

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Alessandra Sixel Daibert

O DISCURSO NARRATIVO, SEU COMPONENTE AVALIATIVO E A
EXPRESSÃO DO *SELF* EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Juiz de Fora

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**O DISCURSO NARRATIVO, SEU COMPONENTE AVALIATIVO E A
EXPRESSÃO DO *SELF* EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA**

Alessandra Sixel Daibert

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Barros Weiss

Juiz de Fora

2014

Alessandra Sixel Daibert

O DISCURSO NARRATIVO, SEU COMPONENTE AVALIATIVO E A EXPRESSÃO DO *SELF* EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Dissertação de Mestrado submetida à Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística e aprovada pela seguinte banca examinadora:

Aprovada em:
Banca Examinadora:

Professora Doutora Denise Barros Weiss (Orientadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Professora Doutora Ana Cláudia Peters Salgado
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Professora Doutora Telma Cristina de Almeida Silva Pereira
Universidade Federal Fluminense – UFF

Professora Doutora Vera Lúcia de Albuquerque Sant'Anna (Suplente)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Professora Doutora Marta Cristina da Silva (Suplente)
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Denise de Barros Weiss, pelos conhecimentos compartilhados, por sua dedicação e prontidão em atender, bem como pela disposição em acolher com tranquilidade os *insights* que foram acontecendo, conduzindo o presente estudo com seriedade e profissionalismo até o resultado final.

Às professoras doutoras Ana Cláudia Peters Salgado, Telma Cristina de Almeida Silva Pereira pela gentileza e disposição em aceitar compor a banca de avaliação desta dissertação.

À Prof.^a Dr.^a Amitza Torres Vieira, por suas aulas e conversas enriquecedoras compartilhando, gentil e colaborativamente, conhecimentos que contribuíram grandemente para o presente trabalho.

Aos amigos que fiz durante o curso, que muito ajudaram em minha vida acadêmica.

À toda minha família. Ao meu filho, Pedro, por compreender os momentos de necessária ausência, por ser motivação constante e por fazer parte desse caminho.

Aos meus pais, Robert e Edir, que de várias maneiras, colaboraram para que essa etapa se concretizasse.

Ao meu irmão, Robert Daibert Júnior, por ajudar, objetivamente, no direcionamento do processo de elaboração do trabalho.

Ao meu marido, Ademilson, pela parceria, apoio e cumplicidade em momentos de decisão.

Aos meus colegas de trabalho pela prontidão em participar da etapa da coleta de dados para a pesquisa.

Às diretoras do curso onde se realizou a pesquisa, Vânia e Kity, não só pela compreensão e disposição em colaborar, como também pela flexibilidade com que sempre atenderam às minhas necessidades.

Aos alunos e aos seus responsáveis por permitirem a gravação das aulas das quais os dados da pesquisa foram extraídos.

A todos, obrigada!

RESUMO

Este trabalho objetiva abordar a dimensão interacional do discurso narrativo, mais especificamente sob a forma de relatos de experiência pessoal. Norteados pelos pressupostos teóricos da Sociolinguística Interacional, voltamo-nos, principalmente, para seu aspecto propiciador da reconfiguração de nossas identidades múltiplas enquanto sujeitos sociais, ainda que inseridos em um ambiente institucional como a sala de aula. Procuramos demonstrar que, por sua ambivalência, o discurso narrativo não só pode ser usado como uma ferramenta de ensino para desenvolver competências linguísticas, mas também como um recurso de linguagem para a interação social empregado pelos participantes do evento interacional aula de Língua Estrangeira.

Palavras-chave: Discurso narrativo, identidade, língua estrangeira, ensino, interação.

ABSTRACT

This work aims at approaching the interactional dimension of narrative discourse, specifically in the form of reports of personal experience. Guided by theoretical assumptions of Interactional Sociolinguistics, we turn mainly to its function to provide the reconfiguration of our multiple identities as social subjects even inserted in an institutional setting such as the classroom. We seek to demonstrate that, by its ambivalence, the narrative discourse not only can be used as a teaching tool to develop language skills but also as a language resource for social interaction applied by the participants of the interactional event known as Foreign Language lesson.

Keywords: Narrative discourse, identity, foreign language, teaching, interaction.

LISTA DE QUADROS

Quadros

Quadro 1: Tipos de Avaliação	20
Quadro 2: Ilustração: Processo cíclico de mudança de footing da narrativa.....	44

LISTA DE GRÁFICOS

Gráficos

Gráfico 1: Respostas à primeira questão do questionário.....	67
Gráfico 2: Respostas à segunda questão do questionário.....	67
Gráfico 3: Respostas à terceira questão do questionário.....	68
Gráfico 4: Respostas à quarta questão do questionário.....	69
Gráfico 5: Respostas à quinta questão do questionário	69
Gráfico 6: Respostas à sexta questão do questionário.....	70
Gráfico 7: Respostas à sétima questão do questionário.....	71
Gráfico 8: Respostas à oitava questão do questionário.....	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: A SOCIOLINGÜÍSTICA INTERACIONAL..	11
1.1- Labov e a estrutura formal da narrativa: o constituinte avaliativo e a construção da identidade do narrador.....	12
1.1.1. O constituinte avaliativo: abordagens mais contemporâneas	21
1.2. O Self.....	28
1.3. Uma perspectiva acerca da formação do <i>self</i>: A co-relação entre as teorias de Gumperz, Tannen & Wallat e Goffman.....	34
1.3.1. A associação entre as teorias de Goffman sobre a mudança de <i>footing</i> , o conceito de <i>self</i> e o constituinte avaliativo da narrativa.....	43
2. A METODOLOGIA.....	47
2.1. A análise qualitativa.....	47
2.2. A metodologia empregada.....	48
2.2.1. Sobre os procedimentos e instrumentos empregados.....	51
2.3. O cenário pesquisado: o perfil do curso de língua estrangeira em estudo.....	52
3. A NARRATIVA EM AMBIENTE INSTITUCIONAL	54
3.1. O contexto da sala de aula de língua estrangeira: aspectos didáticos e interacionais	54
3.2. O discurso narrativo em ambiente institucional.....	59
3.2.1. Alunos e professores: papéis institucionais e sujeitos sociais.....	61
4. A ANÁLISE: OS DADOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	65
4.1. A análise quantitativa dos dados: o questionário.....	65
4.2. A análise qualitativa dos dados: as narrativas no contexto da aula de inglês como língua estrangeira.....	74
4.2.1. Exemplos de narrativas em aulas de inglês.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS.....	101
ANEXOS.....	104
Anexo A	104
Anexo B.....	105
Anexo C.....	109
Anexo D.....	112

INTRODUÇÃO

Relatar experiências pessoais consiste no ato de contar histórias vividas por nós, em algum momento do passado, narrando-as de modo a verbalizar memórias e torná-las conhecidas para nossos interlocutores. O relato de experiência pessoal é um tipo de discurso que permite ao falante, no caso o narrador, desenhar verbalmente uma cena vivenciada por ele da maneira como a compreende, atribuindo aos fatos e às ações praticadas pelos personagens de tal história os significados que ele intenciona. Assim fazendo, o narrador tende a expressar pontos de vista pessoais, opiniões e julgamentos de valor que acabam por revelar, também, não só seu modo de compreender a realidade como também um pouco de sua identidade.

Sendo assim, muitas vezes, diante da possibilidade de contar uma experiência pessoal, o narrador pode apropriar-se desse tipo de discurso a fim de interagir em seu meio social, moldando sua imagem, ou ainda, reconfigurando sua identidade enquanto sujeito social para estar em conformidade com seus interlocutores, com às situações com as quais se depara e nos diferentes ambientes em que se encontra em seu dia-a-dia.

Contudo, nem sempre o ato de relatar experiências pessoais significa contar uma história diante de interlocutores solícitos e contemplativos, mas sim diante de ouvintes atentos, críticos e questionadores. Para que o narrador construa a imagem evocada por sua história, precisará encontrar ouvintes colaborativos que a sustentem. Nisto consiste o aspecto interacional do discurso narrativo, a negociação entre falantes e ouvintes para que, ao final, o narrador tenha atingido seu objetivo de revelar-se na medida de suas intenções, sem intervenções que tenham prejudicado seu intuito.

Assim precisamos compreender os papéis fundamentais de cada um desses participantes na tessitura de uma cena que será reconfigurada a partir de um episódio real já ocorrido em algum momento passado. Como se comportam nos papéis de falante (narrador) e ouvinte e o que pretendem ao utilizarem-se desse tipo de discurso para interagirem? Seria o ato de contar uma história um empreendimento despretensioso? E os ouvintes seriam sempre imaginativos e colaborativos para que o cenário que o narrador pretende montar se construa perfeitamente no final, ou teriam eles o poder de frustrar as expectativas deste último?

No intuito de responder a tais questões, o presente trabalho tem como objetivo investigar a utilização do discurso narrativo, especificamente os relatos pessoais, enquanto recurso linguístico de construção identitária em meio às interações sociais. A partir do estudo de um dos constituintes estruturais da narrativa, o *constituente avaliativo*, buscaremos compreender, com base em teorias da Sociolinguística Interacional, como falantes e ouvintes

efetuam conjuntamente o trabalho de construção e reconfiguração de suas identidades por meio do discurso. Embora os relatos de experiências pessoais aconteçam em contextos variados, em nossa análise, observaremos especificamente aqueles inseridos em ambiente de sala de aula.

Apresentamos, no primeiro capítulo, alguns dos pressupostos teóricos da Sociolinguística Interacional que embasaram nossa discussão. Dentre eles encontram-se tanto estudos mais formalistas quanto abordagens mais contemporâneas que constituem essa linha de pesquisa da Linguística, como as teorias propostas por estudiosos como: Labov (1972), Goffman (1981), Linde (1993), Schiffrin (1996), Goffman (2002), Gumperz (2002), Tannen&Wallat (2002), Dantas (2002),Pereira (2002), Vieira (2007), Bastos e Fabrício (2009) e Barbato e Caixeta (2011).

Por meio da leitura desses autores, tratamos dos seguintes conceitos: a) estrutura formal da narrativa, com ênfase em seu constituinte avaliativo; b) concepções de *self* e a perspectiva contemporânea das identidades múltiplas; c) a negociação entre falantes e ouvintes na construção do discurso d) enquadres situacionais e) alinhamento e mudança de *footing*.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia empregada no estudo em questão. Trata-se de uma pesquisa etnometodológica, deste modo, nossa análise é primordialmente de base qualitativa, realizada a partir da observação e interpretação dos dados coletados através da inserção do pesquisador no ambiente pesquisado. Contudo, empregamos alguma análise quantitativa, para que parte dos dados possa ser mais facilmente visualizada, apresentando sob a forma de gráficos os resultados obtidos a partir da aplicação de um questionário.

Ainda no mesmo capítulo, apresentamos o cenário investigado - um curso de ensino regular de língua inglesa da cidade de Juiz de Fora – e os sujeitos da pesquisa, adolescentes e jovens aprendizes de Língua Inglesa e cujas idades variam entre 14 a 21 anos, integrantes de grupos de níveis intermediários e avançados e professores com no mínimo dez anos de ensino de inglês como Língua Estrangeira.

No terceiro capítulo, nos dedicamos a explorar as peculiaridades da sala de aula enquanto ambiente institucional de interação, levando em consideração tanto o papel social quanto o papel institucional de seus integrantes, quais são seus objetivos, como lidam com a questão da assimetria nas relações entre professores e alunos, como desempenham seus papéis dentro desse espaço de interação e como esses fatores interferem na reconfiguração de suas identidades.

