>aqui</u>
36		azul(.)BEM diferente=

Por fim, na história *O caso da caneta*, Joana certifica o apresentado por Carla, dando força e suporte ao comentado pela professora: (...) *como é que você falaria para um professor pra emprestar uma caneta? e quem é o professor? como é que eu (começo)* (linha 18).

As três narrativas podem ser vistas como formas de confirmação da voz da professora, uma vez que todas elas foram iniciadas tendo por base conceitos pragmáticos introduzidos por Carla.

### 7.1.2.3

#### **Função 6: Construir conhecimento com foco no grupo ou no indivíduo**

Esta sexta função tem relação com a metafunção interpessoal da linguagem, que diz respeito às negociações estabelecidas entre os participantes da interação, aqui, no caso, entre os interlocutores narrativos. A linguagem, construída em forma de narrativa, é usada para expressar sentimentos, atitudes e julgamentos. Portanto, mais uma vez verificamos que será durante a prática avaliativa que esta socioconstrução de conhecimento pedagógico se dará, visto que a expressão destes sentimentos, atitudes e julgamentos ocorre durante as (co)avaliações do texto narrativo, em momentos de interpensamento narrativo (cf. cap. 2, p. 39).

Segundo Ochs e Capps (2001:55, cf. cap. 3, p. 61), as narrativas de experiências pessoais são, ao mesmo tempo, narrativas de experiências interpessoais, já que “quando um interlocutor relata uma experiência, esta se torna objeto de um discurso público. À experiência é dada forma e significado, com a ação de todos os interlocutores que possuem autoridade para assim fazê-lo neste processo”. Portanto, nada mais claro do que entender as narrativas contadas em sala de aula como uma forma de construção social de conhecimento, ou, conforme sugerido neste trabalho, uma maneira de interpensamento narrativo, quando o ato coletivo de pensar é visto como uma atividade social. Entretanto, algumas vezes, a socioconstrução está mais voltada para o grupo e, em outras vezes, mais voltada para o indivíduo.

Como forma de ilustração desta função, temos os momentos de (co)avaliação realizados pelos narradores e seus interlocutores. Marcados pela cor verde ao longo dos fragmentos selecionados (inclusive os posicionados em anexo), estas enunciações revelam esta construção solidária e conjunta das situações vividas. Na figura 38, abaixo, reproduzo algumas instanciações de (co)construção de conhecimento presentes na prática avaliativa que têm foco no grupo.

Fragmento		Interlocutor narrativo	Momento de (re)construção do conhecimento com o grupo
2		Carla	“entendeu você tem que estar <u>sempre</u> comprovando tudo e eu acho que você reagiu assim dentro desta cultura” (linha 101)
		Mary	“pô esta mulher não sabe como é que é as coisas funcionam?” (linha 107)
4	História 2	Mara	“eles SEMPRE eles ofereciam UMA VEZ /.../ e eu dizia “não pode comer” AI que raiva” (linha 89)
	História 3	Carla	“quanto mais intimidade /.../ eu fiquei pensando A que tá mais perto do Rio ((Campo Lindo))(linha 175)
8 <i>Teoria do dom</i> (Anexo 3, p. 243)		Carla	“então muitas <u>vezes</u> na sala de aula quando a gente <u>reforça</u> /.../ ter sua autoestima completamente rebaixada pelas habilidades que não desenvolveu enfim”

**Figura 38** - Instanciações de momentos de (re)construção do conhecimento com o grupo.

Outra evidência de construção social do conhecimento encontra-se no relato de segundas histórias presentes no Fragmento 4. Como cada relato serviu de contexto para a produção de um novo tópico e, a partir deste, uma produção de uma segunda história, cada experiência deixou de ser construída individualmente, passando a ser de todos do grupo.

Nesta função, também podemos notar momentos de construção de conhecimento mais voltados para o indivíduo. Mesmo sendo esta construção um processo social, há ocasiões onde o narrador parece estar apenas focado na própria experiência para (re)elaborá-la, ocasionando seu próprio entendimento.

Ocorrências deste fato podem ser observadas na figura a seguir.

Fragmento		Interlocutor narrativo	Momento de (re)construção do conhecimento mais voltado para o indivíduo
1		Vivi	“... esse eu gostei de estudar exatamente estes textos adorei ter estudado estes textos (...) é porque TODA hora assim (.) é to-cada parágrafo <i>ah é já passei por isso isso e isso tem um monte de exemplos da vida real...</i> ” (linha 72)
2		Joana	“... <i>só que eu esqueci né ou melhor não quis acreditar</i> que a a questão deles que é: eles acreditam na palavra da pessoa até que se diga o contrário...” (linha 63)
3		Carla	“... <i>eu diria ah brigada mas deixa faria alguma coisa mais até polida pra cortar a cooperação né ...</i> ” (linha 62)
4	História 2	Mara	“... <i>ENTÃO que eu percebi</i> que eles SEMPRE (...) eles SEMPRE eles ofereciam UMA VEZ (.) e só ofereciam quando eles realmente queriam...” (linha 86 e 89) “... todo mundo ah-á falava assim “are you POSITIVE?” <i>foi aí que eu aprendi o tal do positive ...</i> ” (linha 107)
	História 3	Carla	“... <i>COMO é que eu vou adivinhar</i> que DUAS vezes pra uma pessoa que tava oferecendo tudo (.) TINHA que ter a terceira pra poder aceitar...” (linha 142)