Embora não possamos negligenciar os objetivos que orientam o evento interacional aula de Língua Estrangeira (ensino e aprendizagem de uma língua diferente da língua materna), é importante salientar que o ambiente institucional sala de aula será compreendido, aqui, como um espaço de interação social como tantos outros dos quais fazemos parte em nosso dia-a-dia e que seus integrantes (os sujeitos de nossa pesquisa) serão tomados não unicamente como aprendizes de uma LE, mas, antes disso, sujeitos sociais cujas identidades distintas se reajustam e se moldam em meio às relações interpessoais que se estabelecem dentro desse ambiente de interação.

Finalmente, no quarto capítulo, apresentamos um conjunto de exemplos de narrativas extraídas de aulas de inglês, a partir das quais demonstramos de que forma os falantes, no papel de narradores de experiências pessoais, tentam moldar uma imagem e construir uma identidade em meio ao grupo. Demonstramos também de que forma os ouvintes intervêm, ora colaborando, ora impedindo que tal imagem se firme.

Neste mesmo capítulo, abordamos também a atuação do professor enquanto iniciador e mediador da interação, a fim de tentarmos descobrir qual é seu papel no decorrer das interações nas quais ocorrem esses relatos e com que finalidades ele utiliza-se do discurso narrativo durante as aulas.

Portanto, a pergunta que norteia essa pesquisa é: o discurso narrativo pode, em aulas de Língua Estrangeira, viabilizar a construção da identidade e a manifestação do *self* (conceito que será apresentado no primeiro capítulo) do aluno em meio ao grupo? Nossa hipótese é que as narrativas em ambiente institucional (nesse caso a sala de aula) permitem aos sujeitos não só agirem discursivamente, mas também projetar sua imagem, criando sua identidade social por meio da avaliação de suas próprias experiências e revelando seus pontos de vista.

Buscando responder a essas perguntas e compreender melhor o que se segue, partiremos para o capítulo que apresenta a discussão dos pressupostos teóricos que embasaram nossa pesquisa.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: A SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL

A discussão a seguir baseia-se nos pressupostos teóricos trazidos pela Sociolinguística Interacional, que é uma linha de pesquisa das ciências linguísticas que visa compreender a organização do discurso em meio às interações face a face. Portanto, para seus estudiosos, é essencial o conhecimento da situação em que se dá a interação, o tipo de ambiente em que ocorre o encontro, quem são os participantes e que tipo de relações se estabelecem entre eles, quais os seus objetivos nesse encontro e quais as suas expectativas em relação ao comportamento de seus interlocutores.

A conversa é compreendida enquanto um encontro social mediado pela linguagem e é por meio do discurso que os participantes acessam uns aos outros. Tais participantes, nos papéis de ouvintes e falantes, têm a função de negociar os significados que vão se construindo no momento da interação, importando para a atribuição desses significados, inclusive, o conjunto de conhecimentos prévios comumente partilhados por eles.

Todos esses fatores juntos não só contribuem para a organização desse encontro social, mas também orientam condutas. Durante a interação, os participantes podem se mostrar colaborativos, sustentando os significados que se constroem conjuntamente ou ainda criar entraves para a construção dos mesmos ao apresentarem alguma forma de contestação, comportando-se de modo contrário às expectativas dos demais. Nesse último caso, as intenções de um dos interlocutores serão frustradas podendo haver, inclusive, situações de conflito, impedindo que a interação seja bem sucedida.

Destaca-se o caráter negociável da interação que avança ou deixa de avançar conforme a participação, tanto de falantes quanto de ouvintes, que possuem papel igualmente ativo e relevante, seja por meio de elocuições colaborativas que fazem com que o fluxo da conversa siga, ou por meio de refutações que emergem como entraves aos objetivos de um desses interlocutores, podendo ainda ocasionar conflitos durante a interação.

A Sociolinguística tem dialogado com outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, a Sociologia, a Psicologia e a Antropologia, o que amplia as possibilidades de pesquisas na área devido à sua interconexão com as demais ciências.

No caso do presente estudo, aplicaremos suas teorias na análise do discurso narrativo, que é o assunto da próxima seção.

1.1 Labov e a estrutura formal da narrativa: o constituinte avaliativo e a construção da identidade do narrador.

Não podemos tratar do discurso narrativo sem nos referirmos aos estudos pioneiros de Labov e Waletzky (1966), que conduziram à formulação de uma estrutura formal para a análise desse discurso. Em suas pesquisas, Labov investigou a fala vernacular na Língua Inglesa, que representa uma fala mais espontânea, de estilo coloquial e menos monitorado.

Durante sua pesquisa, Labov utilizou o recurso de pedir a seus informantes que lhe contassem pequenas histórias que foram extraídas de conversas rápidas e informais. A partir dessa estratégia, Labov não só organizou o discurso narrativo dentro de uma estrutura formal, como também observou outros aspectos que lhes são peculiares, como a *reportabilidade*, a *credibilidade*, a *causalidade* e a *atribuição de culpa e mérito*, os quais abordaremos brevemente em um momento posterior.

Para o autor, a narrativa é um modo de organizar verbalmente experiências vividas em algum momento anterior a partir de uma combinação de sequências temporalmente marcadas pelo passado e que estruturam sintaticamente a oração de modo que se torne narrável.

Segundo o autor, uma inversão nessa ordenação pode causar modificação na compreensão dos fatos, como em:

a- *“The boy punched me*

b- *and I punched him”*

(LABOV, 1972, p.360)

No exemplo acima: *“o garoto me bateu e eu bati nele”*, se invertêssemos a ordem dessas orações teríamos uma modificação semântica, já que quem iniciou a briga não foi o narrador, o que ele conta é que houve uma reação de sua parte. Por causa disso, Labov observa ainda que, para que não haja essa distorção semântica, é necessário haver uma sequência mínima de pelo menos duas orações temporalmente marcadas, as quais ele denominou de orações narrativas (*narrative clauses*), conforme ilustra o exemplo a seguir:

a- *“I know a boy named Harry*

b- *Another boy threw a bottle at him right in the head*

c- *And he had to get seven stitches.* (LABOV, 1972, p.361)

No exemplo anterior *“Eu conheço um menino chamado Harry. Um outro menino arremessou uma garrafa bem na cabeça dele e ele teve que levar sete pontos.”*, embora tenhamos três orações, na verdade, somente as duas orações finais são consideradas orações narrativas. A primeira não apresenta marcação de tempo e recebe o nome de *‘oração livre’*

pois não está confinada a nenhuma ordem temporal. Já a segunda sentença contém duas orações narrativas a partir das quais é possível perceber que uma delas está temporalmente subordinada à outra. Ambas relatam uma sequência ordenada de fatos ocorridos no passado, não sendo possível fazer inversões para que não haja interpretações semânticas distintas.

Tal análise nos conduz à percepção da existência de uma ordenação sintática de uma estruturação formal que Labov (1972) tratou em seu livro *Language in the inner city*, apontando os constituintes básicos estruturais de uma narrativa completa que, segundo ele, são:

Resumo (*Abstract*) – enunciados que iniciam a narrativa e contêm em si uma espécie de resumo da história que será contada.

Orientação- é o contexto fornecido pelo narrador com informações sobre o lugar, as pessoas, a situação e quando tudo ocorreu.

Clímax- ponto máximo da narrativa, onde se situa a ação complicadora ou o momento principal do evento ocorrido.

Avaliação – um recurso utilizado pelo narrador para justificar ações praticadas por ele ou por terceiros e ainda para apontar a razão de ser do próprio evento narrado.

Resolução - é, conforme o próprio nome diz, a resolução da ação ou das ações complicadoras que se desenrolaram durante o evento mais reportável, a ação principal. Porém, saber como tudo se resolveu, muitas vezes, não é o suficiente para os ouvintes, não lhes será satisfatório: muitas vezes o que lhes interessa é o próximo constituinte, a *coda*.

Coda - a coda encerra a narrativa apresentando uma asserção que conecta os fatos narrados no passado com o cenário atual, do momento presente, uma espécie de resposta à seguinte pergunta: “E aí o que aconteceu depois?” ou ainda “E agora, como fica a situação? É a apresentação da situação real atual que surge como consequência ou resultado do episódio narrado.

Embora o *resumo* apresente o assunto da narrativa, ela tem início a partir da *orientação*, que é o momento em que se contextualiza o episódio a ser narrado apresentando-se a situação inicial, os participantes, o tempo, o lugar e como as coisas começaram a se desencadear. Encontram-se aí respostas para perguntas tais como: “Quem, Quando, Onde e O que estavam fazendo?” O *clímax* é representado pelo evento mais reportável, momento em que o narrador deverá empreender mais esforços para captar a atenção de seus ouvintes. Portanto, precisará apresentar uma informação extraordinária, um fato grandioso. É neste momento, o momento da apresentação da ação complicadora, que Labov introduz outros dois conceitos ou critérios observados por ele, os critérios da *Reportabilidade* e da *Credibilidade*

que, embora não sejam compreendidos como componentes estruturais da narrativa, também são reconhecidos como elementos que a caracterizam.

Segundo o critério da *Reportabilidade*, para que um evento seja considerado reportável, ele precisa trazer algum fato inédito através do qual se possa reivindicar a atenção do ouvinte, já que nesse momento da narrativa o espaço social ocupado pelo falante é maior do que em outras trocas conversacionais. Para que tal atuação prolongada ocorra sem interrupções, quanto mais reportável for o evento, mais se justificará a amplitude do turno do narrador. Há uma espécie de concessão por parte dos ouvintes, já que o ouvir a história lhes outorga o direito de tecer comentários por intermédio das avaliações que farão em um momento oportuno. Como exemplo de histórias extraordinárias e intrigantes, Labov cita as narrativas que envolvem situações de risco e perigo de morte.

De outro modo, fatos mais corriqueiros e comuns, ocorridos em meio ao cotidiano, não justificam uma narrativa. Estes, segundo o autor, podem até ser reportados, porém dependem diretamente do tipo de relação interpessoal entre os interlocutores (seu grau de intimidade e as relações hierárquicas existentes entre eles) e o contexto situacional em que estão inseridos.

Já o critério da *Credibilidade* assevera que, para que um fato seja narrável, não basta que ele seja reportável, ele precisa também ser acreditável a fim de que não seja rejeitado de imediato pelo ouvinte e tomado como inverdade. Porém, existe uma relação inversa e paradoxal entre esses dois critérios, o da reportabilidade e o da credibilidade, pois quanto mais reportável for o episódio, por se tratar de um fato excepcional, menos acreditável ele será, estará sujeito a questionamentos e dúvidas. É o que Labov denomina de *Paradoxo da Reportabilidade*.

O *Paradoxo da Reportabilidade* exige que o narrador despenda maiores esforços para manter seus ouvintes atentos até o desfecho da história, ainda que pareça se tratar de algo inacreditável. Segundo o autor, quando a narrativa falhar em sua credibilidade, a alegação do narrador de manter seu turno por um tempo maior será inválida, ele provavelmente sofrerá intervenções sistemáticas por parte do(s) ouvinte(s) e, portanto, a narrativa não será bem sucedida. Para tanto, uma decisão fundamental se faz necessária: por onde começar o relato? O ideal, conforme Labov, será começar a narrativa de modo que se possa contar **como** tudo começou, o que trará uma sequência de fatos anteriores ao episódio principal e não **o que** aconteceu primeiramente, o que, por sua vez, corresponde ao episódio reportável em si ou o clímax da narrativa.

A opção de se começar a narrar os fatos pelo episódio que antecede o episódio principal para, aos poucos, mover a história até o fato reportável é o que Labov convencionou chamar de *relação de causalidade*, que é uma relação que se estabelece entre o extremo que vai da *orientação* até o maior evento reportável, a *complicação*. O aspecto causalidade é o fator que determina o modo de construção da narrativa e quem o controla é o narrador.

Diante das assertivas de Labov, outro questionamento se faz pertinente: mas e o narrador, será ele sempre um narrador fidedigno? No que concerne à veracidade dos fatos narrados, Labov alega que mentir poderá ser mais dispendioso. Sendo assim, o narrador se utiliza de outros recursos para manipular os fatos, como, por exemplo, retirar partes da história e realizar seleções lexicais de modo a minimizar culpas ou exaltar feitos.

Para justificar tal afirmativa, o teórico menciona três propriedades que explicam a baixa incidência de mentiras; são elas:

1) as mentiras representam um risco, já que apontam para algo além do evento, uma extensão da história em si, o que pode fazer com que o narrador se confunda e perca o controle da situação narrada;

2) representam também um inconveniente, já que o esforço empreendido para inventar fatos é maior do que simplesmente reportá-los;

3) as mentiras são desnecessárias, já que existem outros meios de manipular a verdade de acordo com o interesse do narrador.

Para o estudioso, a maioria das narrativas é bem sucedida, ou seja, o narrador consegue conduzir a história porque os ouvintes não costumam ser tão analíticos a ponto de perceberem transformações ou inconsistências. Eles têm uma percepção mais geral da história e é com base nessa percepção que se tornam aptos a julgá-la como falsa ou verdadeira, aceitando-a ou rejeitando-a.

Quanto à questão da aceitação ou rejeição dos ouvintes, torna-se pertinente tocarmos no *constituente avaliativo* das narrativas, considerado por Labov como o momento em que se negociam opiniões e valores a fim de se julgar ações praticadas.

O *constituente avaliativo* da narrativa é entendido por Labov como meio pelo qual tanto narrador como ouvintes podem expor seus pontos de vista acerca da história contada, de seus participantes e de seus feitos. Segundo seus estudos, *as avaliações* podem ser *encaixadas* ou *externas*.

No grupo de *avaliações encaixadas* encontram-se as *avaliações* que ocorrem em meio aos fatos narrados e que não fazem parte do episódio ou sequência dos fatos, mas vão sendo

sutilmente integradas à história, de modo indireto, através de recursos linguísticos, como a prosódia, pela entonação, ritmo de voz, expressões faciais, gestos e repetições.

Já as *avaliações externas* trazem uma quebra no ato de narrar e surgem como comentários avaliativos, frases assertivas que exprimem julgamentos e conclusões. Nessa segunda modalidade as ações ficam suspensas por um curto período de tempo. Os narradores podem servir-se tanto da *avaliação encaixada* como da *avaliação externa* para expressar sentimentos, sensações, fazer críticas e justificar atitudes.

Segundo as concepções labovianas, as avaliações correspondem ao momento de negociação dos aspectos morais da narrativa, já que, ao expressarmos nossos pontos de vista, tanto no papel de narrador, quanto no papel de ouvinte, estamos revelando nossa compreensão dos fatos, que pode ser aceita ou refutada por nossos interlocutores. Nesse processo de negociação, julgamos comportamentos como adequados ou não, para ao final tentarmos chegar a um acordo sobre culpados e inocentes, por exemplo. Para Labov, parece ser uma característica intrínseca da narrativa a negociação de valores morais a partir do que é socialmente convencional.

Talvez o que se entenda como “absurdos” ou “extravios” seja também o que confere excepcionalidade à história. Ao final, tanto narrador quanto ouvinte deverão advogar suas causas, externar suas crenças e decidir o que ou quem deve ser admirado ou punido, ou ainda de quem é o mérito ou a culpa.

Nos termos de Labov, trata-se da *atribuição de mérito e de culpa* (*The assignment of Praise and Blame*) – momento em que tanto narrador quanto ouvinte(s) tendem a encontrar, em meio aos atores envolvidos na narrativa, aquele a quem será atribuída a culpa e aquele a quem será atribuído o mérito ou elogio, quem será criticado e quem será exaltado por seus feitos, ou seja, quem se portou moralmente em conformidade com as normas sociais e quem as violou.

Por intermédio das avaliações, através de uma seleção lexical criteriosa imbuída de julgamentos, será possível identificar o antagonista, que será aquele que agiu em desconformidade com o convencionalmente esperado (provocando espanto e indignação) e o protagonista, que atuou conforme o socialmente esperado. Fica claro que tal atribuição reflete o ponto de vista dos interlocutores acerca dos fatos e dos personagens da narrativa.

A questão do *ponto de vista* também é explorada por Labov. Segundo ele, o narrador tentará induzir seus ouvintes a verem o mundo através de sua ótica. O relato de experiências pessoais tem, como característica intrínseca, o ponto de vista daquele que narra. A informação fornecida foi, de algum modo, transformada pelos olhos do observador. O ponto de vista traz

em si a subjetividade do narrador e é através dele que as ações são interpretadas e compreendidas.

Durante a narrativa, não somos informados sobre como o narrador se sentiu, mas puramente sobre o que fez e como fez; o que sentiu é expresso por meio de orações avaliativas adicionais, mas que ultrapassam o evento narrado puramente dito. Quanto mais o episódio narrado estiver afetado pela subjetividade de quem o reportou, mais os ouvintes passam a compreendê-lo enquanto uma experiência pessoal do narrador e por isso repleto de seus pontos de vista.

As pesquisas realizadas por Labov e Waletzky (1966) capturaram níveis variados de *subjetividade* e *objetividade* em relatos pessoais. Conforme esses estudiosos, as frases avaliativas continham descrições de emoções subjetivas concernentes ao episódio vivido e descrições muito objetivas e detalhadas de cenários e objetos que compunham determinado cenário. Sendo assim, os autores acima citados estabelecem definições para um *evento objetivo*, que se refere a um episódio que se tornou conhecido do narrador por meio de uma experimentação de seus sentidos, daquilo que viu, que tocou e que cheirou e que, portanto, pode ser descrito com maior precisão. Já um *evento subjetivo* representa aquilo que o narrador reconhece enquanto lembrança, através de sua memória emocional e que será influenciado pelo seu estado interno, como a lembrança da experiência de um trauma por exemplo.

As narrativas que reportam experiências objetivas têm sua credibilidade aumentada, já que se mostram menos influenciadas pelo ponto de vista do narrador. Contudo, ainda assim, a apresentação objetiva dos fatos, o ato de tornar uma experiência transferível a outros por meio da narrativa é sempre um fenômeno subjetivo (trata-se de verbalizá-la do modo em que a percebemos, sentimos e compreendemos) .

Percebe-se assim o quanto os comentários avaliativos tecidos pelos narradores revelam sua visão de mundo e têm o poder de influenciar a opinião de seus ouvintes. Contudo, durante as negociações, os ouvintes podem sustentar tal ponto de vista ou ainda rejeitá-lo.

Labov comenta ainda que a narrativa de experiências vividas demonstra um alto envolvimento emocional por parte do falante com seu próprio discurso. Em suas entrevistas, o teórico constatou que, ao relatar uma experiência pessoal, o narrador produz uma fala menos monitorada e mais espontânea, verbalizando sensações e emoções experimentadas que passam a fazer parte de sua vida pessoal e que, portanto, tiveram para ele importância emocional e social.

Como ilustração, o teórico se utiliza de uma metáfora ao comparar esse tipo de narrativa (uma espécie de biografia) e o ato de contar uma história imparcialmente. Labov

compara dois tipos de narradores: aquele que se debruça na janela para assistir a uma banda passar e, em seguida, simplesmente reporta os fatos contemplados e aquele narrador que estava em meio ao desfile, testemunhando-o. Sendo assim, o requinte da narrativa de experiências pessoais está no fato de a pessoa desejar tornar conhecido um fragmento de sua vida, de querer mostrar-se diante de uma plateia, submetendo-se às suas avaliações. Mas com que propósito?

Conforme o que foi visto até aqui, as avaliações viabilizam a expressão de opiniões pessoais e, para o teórico em questão, elas talvez sejam o elemento mais importante da narrativa, uma espécie de recurso encontrado pelo narrador para indicar a razão pela qual a história está sendo contada e o que este pretende ao contá-la. Para o estudioso, muitas são as maneiras de se contar a mesma história, o que varia são os pontos que se deseja enfatizar, as opiniões que se pretende expressar e é a partir do constituinte avaliativo da narrativa que o falante realiza essa seleção de dados.

Muitas são as formas utilizadas pelo narrador para introduzir suas avaliações em meio à narrativa. Durante o momento da avaliação, o narrador utiliza-se ainda de um recurso denominado por Labov de *dispositivo avaliativo*. Trata-se da seleção lexical, do uso de adjetivos avaliativos que tanto refletem a opinião do falante quanto instigam os interlocutores a manterem-se na posição de ouvintes. Alguns exemplos de adjetivos avaliativos que expressam opinião são: *“Isto foi: terrível, perigoso, estranho, atípico, louco, ou fascinante, hilário, maravilhoso, incomum”*. Após usar um adjetivo avaliativo, o narrador pode ainda evocar a opinião de seu ouvinte perguntando: *“Você não acha?”*

Em um dos capítulos de seu livro *Language in the innercity*, Labov lista diversos tipos de avaliações. Seus primeiros exemplos são as definições apresentadas por nós anteriormente, as *avaliações externas* e as *avaliações encaixadas*. Tendo discutido seus conceitos anteriormente, como um dos dois principais tipos de avaliação, nos limitaremos a apresentar, somente para esses dois tipos, os exemplos apresentados pelo autor. Os outros tipos serão abordados com maiores detalhes.

Um exemplo de *avaliação externa* apresentado pelo autor é sobre um episódio ocorrido durante uma viagem para o México em que o avião quase caiu. Um de seus passageiros narrou o ocorrido a partir do qual Labov extraiu o seguinte exemplo: *“Eu não sabia se seria possível tentar fazer alguma coisa, era um avião tão pequeno, não haveria chance para ninguém”*. O narrador interrompe a sequência dos eventos para expressar seu ponto de vista. (LABOV, 1972, p.371)

Quanto ao exemplo das avaliações encaixadas, Labov afirma que elas seriam uma outra maneira de adequar as avaliações à narrativa, quando o falante endereça-se ao ouvinte como se estivesse conversando com um dos participantes da narrativa, conforme o exemplo a seguir: “*Eu disse a ele: Calvin, eu seria capaz de estourar sua cabeça por causa disso.*” (LABOV, 1972, p.372)

O autor considera que uma forma de dramatizar a avaliação na narrativa é reportar ações ocorridas, quando o narrador avalia suas próprias ações. Um exemplo mencionado por ele foi uma situação vivida por um jovem rapaz que participava de treinos em uma escola de formação marítima. Durante um dos treinos, uma corda arrebentou e o deixou pendurado no mastro. O rapaz se auto-avalia ao dizer: “*Eu nunca rezei tão rápido e com tanta convicção na minha vida*” ao que Labov pergunta: “*E o que aconteceu?*” O rapaz prossegue: “*Bem, os outros meninos vieram e me pegaram.*” (LABOV, 1972,p.373). A sentença “*Eu nunca rezei tão rápido e com tanta convicção na minha vida*” é um exemplo de avaliação de ações e não de palavras proferidas. Labov denominou esse tipo de avaliação de *ação avaliativa*.

Há ainda o que o teórico denominou de *avaliação pela suspensão da ação*, quando a emoção é expressa de maneira externa aos fatos, em frases isoladas. A ação é interrompida para que o narrador expresse seus sentimentos e demonstre envolvimento pessoal com o que está sendo narrado. É o que ilustra o exemplo a seguir: “*Ah não, isso eu não aceito, poxa isso é muito triste!*” ou “*Fiquei chocado(a)!*” (exemplo próprio).