**Figura 39** - Instanciações de momentos de (re)construção do conhecimento mais voltado para o indivíduo.

No primeiro exemplo, Vivi não era a narradora, nem tão pouco se referia à narrativa de Fábio. Contudo, ao comentar que gostou dos textos escolhidos pela professora e neles pôde se “ver”, a aluna-apresentadora faz uma associação entre o conteúdo pedagógico e a sua realidade, individualmente (re)construindo a segunda através do primeiro. Nos outros trechos, percebemos Joana, Carla e Mara, através de suas vivências, *não quis acreditar, diria, percebeu, aprendeu e não adivinhou* as expectativas criadas nas situações vivenciadas. O uso destas ações precedidas pelo pronome pessoal “eu” confirma esta construção individual do conhecimento.

Todas estas ocorrências aconteceram durante a prática avaliativa, sendo que, nos trechos de Mara, elas localizam-se nos dois pontos de virada (cf. cap. 3, p. 66) de sua narrativa.

#### 7.1.2.4

#### Função 7: (Re)elaborar o conteúdo pedagógico e/ou a experiência vivida

Nesta última função narrativa, o relato de experiências pessoais atua como uma ferramenta semiótica mediadora na compreensão do conteúdo pedagógico e da situação vivida e narrada. A experiência pessoal é usada pelos interlocutores narrativos como forma desta mediação, e podemos notar o acontecimento do *ponto de virada pedagógico*, quando a correlação estabelecida entre experiência e tópico pedagógico proporciona a (re)elaboração de sentidos e conhecimentos.

Esta função refere-se às metafunções ideacional e interpessoal da linguagem, uma vez que, através das histórias, narrador/audiência procuram, ao longo da interação narrativa, construir e expressar a sua visão de mundo, quando, partindo do mundo particular, procuram criar significados no mundo pedagógico.

Os exemplos que trago na Figura 40, abaixo, revelam a compreensão do conteúdo pedagógico através das narrativas contadas no contexto investigado:

Fragmento		Interlocutor narrativo	Momento de possível (re)elaboração do conteúdo pedagógico através do relato
4	História 1	Vivi	“situação assim eu vi que outro (.) o brasileiro interpretou <i>assim desta forma</i> aí eu falei quando perguntar vocês falam que tá maravilhoso ( ) aí TEM que repetir, tem que comer várias vezes e (eles comeram muito)” (linha 31)
	História 2	Mara	“ <i>é verdade isso de número de vezes porque</i> eu ia na casa de alguém e perguntavam “você quer um chá” e eu dizia “ah não brigada”...” (linha 67)

**Figura 40** - Instanciações de possíveis momentos de (re)elaboração do conteúdo pedagógico através do relato.

Nas (re)elaborações do tópico pedagógico a referência ao conteúdo discutido em sala de aula acontece logo no início do relato da experiência pessoal, geralmente durante o prefácio ou logo após a produção do mesmo. No primeiro caso, Vivi ao entender que o “brasileiro interpretou assim dessa forma”, constrói sentido para a sua experiência através da correlação com o conteúdo pedagógico oferecido anteriormente pela professora Carla, que comentava que *tava bom que ... na verdade pode ser que tava péssimo pra nós você percebe nós somos muito*

*do-do over tem que ser muito* (linha 24) e a escolha de Vivi por “desta forma”, confirma esta referência.

O mesmo paralelo com o tópico pedagógico ocorre no exemplo de Mara, que diz ser (...) *é verdade isso de número de vezes porque (...)*. Assim como Vivi, Mara também remete-se ao discurso pedagógico e procura criar significados pragmáticos tomando por base o relato de sua história. Na enunciação de Mara, a base de sua compreensão do conteúdo pedagógico através de sua experiência evidencia-se pelo uso de “isso”, relacionado ao anteriormente dito: (...) *você não pode aceitar vo-você tem que esperar aquele número de vezes ... tem que esperar aquele número de vezes* (linhas 59 e 64).

Assim como a narrativa auxilia na compreensão do conteúdo pedagógico, o tópico pragmático discutido em sala de aula também proporciona o entendimento da experiência vivida, realçando o caráter de *via de mão dupla* que estas narrativas possuem no contexto analisado, proporcionando a socioconstrução de conhecimentos pedagógicos e de experiência de vida.

A compreensão da situação vivida revelou-se, ao longo da análise realizada, também a partir de momentos de associação da experiência ao tópico pedagógico. Entretanto, o paralelo da situação vivenciada com o conteúdo pedagógico acontece mais ao final do trecho narrativo, o que parece revelar a necessidade do narrador em contar toda a sua história para poder então avaliá-la direta e explicitamente – ou tê-la (co)avaliada – e, a partir do proposto pedagogicamente, compreender sua própria vivência.