Um último tipo de avaliação abordado por Labov são as *avaliações explicativas*, que, conforme o próprio nome diz, têm a função de explicar complicações da história e justificar reações. Elas são também externas à narrativa, introduzidas por conjunções, como *enquanto*, *embora* ou por expressões que indiquem causalidade, como *já que* e *porque*. Geralmente mencionam o motivo de algo específico. Por exemplo: “*Ele estava assustado porque aquela já era a segunda vez que algo tão estranho tinha acontecido.*” (exemplo próprio). Este último exemplo, porém, encaixa-se nos tipos de avaliação encontrados na estrutura de superfície das sentenças e facilmente identificáveis pela presença de itens lexicais que exercem uma função sintática, não estando unicamente vinculadas a estratégias utilizadas pelos falantes para introduzi-las.

Labov apresenta também uma espécie de ‘avaliação hipotética’, contudo não acrescenta aos outros tipos listados por ele, mas a trata como sendo uma outra característica das avaliações. Segundo ele, faz parte das características das avaliações o fato de serem capazes de reportar as prováveis consequências dos fatos ocorridos, do porquê das coisas terem ocorrido da forma como ocorreram, representando hipóteses, ou seja, eventos que não

ocorreram, mas que poderiam ter ocorrido: ‘Agora veja, ele poderia ter sofrido um acidente’ (exemplo próprio).

Muitos são os tipos de *avaliação* apresentadas por Labov. A fim de melhor compreendê-las, o quadro abaixo servirá como ilustração das teorias discutidas acima:

Tipos de Avaliação	
<u>1-Avaliação Externa</u> (Interrompe-se a sequência narrativa)	“Eu não sabia se seria possível tentar fazer alguma coisa, era um avião tão pequeno, não haveria chance para ninguém ”.
<u>2-Avaliação Encaixada</u> (Os comentários avaliativos são expressos em meio à narrativa)	“Eu disse a ele: Calvin, eu seria capaz de estourar sua cabeça por causa disso.”
<u>3-Ação Avaliativa</u> (Avaliação do narrador acerca de ações praticadas por ele)	“Eu nunca rezei tão rápido e com tanta convicção na minha vida”
<u>4-Avaliação pela suspensão da ação</u> (Suspensão da sequência que revela envolvimento emocional do narrador)	“Ah não, isso eu não aceito, poxa isso é muito triste!” ou “Fiquei chocado(a).”
<u>5-Avaliação Explicativa</u> (Exercem a função de explicar complicações e justificar atitudes)	“Ele estava assustado porque aquela já era a segunda vez que algo tão estranho tinha acontecido.”

Quadro 1: Tipos de Avaliação

Contudo, embora Labov tenha apresentado todas essas maneiras de se realizar avaliações, segundo ele, elas podem ser identificadas principalmente a partir da estrutura sintática das orações, pelo surgimento de orações comparativas, negativas, pelo uso de modais ou de verbos no futuro. Estes são alguns indicativos de que há uma avaliação em um determinado enunciado, conforme demonstrado, por nós, nos exemplos a seguir:

- 1) “Ele estava assim... muito entristecido **como se** tivesse voltado de um funeral”(comparativa)
- 2) “Ah, ele **não** era um lord, **nem** tampouco um gentleman, era um fanfarrão.”(negativa)
- 3) “Depois de tudo ele bem que **poderia** ter voltado para casa.” (uso de um modal)
- 4) “ Espere e **verás**, ela ainda **virá** pedir-lhe ajuda.”(uso do futuro)

Embora, até o presente momento, o foco esteja sobre a figura do narrador e sobre a projeção de sua imagem diante de seus interlocutores, dentro de uma perspectiva sociointeracional, as avaliações também são um recurso linguístico empregado pelos ouvintes que podem se sentir intrigados, espantados, enfurecidos ou tocados pela narrativa e usar dos mesmos recursos avaliativos para fazerem críticas, questionamentos, expressar opiniões, concordar ou refutar posicionamentos externados pelo locutor.

Nesse momento, passamos ao caráter negociável da narrativa, quando o ouvinte participa ativamente na construção ou reconfiguração da identidade do narrador no momento da interação veiculada pelo discurso narrativo. Para bem compreender este processo e complementar a análise feita até o presente momento, abordaremos, na próxima seção, estudos mais recentes acerca do tema.

1.1.1 – O constituinte avaliativo: abordagens mais contemporâneas

Conforme vimos anteriormente, o constituinte avaliativo surge em meio aos fatos narrados como forma de expressão de opiniões e emissão de juízo, tornando-se assim um recurso linguístico de construção da identidade não somente do narrador, como também de seus ouvintes.

Dentro dessa mesma perspectiva, é importante também considerar abordagens mais contemporâneas para que possamos compreender como os estudiosos da área têm avançado em suas pesquisas, bem como complementar a análise proposta por este trabalho. A seguir, veremos como outros teóricos, como Linde (1997), Shi-xu (2002) e Vieira(2007) abordam o tema da *avaliação* em suas pesquisas.

Para autores mais contemporâneos, como Charlotte Linde (1997), a avaliação é : “[...] um fenômeno da linguagem. Podemos incluir em avaliação qualquer exemplo de um falante indicando o significado social ou valor de uma pessoa, coisa, evento ou relacionamento[...]”(1997, p.152).

Segundo a autora, as avaliações correspondem à dimensão moral da linguagem, cujo objetivo é que os interlocutores (narrador e ouvintes) atinjam um entendimento comum acerca de alguns significados morais que regem comportamentos. Desta forma, para a autora, as avaliações são feitas de modo conjunto e colaborativo, são negociações ou co-avaliações. Há uma espécie de acordo entre o que é moral e socialmente aceitável e o que não é; trata-se, também, de uma prática social interacional.

De acordo com Linde (1997), a avaliação é um recurso linguístico de persuasão, pois, por meio dela, expressam-se e negociam-se valores morais, sociais, atitudes e posicionamentos. Em meio às avaliações, revelam-se os tipos de pessoas que se encontram ali, no momento da interação e como elas aceitam ou rejeitam essas regras morais que ditam comportamentos, assim como revelam sua compreensão da realidade que as cerca. Conforme a estudiosa, o que se pretende, no momento da avaliação, é alcançar um acordo sobre estes significados, ainda que os participantes possuam diferentes visões de mundo. Deste modo, os

significados alcançados conjuntamente durante a narrativa, por meio de avaliações, importam mais do que a própria narrativa.

Linde alega haver uma estrutura linguística para a avaliação, estabelecendo assim uma distinção entre três tipos ou níveis de avaliação.

- 1) ***Avaliação Incidental*** – que são pequenas avaliações produzidas de passagem, de modo rápido, no nível da sentença, de escopo relativamente pequeno. Por exemplo: no uso de uma nova tecnologia, avaliam-se partes da experiência com ela e não a própria tecnologia. Este tipo de avaliação geralmente não recebe nenhum tipo de resposta. Um exemplo apresentado pela autora seria:

“A página 39 mostra como adicioná-las. Mas isso não está funcionando comigo.”
(1997,p.154)

- 2) ***Avaliação de nível constituinte*** – ocorrem como componentes estruturais da unidade do discurso. Seu escopo pode incluir todo o enunciado. Uma resposta deve ser negociada e acordada pelos participantes antes que a unidade do discurso seja inteiramente concluída. Como exemplo, Linde cita o acordo a respeito de um ponto de uma história ou o resultado de um diagnóstico.
- 3) ***Avaliação no nível do tópico***- ocorre quando o propósito do discurso é chegar a uma conclusão por meio de avaliações feitas pelos interlocutores. Representam negociações cujo foco está no valor e no modo de ação apropriados. Tais avaliações têm a forma do discurso argumentativo. Um exemplo seria uma discussão para que se chegue a um acordo a respeito da qualidade de uma nova tecnologia em uso.

Conforme afirma Linde (1997), a avaliação, diferentemente dos outros constituintes da narrativa, não possui forma nem lugar específico dentro de sua estrutura formal. Ela pode surgir em qualquer lugar da narrativa e pode também ser realizada em qualquer nível da estrutura linguística: sentencial, sintagmal, lexical, fonológico, paralinguístico, etc.

O foco dos estudos de Linde acerca da avaliação está em seu aspecto negociável. Segundo suas asserções, a avaliação é produzida por meio de negociações entre os participantes. Haverá alguém para emitir opiniões, os outros participantes devem, a princípio, concordar, caso não o façam, é necessário que o falante tome conhecimento acerca das opiniões e pontos de vista que serão expressos por seus interlocutores. Como ilustração, a autora aponta o exemplo citado acima: o uso de uma nova tecnologia. No caso de uma empresa, poderá haver uma negociação a fim de que se chegue a um acordo sobre a sua efetividade ou eficácia, o que é importante no caso da aquisição de um novo equipamento

para a empresa. Nesse caso, as avaliações ocorrem no nível do tópico, na forma do discurso argumentativo.

Em suas pesquisas, Linde (1997) conclui, após a observação de seus dados, que variadas são as situações de negociação que envolvem avaliação citando as atividades políticas e negociações de trabalho, por exemplo. Porém, sabemos que há muitas outras, como: o destino de uma viagem de férias, a decoração de um salão para um determinado evento, o prato a ser escolhido em um restaurante, etc. Todas essas negociações se dão de forma explícita, porém há também aquelas que se situam em meio ao discurso, no momento da interação, em meio às ações linguísticas, como é o caso dos aspectos negociáveis da narrativa que são veiculados pela avaliação.

A autora aborda ainda a questão da diferença entre as avaliações formais (como as negociações de trabalho) e as informais (como a decisão sobre o destino de uma viagem de férias). Nas primeiras, os participantes adotam posições aparentemente fixas, mas que podem ir se modificando no decorrer da interação por meio da negociação. Já no caso das avaliações informais, os participantes tendem a assumir posicionamentos menos rígidos a fim de evitar conflitos.

Conforme Linde, nas narrativas, a negociação da avaliação aponta para um acordo acerca do significado moral da história. Tal processo de negociação se dá entre os interlocutores e não pela ação exclusiva do falante. Embora se almeje chegar a um acordo, os ouvintes podem discordar do significado intencionado pelo narrador. Nesse caso, aqueles irão fornecer um significado alternativo para a avaliação proposta pelo narrador. Tal episódio dá-se de modo implícito e os participantes que concordam com o ponto apresentado pelo narrador permanecem na posição de ouvintes, possibilitando que ele conclua sua história. Já os discordantes abandonam sutilmente a discussão e, embora estejam presentes, não demonstram engajamento e nem emitem opiniões.

De acordo com o que vimos até aqui, durante uma interação destacam-se os papéis de falantes e ouvintes que agem linguisticamente de modo recíproco, tomando turnos de fala alternados a fim de que a conversa avance. Sabemos, porém, que, no caso do discurso narrativo, o turno do falante é maior. Nesse caso, cabe ao ouvinte intervenções sistemáticas por meio de indagações, participando dele ativamente. Ao participar, o ouvinte termina por apoiar a versão contada ou pode discordar do narrador e expressar pontos de vista divergentes.

A *avaliação* seria, assim, no caso do relato de experiências pessoais, não só um meio de o próprio narrador expressar suas opiniões e construir sua imagem diante de seus ouvintes, como também de o ouvinte avaliar, não só a história, mas também o comportamento de seu

interlocutor. Havendo discordância, o ouvinte apresentará uma avaliação alternativa acerca do mesmo episódio e estará concomitantemente expondo seu ponto de vista e construindo também a sua identidade diante dos demais participantes.

Sob essa ótica, verifica-se também o papel do ouvinte como participante ativo da narrativa, enquanto ratificador ou ainda refutador da identidade que se pretende construir pelo narrador. Para além de tomar o turno de fala para si, ao discordar, o ouvinte propõe também a construção de sua própria identidade o que era primeiramente intenção do narrador.

Ao citar os estudos de Goffman, Ribeiro & Garcez (2002) apontam que:

Goffman desconstrói as noções clássicas de falante e ouvinte, passando a discutir a complexidade das relações discursivas presentes na estrutura de produção (relativa ao falante) e na estrutura de participação (relativa ao ouvinte)[...] para o desempenho das identidades sociais e linguísticas dos participantes engajados em uma situação de interação face a face: como essas identidades emergem, como se constituem e como se alteram no fluxo do discurso e da interação, como afetam de forma sutil, porém definitiva, a ação em curso. (p.108)

Deste modo, percebe-se que a construção da identidade pela narrativa é um trabalho que requer a colaboração do ouvinte, sendo, portanto, um construto social. Através de sua produção discursiva, o narrador tenta persuadir seu interlocutor a colaborar para a identidade que pretende construir, e a *avaliação* mostra-se, então, como um recurso linguístico indispensável, pois trata-se de um modo de revelar-se e convocar os participantes a ratificar a identidade que se constrói naquele cenário. Porém, conforme vimos, isso pode não acontecer.

Dentro da perspectiva colaborativa, ou seja, sócio-interacional da construção da identidade, Dantas(2002) comenta a analogia feita por Goffman em relação às várias representações do “eu” e das situações de interação social da vida real como um grande palco em que atuam conjuntamente falante (no caso da analogia, o ator) e ouvintes (a plateia).

[...] a partir da metáfora da ação teatral, define identidade como “representação do eu”. Esta é vista como toda atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de uma dada audiência. Esta “representação do eu” é construída a partir do mundo social que envolve indivíduo, onde este exerce um papel interacional e discursivo, que pode ser sustentado ou não pela sua audiência, tal qual o ator com seu público. Portanto esta definição de identidade pressupõe o trabalho de co-construção da interação. (DANTAS, 2002,p.145)

Dantas reafirma a relevância dos papéis de falantes e ouvintes construindo colaborativamente as identidades que se apresentam em cada cenário social. Dentro dessa perspectiva, entendem-se as narrativas não como monólogos, mas como conversas dinâmicas e interativas devido às intervenções dos ouvintes.

No caso das narrativas de relatos pessoais, são as intervenções avaliativas dos ouvintes que delegam tal dinamismo à interação, podendo, inclusive, fazer emergir outro tipo de discurso, como o discurso argumentativo, por exemplo. Por discordarem a respeito de algum ponto, narrador e ouvinte(s) defendem pontos de vista distintos acerca da situação narrada por meio de argumentações, porém sem a exigência de chegarem a um acordo pelo fato de ambos os interlocutores possuírem opiniões divergentes.

No discurso narrativo, as argumentações constituem um entrave à identidade que se pretende construir, já que o ouvinte refutou as posições do narrador, discordando e questionando-o, desconstruindo, assim, a imagem que ele pretendia projetar.

A avaliação possibilita interpretações subjetivas acerca dos fatos contados e, por isso, outros estudiosos, como Vieira (2007), relacionam avaliação e opinião. Conforme a autora, o aspecto avaliativo recebe uma dimensão subjetiva por tratar-se também da expressão de uma opinião pessoal.

A autora apoia-se nas teorias de Shi-xu (1992) que propõe um estudo sócio-cognitivo das opiniões. Segundo este teórico, tais opiniões são compostas pelos seguintes elementos: *ponto de vista*, *sustentação* e *justificação*, e a avaliação ocorreria no momento da justificação das opiniões dos interlocutores, por ser este o momento em que se revelam ideologias, juízos de valor, normas sociais e morais comumente partilhadas e aceitas. Vieira estabelece um paralelo entre o papel da avaliação nas opiniões e nas narrativas ao mesmo tempo em que as distingue do seguinte modo:

[...] essas duas atividades atuam de diferentes formas: as opiniões sacrificam a verdade absoluta de uma posição em favor da sinceridade do falante; e as narrativas orientam-se tanto para a verdade quanto para a sinceridade da posição. Ou seja, o recontar da experiência pode ser usado para sustentar uma opinião ao mesmo tempo objetiva e subjetivamente, já que permite ao falante jogar com fatos que são enquadrados dentro de uma realidade reportada de modo a contextualizar sua própria posição. (VIEIRA, 2007,p.27)

Também a assertiva de Vieira nos fornece subsídios para afirmar que o narrador pode contar uma história a fim de chamar a atenção para pontos de seu interesse e por meio deles justificar posicionamentos.

Ao citar Linde (1997), Vieira (2007) demonstra a função social da avaliação, o de guiar comportamentos e enquadrá-los enquanto moralmente adequados ou não, conforme se vê em:

A outra dimensão de avaliação na estrutura da narrativa diz respeito às normas sociais: comentários de ordem moral ou demonstrações de como o mundo é, de

como o mundo deveria ser, o que é um comportamento apropriado, que tipo de pessoas o falante e o ouvinte são (Linde, 1997, p. 153 *apud* VIEIRA, 2007, p.36)

Os comportamentos, depois de socialmente partilhados e aceitos, tornam-se previsíveis e padronizados, podendo orientar ações e é no momento da avaliação que situamos tais ações como apropriadas ou não. Deste modo, cada ambiente de interação pressupõe um determinado tipo de comportamento e é por isso que julgamos tais comportamentos e estamos constantemente sujeitos às avaliações de nossos interlocutores.

Até o presente momento, abordamos a relevância do componente avaliativo enquanto recurso linguístico de construção da identidade não só de falantes como também de ouvintes. Porém, ao tratarmos de aspectos identitários, não podemos negligenciar algumas contribuições da psicologia para a nossa pesquisa. A seguir, passaremos a discutir brevemente algumas concepções dessa ciência que, aplicadas às teorias da Sociolinguística Interacional, proporcionam uma melhor compreensão das interações sociais e em especial da construção da identidade por meio do discurso.

1.2 – O *Self*

As abordagens mais clássicas da psicologia, como a psicologia clínica, que tem, dentre seus pressupostos, as teorias da psicanálise de Sigmund Freud, buscam explicar comportamentos e a constituição da personalidade do indivíduo a partir do estudo de processos mentais, ou seja, processos internos à mente humana. Freud difundiu a Psicologia do Ego, segundo a qual a mente é regulada pelo determinismo psíquico (todo evento psíquico é determinado por eventos precedentes) e pelo inconsciente que se manifesta de modos variados nos indivíduos.

Para entender os estados mentais, Freud estabeleceu um modelo topográfico da mente dividindo-a em três regiões: o consciente, o pré-consciente e o inconsciente. A *Psicologia do Ego* lida com as concepções de *id*, que é um reservatório de pulsões desordenadas; de *ego*, que é o que possibilita a percepção da realidade (situações externas) e de *super-ego*, que faz com que o indivíduo estabeleça uma consciência moral a partir de valores internalizados em suas experiências de vida e relações interpessoais.

Assim, em meio às concepções freudianas, o *self* surgiria como resultado dos processos de funcionamento do aparelho psíquico de cada indivíduo e de como ele organiza a experiência pessoal, moldando a personalidade e os traços de caráter de cada um. O *self* equivale ao ego, sendo este último parte da estrutura mental que permite a compreensão do

mundo que nos cerca. Deste modo, o *self* representa uma experiência muito individual e subjetiva, pois depende do modo com que cada um internaliza e compreende suas experiências pessoais bem como a realidade. Dentro dessa abordagem mais clássica, a formação do *self* estaria interligada aos processos mentais a partir de experiências individuais.

Para outra vertente da psicologia, conhecida como a *Teoria das Relações Objetivas*, o *self* desenvolve-se a partir da interação do indivíduo com objetos do mundo real. O *self* começaria a se formar na infância a partir da percepção de si próprio, ocasionada pelo contato com o outro. No caso, o primeiro contato ou objeto seria a figura materna, o que possibilitaria um senso de si próprio e do outro. Tal processo se daria de maneira evolutiva e permanente e culminaria na formação do *self* do indivíduo.

Algumas outras vertentes da psicologia têm trazido questionamentos às suas concepções mais clássicas. Como exemplo, citamos a *Psicologia Social*, que apresenta uma proposta construcionista social da personalidade, conforme explicam as estudiosas Guanaes e Japur (2003). Segundo tal proposta, o *self* surge como produto de práticas sociais discursivas nas quais os indivíduos criam sentido para suas próprias ações, atribuindo significados para o mundo que os cerca. Para tal concepção, as atividades comunicativas têm expressiva relevância, pois a formação do *self* se daria através de processos linguísticos.

O *self* seria construído em meio às práticas discursivas que ocorrem por meio do convívio social, a partir das relações com o outro, como meio de expressão e auto-afirmação do indivíduo, de modo que este passe a se posicionar e se situar em seu meio social. Essa vertente ilustra a conexão entre a psicologia e as ciências sociais.

As autoras Guanaes e Japur citam Burr (2000) que, em seus estudos sobre a Psicologia Social, apresenta a concepção de *self narrativo*. Dentro de sua concepção de *self narrativo*, a autora menciona a estrutura das explicações narrativas que dizem respeito às explicações dadas pelos narradores acerca de si próprios e de seu modo de atuação no evento narrado. O narrador descreve seu próprio *self* e, segundo a autora, o faz com propósitos específicos, como, por exemplo, a autoidentificação, a autojustificação ou ainda para a solidificação de sua figura social. No final, o que se pretende é a construção de um *self* estável.

A avaliação, enquanto recurso linguístico de construção da identidade, está associada a essa concepção construcionista da Psicologia Social, segundo a qual a avaliação se relaciona às explicações ou justificativas, o que, conforme vimos acima, foi denominado por Shi-xu de *justificação*. Essas justificativas representam uma estratégia não só de descrição, como

também de revelação de si próprio a partir da apropriação de um discurso, no caso, o discurso narrativo.

Conforme asseveram as professoras Guanaes e Japur (2003): “não somos livres para construir qualquer história pessoal, pois as convenções sociais valorizam e convidam certas descrições do *self*, enquanto desencorajam outras.” (p.140). Daí a importância do aspecto social influenciando diretamente, ou, mais que isso, ditando ou delimitando a expressão do *self*, que deverá ser acionado em uma dada situação.

De acordo com as autoras, a construção do *self* pela narrativa é um processo de co-autoria, pois ele só pode firmar-se se os outros (os interlocutores) o sustentarem. Portanto, existe uma relação de interdependência entre os participantes da interação para que isso ocorra. Segundo essa descrição, o *self* não é propriedade do indivíduo, mas produto de seus relacionamentos. Dessa forma, irá se formar a partir do relacionamento do “eu” com o “outro”. Tal processo se dá por meio do discurso, o que o torna um *self discursivo* que rompe com as visões mais formalistas da psicologia, pois trata-se de uma nova concepção de *self* cujo foco está nos relacionamentos e não no indivíduo. Mais do que, simplesmente, utilizada para representar o pensamento, a linguagem passa a constituir a própria essência do indivíduo.

Portanto, a definição de *self* adotada em nossa pesquisa será essa difundida pela Psicologia Social, pois tal perspectiva vem ao encontro das teorias da Sociolinguística Interacional, posto que, para ambas, a linguagem representa um meio de ação social e um recurso de construção da identidade dos indivíduos.

Dentre os estudos mais recentes sobre a construção identitária a partir da análise da narrativa, destaca-se também a perspectiva adotada por Bastos e Fabrício (2009), que afirmam que múltiplas são as identidades que se formam e que são por nós assumidas pela variedade de contextos sociais, culturais e históricos em que estamos inseridos. Conforme as autoras:

[...] se os processos identitários são produzidos em práticas discursivas intersubjetivas e situadas tanto local como sócio-historicamente, eles são tantos quantos forem os contextos nos quais os indivíduos se encontrem imersos, influenciando-os e sendo por eles influenciados[...] (BASTOS, FABRÍCIO, 2009,p.41)

Deste modo, concluímos que há um reajuste daquilo que chamamos de identidade social, na verdade constrói-se uma nova identidade que será moldada, ou melhor, reconfigurada de acordo com as diversas situações com as quais nos deparamos.