A Figura 41, a seguir, apresenta instancieações de momentos de (re)elaboração da experiência vivida, a partir da narração.

Fragmento		Interlocutor narrativo	Momento de possível (re)elaboração da situação vivida através do relato
1		Fábio	“é: <i>então</i> pra ela ter batido o telefone na hora que ela respondeu da outra vez /.../ <i>era só esta informação que eu tava querendo</i> ” (linha 57e 61))
2		Joana	“timbrado carimbo e assinado <i>não é isso que a gente tem?</i> ” (linha 104)
4	História 2	Mara	“... <i>ENTÃO que eu percebi</i> que eles SEMPRE” (...)“eles SEMPRE eles ofereciam UMA VEZ (.) e <i>só ofereciam quando eles realmente queriam...</i> ” (linha 86 e 89) “... <i>eu oferecia tudo elas só ofereciam quando elas QUERIAM realmente</i> por que senão elas comiam na minha frente e pra elas não era falta de educação” (linha 110)
	História 3	Carla	“...COMO é que eu vou adivinhar que DUAS vezes pra uma pessoa que tava oferecendo tudo (.) <i>TINHA que ter a terceira pra poder aceitar ...</i> ” (linha 142) “... pois o que eu acho um absurdo é ela falar, <i>o padrão é DELA não é MEU</i> ” (linha 190)

**Figura 41** - Instanciações de possíveis momentos de (re)elaboração da experiência vivida através do relato.

O narrador Fábio, no primeiro exemplo, após a narração de sua experiência, bem como posteriormente ao discutido pedagogicamente pela professora Carla, (re)elabora a situação vivida e, usando o advérbio “então”, indicando “nesse caso” (e referindo-se ao antes exposto pela professora), entende que era apenas aquela informação que estava querendo.

Joana, no Fragmento 2, logo após a explicação pragmática de Carla *entendeu você tem que estar sempre comprovando tudo e eu acho que você reagiu assim dentro desta cultura* (linha 101, p. 143) parece (re)construir sua experiência particular e, compreendendo que agiu dentro de uma cultura específica (brasileira), que não a do país onde se encontrava (Inglaterra), repete que na cultura brasileira o que temos é “papel timbrado, carimbo e assinado”, construindo significados após a prática narrativa e avaliativa.

No Fragmento 4, as narradoras Mara e Carla contribuem para a evidenciação desta função de (re)elaboração de conhecimentos pedagógicos e de experiências pessoais. Na primeira “segunda história”, Mara, baseando-se no tópico pedagógico referente ao número de recusas necessárias para o aceite de comida, “percebe” como a cultura britânica, onde encontrava-se inserida na

ocasião da situação vivida, se comporta em relação a este padrão de comportamento. A aluna também “percebe” que o oferecimento só ocorria por parte das inglesas quando elas realmente queriam.

A professora-narradora, assumindo o papel de personagem da História 3 e tendo por referência o tópico pedagógico iniciado ao final do relato de Mara, (re)avalia sua experiência e, após narrar toda a situação vivida, compreende que precisava (“tinha”) que ter oferecido uma terceira vez para que pudesse estar de acordo com o padrão cultural de sua aluna. Pouco adiante, porém, e após avaliar pragmaticamente sua história, Carla conclui que o padrão estabelecido era o de sua aluna e não o seu, (re)criando novos significados para sua experiência pessoal.

## 7.2

### **Reportabilidade, avaliação e socioconstrução do conhecimento pedagógico**

Ao concluir este último capítulo de análise, gostaria de ressaltar alguns pontos-chaves para esta pesquisa. Durante o momento de investigação dos trechos narrativos procurei realçar a função de *lócus* para construção social do conhecimento pedagógico que esta prática discursiva apresenta. Ao identificar as sete funções principais que estes relatos apresentam no contexto investigado, pude também reforçar dois aspectos: reportabilidade e avaliação.

Revelar a reportabilidade das histórias narradas em sala é atribuir-lhes relevância no contexto situacional; o que acredito ter sido demonstrado através da discussão que conduzi ao longo dos dois capítulos de análise dos dados. Assim sendo, se a reportabilidade das histórias pôde ser evidenciada, penso que não há como negar a relevância das narrativas de experiências pessoais no contexto pedagógico. Ao validar o relato de histórias pessoais em sala de aula, acredito ter ratificado a sua importância para o processo de (co)construção de conhecimento pedagógico.

Por fim, me ative a enfatizar a importância da prática avaliativa para este processo de construção do conhecimento, procurando demonstrar a relevância deste momento narrativo para a (re)elaboração do conhecimento pedagógico pragmático. Conforme procurei demonstrar, a avaliação é crucial para a (re)construção de significados, uma vez que é no (re)avaliar da experiência que esta poderá ganhar novos sentidos, gerados a partir do tópico pedagógico.