Linguisticamente, uma forma de nos adequarmos aos variados ambientes interacionais dos quais fazemos parte seria agir discursivamente por meio do uso das narrativas, já que

através delas é possível trazermos à tona, a identidade que se reconfigura naquele determinado momento de interação por meio de um relato.

Segundo o que foi abordado, as teorias mais clássicas da psicologia tratam o *self* como sinônimo da individualidade subjetiva da pessoa, representa a personalidade do indivíduo. Por outro lado, perspectivas mais contemporâneas, como a Psicologia Social, apontam para a dinamicidade dos processos de construção identitária, devido aos diversos contextos culturais, históricos e sociais que constituem o nosso cotidiano e que atuam diretamente na formação de nosso *self*.

No que tange à construção da identidade e adequação ou reconfiguração do *self* por meio do discurso narrativo, as autoras Barbato e Caixeta (2011) explicam o processo de formação e auto-regulação do *self* por meio do discurso narrativo da seguinte maneira:

O *self*, nesse sentido, é um fenômeno dinâmico no qual o EU assume diferentes posições no espaço de interlocuções. Assim, o *self*, preferencialmente chamado de *self* dialógico, pode ser estudado por meio das narrativas, que são uma forma privilegiada de organização de mundo e que se estruturam em diferentes gêneros. Nesse sentido estamos lidando com um *self* narrador, que apresenta múltiplas vozes, indicando diferentes valores, crenças, conceitos e lógicas de pensar e se posicionando por meio de uma certa organização do discurso, resultante de uma multiplicidade de encontros sociais que possibilitam a construção de espaços de intersubjetividade mesmo que pareçam ser unidirecionais. (BARBATO e CAIXETA, 2011, p.104/105)

Sobre o dialogismo, que põe em xeque a questão da unicidade da identidade, as autoras asseveram ainda que a construção do *self* está ligada a dois processos que Valsiner (2002) denominou de hétero diálogo e de autodiálogo, sendo o primeiro referente ao diálogo do narrador com seus interlocutores e este último referente ao diálogo consigo mesmo, pois, ao narrar uma determinada história, o indivíduo está também ouvindo a si próprio.

As autoras apontam ainda que as práticas discursivas em grupo são uma maneira de negociar posicionamentos, visto que diversos são os interlocutores e variados são os espaços de interlocução que se apresentam. O *self* dialógico representa um tipo de recurso interno que acionamos em nós mesmos a fim de estabelecer um acordo entre as diferentes posturas que precisamos assumir, sendo, portanto, flexível e reajustável ao ambiente de interação, à situação e aos interlocutores, já que dialoga também com a diversidade, com o outro, “possibilitando a convivência de diferentes visões, desafios, motivos, sentimentos e memórias, incluindo a contradição entre eles, que é grande fonte de mudanças” (BARBATO e CAIXETA, 2011, p.106).

Ainda segundo as autoras: “as oposições entre o eu e o outro que vão ocorrendo ao longo das narrativas desencadeiam novos processos de identificação, de senso de coletivo entre aqueles que se reconhecem como iguais em situações de transição.” (Hermans e Kempen, 2003 *apud* Barbato e Caixeta, 2011,p.108).

O fator tempo também contribui para o dinamismo das identidades múltiplas, pois, ainda que contemos a mesma história, projetando a imagem que pretendemos construir, estamos continuamente agregando novos valores e nos apresentando, de algum modo, em uma “versão” mais moderna. Desta forma, o tempo traz transformações também para o nosso discurso.

Dentro dessa perspectiva, o que parece haver é uma identidade subjacente que assume múltiplas facetas na intenção de subsistir em meio aos vários processos de transição que sofrem a intervenção do tempo, que mesclam culturas, diferentes saberes, unem fronteiras e nos apontam uma realidade híbrida que exige a capacidade de reformulação e de adaptação de nós mesmos a fim de nos mantermos em convívio social.

Deste modo, não mais uma, mas várias identidades são assumidas em diferentes contextos sociais. Trata-se da reconfiguração do *self*, ou seja, de uma maneira de adequar-se às situações que emergem em meio ao cotidiano.

Ainda sobre o caráter autor-regulatório do *self* dialógico, as autoras acima citadas afirmam que:

[...] uma necessidade central do mesmo é manter a estabilidade dinâmica em seu interior. Cada posição é como uma outra pessoa no *self*, com sua própria voz. A pessoa terá tantos *selves* quanto grupos de pessoas com as quais interagir. (BARBATO e CAIXETA, 2011, p.105)

E prosseguem reafirmando o valor do discurso enquanto propiciador da expressão de pontos de vista, crenças e valores através de trocas dialógicas entre os interlocutores “por meio de posicionamentos reflexivos, quando a pessoa se posiciona, ou por posicionamentos interativos, quando é posicionada pelo outro.” (*idem*, 2011, p.106)

Novamente somos levados a uma reflexão acerca dos aspectos negociáveis da interação, pois conforme asseverado acima, o sujeito tanto se posiciona como sofre a ação de ser posicionado, o que comprova o papel ativo de ambos os interlocutores.

Tal asserção nos remete novamente ao constituinte avaliativo, pois é no momento da avaliação que os interlocutores praticam posicionamentos reflexivos, assumindo seus pontos de vista e expressando-os, ou ainda sofrendo posicionamentos interativos, quando terminam

por enquadrar a si próprios em posturas bem distintas daquelas que haviam intencionado primeiramente, passando a acatar a posição de terceiros.

A participação do outro atribui aspectos dialógicos à interação por meio da negociação de valores e crenças que são revistos, reinterpretados e ressignificados e que estão em constante mutação para estarmos em conformidade com os diversos contextos sócio-históricos e culturais com os quais nos deparamos em nosso dia-a-dia, o que, novamente aponta para o papel essencial do outro nesse processo de construção e reconstrução de uma identidade social.

Esse processo de negociação de valores entre falantes e ouvintes ativos remete-nos às afirmações de Goffman (1981), que desconstrói a concepção de ouvinte passivo, já que, segundo o autor, cabe ao ouvinte a tarefa de ratificar e sustentar o discurso de seu interlocutor. Mas, o que acontece se ele não o fizer? E se, por exemplo, ele decidir refutar posicionamentos do falante, no caso, do narrador?

No caso de nosso objeto de estudo, o discurso narrativo, as intervenções dos ouvintes podem frustrar as expectativas de reconfiguração da identidade planejadas pelo narrador. Não se pode dizer, com isso, que em todos os casos o narrador não será capaz de projetar a identidade pretendida. Porém, caso o ouvinte decida contestar seus pontos de vista, haverá um embate, sendo que os demais ouvintes (os ouvintes circunstantes) podem aderir às posições de um ou de outro.

Em um momento anterior, lançamos o seguinte questionamento: “Seria o ato de narrar uma história um ato desprezioso?” Diante das teorias discutidas até este ponto, a resposta seria negativa, a menos que não estejamos engajados em uma conversa ou inseridos em um evento interativo. Isso ocorre quando estamos diante de um orador nato, um contador de histórias cujo objetivo seja unicamente entreter uma plateia, como no caso de peças teatrais e monólogos, por exemplo.

Nas situações cotidianas e principalmente em ambiente institucionais, dentro dos quais desempenhamos papéis sociais bem definidos, o surgimento de narrativas não se designa a este fim: o entretenimento dos demais. Conforme vimos, trata-se de uma estratégia discursiva para apresentarmos o nosso *self* dentro daquele espaço de interação e demonstrarmos nossos posicionamentos diante do grupo.

Nem todos os contextos autorizam narrativas de experiências de vida. Alguns espaços de interação favorecem o surgimento desse tipo de discurso, como, por exemplo, os ambientes institucionais. Em algumas situações, as narrativas são inclusive tomadas como material de trabalho, como é o caso dos tribunais (relatos do réu e testemunhas), em consultórios de

psicanálise (relato de experiências de vida de pacientes), em delegacias de polícia (relato de ocorrências criminais), em sala de aula (trabalho com gêneros textuais orais). Nestes casos, o discurso narrativo é usado com vistas a atingir um propósito.

Outra característica dos ambientes institucionais de interação é a presença de assimetrias nas relações entre os integrantes do grupo, muitas vezes devido a diferenças hierárquicas entre eles. Em algumas situações, o discurso narrativo pode representar um meio de o indivíduo marcar o seu lugar social e minimizar essas assimetrias, como no caso de ambientes de trabalho e sala de aula, por exemplo. Nestes contextos, também, tal discurso será usado como meio de construção de identidade.

Afinal, mesmo que exista o desejo tácito de se fazer conhecido e aceito, em nenhum momento, a menos que seja solicitado, um integrante do grupo iniciará repentinamente um monólogo com o propósito de apresentar-se a si mesmo dizendo quem é, como compreende a situação que o cerca, de que modo vê os outros integrantes do grupo, qual o seu objetivo naquele lugar e o que espera dos demais participantes. O que existe é a possibilidade de executar tal ação de modo indireto, por meio do discurso.

Além dos ambientes institucionais, conforme a linguista Deborah Schiffrin (1996), algumas histórias surgem em meio a momentos triviais de interação. O que contradiz a asserção de Labov (1972) de que, para se tornarem reportáveis, as histórias devem trazer algum episódio excepcional. Em seus estudos sobre narrativas do cotidiano, a autora assevera que, na maioria das vezes, as mesmas não tratam de nenhum episódio extraordinário, mas sim de situações banais, extremamente relacionadas ao cotidiano dos interlocutores, como no caso das narrativas domésticas.

De acordo com Schiffrin (1996), mesmo esse tipo de narrativa exerce alguma função, como, por exemplo, a manutenção dos papéis desempenhados pelos indivíduos dentro de seus núcleos familiares.

Em sua pesquisa, ao analisar narrativas domésticas de mulheres judias, a autora constatou que o principal objetivo dessas narrativas era manter intacta a imagem autoritária de matriarcas preservada por essas mulheres durante tantas gerações. Schiffrin verificou, a partir da análise de narrativas de conflitos familiares, que era este o *self* que se revelava: o de mães e esposas zelosas cuja incumbência era manter, a todo custo, os costumes e tradições judaicas, eliminando toda e qualquer situação que representasse uma ameaça às expectativas criadas em torno do papel da mulher dentro da instituição família.

Este exemplo parece-nos pertinente pelo fato de que, mesmo dentro de pequenos núcleos de interação, como a família, existe uma identidade a ser mantida, já que sua

preservação é também ditada por normas sociais e regras de comportamento. Segundo Schiffrin, narrar significa, também, criar um autorretrato idealizado e ditado por convenções que nos situam dentro de uma estrutura social subjacente.

Conforme explica a autora, nossos relatos pessoais devem estar em harmonia com as expectativas formadas em torno dos papéis sociais que exercemos, a fim de se criar uma identidade que possa tanto ser desafiada e questionada como também validada e sustentada por nossos interlocutores.

Para Schiffrin (1996), quando narramos um episódio no qual somos protagonistas, nos posicionamos em meio às expectativas culturais, históricas e sociais, e nos auto definimos a partir do que dizemos, para quem dizemos e em que situação dizemos.

A autora aponta ainda para o fato de que tanto os estudos mais pioneiros quanto as abordagens mais recentes concordam que a narrativa de experiências pessoais seja um recurso textual oral através do qual gerenciamos nossas identidades.

Na visão de Linde (1993), que, além de estudar o constituinte avaliativo, lida também com a questão da construção identitária em grupo, não nos contentamos em construir e reconfigurar nossas identidades, precisamos, ainda, fazermos-nos aceitos. Como seres sociais, precisamos negociar nosso senso de *self* para então legitimar a identidade que construímos individualmente e estabelecer com o grupo o sentimento de pertença.

Linde (1993) faz, ainda, a assertiva de que, quando narramos uma história, estamos também “editando” o passado, apagando algo que não desejamos mencionar e que não contribuirá favoravelmente para a identidade que pretendemos construir. É o momento em que podemos corrigir nossa imagem e reajustá-la ao contexto e aos interlocutores que pretendemos persuadir, o que pode acontecer ou não.

Sabemos também que, em nossas interações, revelamos uma identidade que deve ser compatível com as normas morais e sociais que regulam um determinado encontro e pelo fato de termos que reajustá-la ao contexto social, cultural e histórico e às expectativas de nossos interlocutores. Essa identidade se torna um construto social que ultrapassa a figura do narrador para que sobressaia a figura de um ator social, de um participante atuante por meio do discurso.

Só se pode ter uma certa medida do nível de adequação que o *self* deverá sofrer a partir do reconhecimento do contexto situacional e de quem são nossos interlocutores, pois as identidades que forjamos fazem-se estritamente dependentes do outro, já que é na interação que nos apresentamos e construímos nossa imagem social, o que solidifica a estabilidade de nossos relacionamentos em grupo e em sociedade.

Conforme veremos na próxima seção, em sua análise, o teórico e sociolinguista Erving Goffman lida enfaticamente com a questão da *situação social*, relacionando-a ao resultado do encontro entre as variáveis sociais e linguísticas que se mostram atuantes no momento da interação face a face. Ela é o que propicia a convergência entre os estudos da fala e os estudos da conduta social.

Tal informação mostra-se pertinente ao analisarmos os diversos ambientes interacionais dos quais fazemos parte e de como nos ajustamos a cada um desses ambientes, de como nos comportamos diante de situações mais e menos formais, de tal modo que haja uma adequação tanto dos aspectos linguísticos como o léxico, por exemplo, quanto dos paralinguísticos, como a postura, o direcionamento do olhar e os gestos.

Na seção seguinte apresentaremos alguns dos pressupostos que constituem o arcabouço teórico da Sociolinguística Interacional, tais como os estudos de Goffman (1981) acerca da *situação social*, dos *enquadres situacionais*, *footings* e *alinhamentos*, bem como as teorias propostas por Gumperz (2002), Tannen e Wallat (2002) acerca das *pistas de contextualização*, dos *enquadres interacionais* e *esquemas de conhecimentos* que auxiliam na compreensão da dinamicidade dos processos interativos, em particular, das interações face a face. Abordaremos como as teorias da Sociolinguística Interacional analisam as particularidades do discurso e o modo como nos utilizamos dele enquanto recurso linguístico para nos mantermos no papel de agentes sociais ativos dentro dos mais variados processos interativos dos quais fazemos parte.

Tais teorias muito têm a acrescentar em relação à questão dos posicionamentos que assumimos e principalmente nos ajudam a compreender porque estamos constantemente remodelando nossa imagem enquanto atores sociais. Estas são exigências de uma sociedade globalizada e que se apresenta extremamente versátil em termos de valores e culturas. Trata-se de uma necessidade vital de assumirmos posicionamentos flexíveis de forma a nos mantermos em convívio social.

1.3. Uma perspectiva acerca da formação do *self*: A co-relação entre as teorias de Gumperz, Tannen & Wallat e Goffman.

Assumimos posturas variadas de acordo com o significado que atribuímos a cada evento interacional do qual fazemos parte. Quanto a essa questão, a perspectiva proposta por Gumperz (1982) aponta que nosso modo de ação é orientado pelo que ele denominou de *pistas de contextualização* ou, alguns anos mais tarde (2002), convencionou chamar de

convenções de contextualização, que são pistas linguísticas que utilizamos para guiar nossos interlocutores acerca de nosso propósito conversacional numa dada interação, assim como também para inferir os propósitos intencionados por eles.

O autor aponta ainda que, por meio da estrutura de superfície das mensagens, os interlocutores orientam-se a si próprios (tanto no papel de falantes quanto de ouvintes) para transmitirem e interpretarem que *tipo de atividade* está em andamento em uma determinada interação. Tais elementos são, de acordo com ele, *traços de superfície* e formam o conjunto de *pistas de contextualização* que percebemos e interpretamos, na maioria das vezes, de modo inconsciente.

Em uma definição mais precisa, Gumperz explica e exemplifica o conceito de *pista de contextualização* como “todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais.” (p.152). Contudo, em seus exemplos, além de pistas linguísticas como alternância de código e estilo, o autor trata ainda de pistas paralinguísticas como as pausas e hesitações, pistas prosódicas como a entonação, os prolongamentos e acentos e, ainda, de pistas não-verbais como o direcionamento do olhar, as posturas e os gestos. O estudioso destaca também o fato de que as pistas trazem informações extremamente relevantes para que a conversa avance, porém os significados são construídos e expressos no momento da interação.

Em suas asserções, o autor parte “do pressuposto de que uma elocução pode ser compreendida de diversas maneiras e que as pessoas decidem interpretar uma determinada elocução com base na suas definições do que está acontecendo [...]” (2002, p.151). O entendimento de uma elocução é dependente, segundo Gumperz, do *tipo de atividade* que está em andamento, o que é definido por ele da seguinte maneira:

[...] o termo *atividade* não é usado para representar uma estrutura estática, mas para refletir um processo dinâmico que se desenvolve e sofre alterações à medida que os participantes interagem. Além disso, a base de seu significado reflete algo que está sendo *feito*, algum propósito ou objetivo que os participantes estão tentando atingir (2002,p.151)

Para o autor, o *tipo de atividade* não deve necessariamente definir o seu significado. Contudo, delimita possíveis interpretações, restringindo a formação de inferências de modo que os interlocutores consigam pressupor o que seria mais e menos provável, na medida em que o *tipo de atividade* aciona conhecimentos prévios que auxiliam nesse processo inferencial.

A interação é bem sucedida quando todos os participantes interpretam da mesma maneira as *pistas de contextualização* de modo que elas passem a constituir um conjunto de informações subentendidas igualmente partilhados por eles. Quando, porém, um dos ouvintes não compreende ou não percebe, por exemplo, uma mudança no ritmo, na entonação ou ainda algum gesto, pode ocorrer uma falha na interpretação dessas pistas, o que pode levar o ouvinte a uma reação totalmente oposta daquela intencionada pelo falante.

Para Gumperz, não só a *situação social* (difundida mais amplamente por Goffman conforme veremos posteriormente), mas principalmente os elementos internos à conversa são o que orientam as ações linguísticas a serem praticadas, pois é durante a interação que os significados vão sendo construídos. A interpretação desses significados permite estabelecer qual é o *tipo de atividade* praticada dentro daquela situação comunicativa. A partir dessa percepção, os participantes podem, então, se adequarem a ela, sendo capazes de responder perguntas tais como: “o que está acontecendo aqui?”, “o que representa este encontro?”, “o que se pretende aqui e agora?” e “como agir dentro dessa situação e diante dessas pessoas?”

Para nos adequarmos ao contexto, precisamos agir linguisticamente em conformidade com ele e, portanto, nosso discurso e a mensagem que pretendemos veicular também devem ser modelados.

Já as autoras Tannen (linguista) e Wallat (psicóloga social), em seu texto *Enquadres Interativos e esquemas de conhecimento em interação* (2002), tratam de questões referentes à interação face a face como, por exemplo, a mudança de enquadre dos eventos e da mudança de alinhamentos dos participantes. A primeira delas, a mudança de enquadre dos eventos, representa uma mudança na interpretação e no nosso modo de compreensão da situação que está em andamento; a segunda, a mudança de alinhamentos dos participantes, diz respeito a uma mudança na postura dos mesmos que acontece como consequência dessa percepção de mudança de enquadre.

Mais especificamente, os enquadres representam uma infinidade de situações que podem surgir em meio a tantas outras nas quais nos encontramos em nosso cotidiano. Dentro de uma mesma situação, podem ocorrer enquadres variados; por exemplo, dentro de uma mesma conversa, pode surgir oportunidade para uma piada, uma fofoca, uma crítica, entre outros. Cada uma dessas alternâncias da mesma conversa representa um novo enquadre. Para cada um desses possíveis enquadres, devemos ajustar nosso vocabulário, nossa postura, enfim, nosso modo de agir. Precisamos estar aptos para distinguir o(s) momento(s) em que novos enquadres são formados para então modelarmos tanto nossa linguagem quanto nossa postura.

As autoras acima citadas lidam com tais questões sob a perspectiva das “*estruturas de expectativas*”, termo que integra os conceitos de *enquadres interacionais* e *esquemas de conhecimento*.

De modo sucinto, poderíamos afirmar que os primeiros dizem respeito às mensagens que são co-construídas pelos participantes no decorrer da interação, dos significados negociados no momento a momento dessa interação. Já os *esquemas de conhecimento* são exatamente as mensagens que se constroem com base em informações prévias, nos conhecimentos de mundo que são trazidos pelos participantes e que estão subentendidas, passando a funcionar como pré-requisitos para que a conversa se desenvolva.

De acordo com Tannen e Wallat, os *enquadres interativos* relacionam-se ao modo como interpretamos **o que está acontecendo** durante a interação. Precisamos ser capazes de definir uma situação para então podermos operar com ela. O exemplo clássico citado pelas autoras é o exemplo de Bateson, do macaco que precisa saber se a mordida de um de seus pares deve ser interpretada como um convite para uma brincadeira ou para o início de uma luta. Do mesmo modo, os participantes de uma interação precisam interpretar o sentido expresso por uma elocução para só então poderem enquadrá-la dentro dessa ou daquela definição.

Realizada essa etapa, a definição de um enquadre, os integrantes de um evento comunicativo podem assumir posturas e se ajustarem a ele por meio de mudanças em seus alinhamentos. Um erro na interpretação de um determinado enquadre pode provocar uma distorção nos propósitos comunicativos pretendidos pelos interlocutores, quando, por exemplo, o que poderia ser enquadrado como piada passa a ser enquadrado como insulto ou ironia, podendo, no final, terminar no enquadre de uma briga.

Diante dessas definições, constatamos o aspecto dinâmico dos *enquadres interativos*, já que é no decorrer da interação que se estabelece de que modo devem ser interpretadas as elocuições produzidas pelos participantes, fazendo emergir alinhamentos variados, o que também significa um reajuste de ações verbais e não verbais em termos da situação em andamento, orientando também comportamentos.

Os *esquemas de conhecimento* são definidos pelas autoras como “expectativas dos participantes acerca de pessoas, objetos, eventos e cenários no mundo” (p.189). Tais pontos não são negociados durante a interação, podem sim ser revistos em termos dos valores que atribuímos a eles, porém chegam como informações prontas a partir das quais criamos nossas expectativas a respeito da situação em que nos achamos inseridos.

Estes últimos, os *esquemas de conhecimentos*, embora pareçam estáticos, são, conforme as autoras, também dinâmicos, já que “as expectativas sobre objetos, pessoas, cenários, modos de interação e tudo mais no mundo são continuamente comparadas às experiências da vida e, então revistas.”(p.191)

A partir de uma relação entre os conceitos de *esquemas de conhecimento* e *enquadres interativos*, as autoras concluem haver uma interdependência entre eles, já que nossa interpretação dos enquadres está diretamente ligada às nossas expectativas acerca das situações, do modo de agir das pessoas, enfim, de nossa compreensão de mundo. Deste modo, somos capazes de enquadrar determinada situação dentro de uma ou outra definição com base em nossos *esquemas de conhecimento*.

A relação entre elas é tão pertinente que os *esquemas de conhecimento* de um indivíduo podem influenciar totalmente sua distinção entre os possíveis enquadres que emergem de uma dada interação, conduzindo sua interpretação de um determinado enquadre a uma direção totalmente oposta do intencionado, conforme o exemplo citado sobre a piada e a briga.

Fica claro que tais conhecimentos permitem aos participantes criarem expectativas acerca da situação em que se encontram e acerca do comportamento de seus interlocutores.

Tannen&Wallat ([1987] 1998) fazem, ainda, distinção entre *mensagem* e *metamensagem*, sendo a primeira “a informação veiculada pelo significado das palavras” (Pereira, 2002, p.15) e a segunda ao tipo de situação e como ela regula as ações verbais e não verbais em um contexto específico, orientando também as atitudes dos participantes uns para com os outros. Nesse sentido, comparando-se o conceito de *metamensagem* proposto por essas autoras e o que Gumperz compreende como *tipo de atividade* (abordado acima), pode-se notar que ambos os conceitos assemelham-se bastante no que concerne às orientações que os integrantes de uma interação precisam seguir para só então se adequarem a ela.

A *metamensagem* está, também, relacionada aos aspectos paralinguísticos e não verbais que compõem o evento comunicativo. Nesse sentido, organiza o evento interacional como um todo e como ele deverá ser enquadrado (conversa, discussão, brincadeira, aula, etc.) pelos participantes de modo que estes tenham um direcionamento quanto ao modo como deverão portar-se.

Já nos termos de Goffman, estes são aspectos que integram a *situação social*. Todos eles encontram-se presentes nas interações face a face, formando o contexto situacional. Em 1964, para chamar a atenção sobre a relevância da *situação social* para a compreensão das peculiaridades da interação face a face, o autor publica um texto cujo título era “A *situação*

negligenciada”. No referido texto, Goffman busca ressaltar a necessidade de se ir além dos estudos dos aspectos linguísticos e estruturas de superfície, a fim de se poder observar e analisar a situação em que ocorre a interação e de como ela organiza socialmente esse evento discursivo.

Em uma edição mais recente do mesmo texto, Goffman (2002) lista uma série de “novos determinantes sociais do comportamento linguístico” (p.14) que vão se agregando a outra lista de variáveis mais antigas como: “idade, sexo, classe, casta, país de origem, geração, região, escolaridade; pressuposições cognitivo-culturais; bilinguismo, e assim por diante”(p.14) e que produzem efeito sobre o comportamento linguístico. Contudo, o autor destaca que estes são o que ele denominou de “atributos da estrutura social da fala” (p.15) e ressalta a necessidade de nos atentarmos para “os valores agregados a esses atributos na forma em que são reconhecidos na situação imediata enquanto ela acontece” (p.16).

Tais variáveis devem, então, ser estritamente atreladas à situação a partir da qual elas emergem, ou seja, o modo como tais variáveis atuam inseridas em uma situação específica. Trata-se de verificarmos como elas influenciam, de forma particular, um dado evento comunicativo interferindo na conduta social dos participantes desse evento.

A compreensão do que constitui a *situação social* é de fundamental importância para o estudo que se segue, principalmente posteriormente quando abordaremos o ambiente institucional sala de aula enquanto mais um lugar de interação social que se soma a tantos outros, enfim, enquanto um encontro social. Portanto, torna-se providencial apresentar a definição de *situação social* proposta por Goffman:

Eu definiria uma *situação social* como um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento, qualquer lugar em que um indivíduo se encontra acessível aos sentidos nus de todos os outros que estão ‘presentes’, e para quem os outros indivíduos são acessíveis de forma semelhante. De acordo com essa definição, uma situação social emerge a qualquer momento em que dois ou mais indivíduos se encontram na presença imediata um do outro e dura até que a penúltima pessoa tenha se retirado. Pode-se fazer referência coletivamente às pessoas em uma dada situação como um *agrupamento*, mesmo que os participantes de um agrupamento pareçam estar divididos, calados e distantes, ou somente momentaneamente presentes. As regras culturais estabelecem como os indivíduos devem se conduzir em virtude de estarem em um agrupamento, e essas regras de convivência, quando seguidas, organizam socialmente o comportamento daqueles presentes à situação. (2002, p.17)

Essa definição de Goffman pode ser aplicada a qualquer ambiente interacional em que se achem presentes dois ou mais participantes, inclusive naqueles encontros situados em ambientes institucionais. Contudo, trataremos desse assunto em outro momento, por agora é

apropriado destacar o papel da *situação social* enquanto gerenciadora de condutas verbais e não verbais e do modo como seus integrantes se comportam para estarem em conformidade com ela.

Segundo o teórico, a *situação social* representa um encontro em que os indivíduos presentes tornam-se mutuamente acessíveis através da interação face a face, por meio da conversa. É a *situação social* que dita como eles devem agir para terem acesso uns aos outros dentro de um determinado espaço. Em suas palavras teríamos que:

“A conversa é socialmente organizada, não apenas em termos de quem fala, para quem, em que língua, mas também como um pequeno sistema de ações face a face que são mutuamente ratificadas e ritualmente governadas, em suma, um encontro social.” (Goffman, [1964] 1998:15)

Deste modo, a *situação social* é o que organiza e regula o encontro, orientando ações que são diretamente delimitadas por ela. Assim, da mesma maneira com que ocorre com o *enquadre interacional* de Tannen e Wallat, torna-se imprescindível a adequação da linguagem, de atitudes e de posturas.

A questão da *situação social* nos estudos de Goffman mostrou-se mais relevante a partir da análise das diversas situações que compõem o nosso dia-a-dia, quando o autor passou a discutir o termo *enquadre situacional* retomando as teorias de Bateson ([1972]1998), que também fundamentaram os estudos das autoras Tannen e Wallat. Bateson foi quem primeiramente introduziu o termo para ilustrar as variadas situações que integram nosso cotidiano e que podem representar uma infinidade de enquadres, como: reuniões, festas, cerimoniais, brincadeiras, realização de tarefas, etc. Enquanto participantes dessas mais diversas situações, devemos estar aptos a distinguir cada um dos enquadres que delas emergem.

A abordagem de *enquadre situacional* de Goffman é, conforme Pereira (2002), “uma abordagem sociológica”, já que o autor dá ênfase ao indivíduo inserido em um determinado contexto, a partir do qual é capaz de definir o que representa a situação. Nas palavras da autora, “antes de decidirmos tomar parte em uma dada interação, necessitamos estar aptos a inferir sobre o que será tratado na interação e quais são as expectativas dos participantes” (PEREIRA, 2002, p.11).

Para Goffman (2002) , o *enquadre situacional* é definido seguindo-se princípios que organizam eventos sociais. Porém, só seremos capazes de definir a situação, se formos também capazes de interpretar os significados atribuídos às ações praticadas naquele determinado evento interacional do qual fazemos parte.

Conforme vimos até aqui, os autores citados acima compartilham pontos de vista que deram origem a teorias extremamente semelhantes, porém com enfoques distintos, o que faz com que eles se diferenciem em alguns pontos. Porém, para todos eles, importa o tipo de atividade, quem são seus integrantes, quais os seus objetivos e como se utilizam da linguagem para atingi-los e interagir com seus interlocutores.

Por exemplo, o enfoque atribuído por Goffman ao conceito de *enquadre situacional* fez surgir também um outro importante conceito: o conceito de *footing*, que representa a postura assumida pelos participantes a fim de alinharem-se com um dado evento comunicativo. Segundo o autor, tais alinhamentos são marcados por “uma entrada e saída do assunto em si e envolvem uma mudança de tom e uma alteração da capacidade social na qual os envolvidos pretendem atuar.” (2002, p.110).

Goffman ilustra seu conceito de *footing* por meio de mudanças na fala, que foram enumeradas por ele da seguinte maneira:

1. O alinhamento, ou porte, ou posicionamento, ou postura, ou projeção pessoal do participante está de alguma forma em questão.
2. [...]Estão implícitos segmentos prosódicos, não segmentos sintáticos.
3. Deve ser considerado um *continuum* que vai das mais evidentes mudanças de posicionamento às mais sutis alterações de tom que se possa perceber.
4. Quanto aos falantes, a alternância de código está comumente presente e, se não está, estarão presentes ao menos os marcadores de som que os linguistas estudam: altura, volume, ritmo, acentuação e timbre.
5. É comum haver, em alguma medida, a delimitação de uma fase ou episódio de nível “mais elevado” da interação, tendo o novo *footing* um papel liminar, servindo de isolante entre dois episódios mais substancialmente sustentados. (p.113)

Em outra definição, Goffman explica assim o conceito de *footing*:

Footing representa o alinhamento, a postura, a posição do “eu” de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção. Passa, portanto, a caracterizar o aspecto dinâmico dos enquadres e, sobretudo, a sua natureza discursiva. Em qualquer situação face a face, os “*footings*” dos participantes são sinalizados na maneira como eles gerenciam a produção e recepção das elocuições. Os *footings* são introduzidos, negociados, ratificados (ou não), co-sustentados e modificados na interação (2002, p.108).

A definição acima associa estreitamente as concepções de *footing* e de posicionamentos do eu. Conforme vimos, reajustamos nossa postura com versatilidade por meio de alinhamentos que realizamos durante a interação. Tais alinhamentos ocorrem não somente por meio do reajuste da linguagem, mas também representam alinhamentos paralinguísticos encontrados na interação face a face, como as mudanças nos gestos, na expressão facial, no direcionamento do olhar, na entonação, entre outras, que acabam por revelar a tomada de um novo posicionamento.

Dentro de um mesmo enquadre, podem surgir vários *footings* que, segundo Goffman, são expressos “na forma em que conduzimos a produção ou recepção de uma elocução” (1981, p.128). Sendo assim, para cada novo *footing*, deverá haver um novo alinhamento, de modo que se, por exemplo, no enquadre aula dissertativa, a professora assumir a postura daquela que conduz o evento interacional, esta deverá alinhar-se e projetar seu modo de agir de forma coerente em relação à postura assumida por ela.

Se, por outro lado, a professora tentar minimizar o caráter assimétrico existente nas relações entre alunos e professores, a fim de criar um ambiente mais descontraído, poderá fazê-lo também por meio da mudança de *footing*, criando, dentro do enquadre aula dissertativa, um outro enquadre, o enquadre brincadeira (proposto a partir de uma atividade com jogos). Poderá haver ainda outros, como debates e peças teatrais, por exemplo. Para todos esses enquadres, deverá haver mudança de *footing* dos integrantes do evento interacional a fim de que possam estar alinhados com ele. No caso da professora, sua mudança de *footing* ocorre no momento em que assume uma nova postura, sinalizando aos participantes que estes podem portar-se de maneira menos monitorada.

Ainda dentro do exemplo da sala de aula, poderá acontecer que, durante uma aula, algum aluno tente desviar a atenção dos outros alunos do grupo. Esse aluno assim agirá por não alinhar-se ao enquadre aula dissertativa (que pressupõe outro tipo de comportamento). Por este motivo, provocará uma mudança de *footing* da professora, que, em algum momento, deverá interromper a explicação para então repreender esse aluno. Ao mudar de *footing*, a professora estará também, criando um novo enquadre, passando do enquadre “aula dissertativa” ao enquadre “bronca” ou “reprimenda”, necessitando, com isso, alinhar-se a esse novo enquadre que fez emergir.

Todos esses fatores estão diretamente relacionados aos vários posicionamentos assumidos por nós, ao nosso comportamento e ao nosso meio de nos fazermos presentes e ativos em nossas interações. É por tudo isso que todos esses elementos juntos contribuem para a formação de nosso *self* ou ainda de múltiplos *selves* que se forjam diante das mais variadas situações sociais e que se reconfiguram, dando origem a tantos *selves* quantas forem as situações sociais das quais fazemos parte.

As teorias apresentadas por Goffman são as que mais diretamente vêm ao encontro da perspectiva adotada no presente estudo. Na seção seguinte, buscaremos justificar porque seus pressupostos tanto influenciaram nossa análise.

1.3.1- A associação entre as teorias de Goffman sobre a mudança de *footing*, o conceito de *self* e o constituinte avaliativo da narrativa.

Pereira (2002) afirma que Goffman associa a formação do *self* ao nosso modo de atuação em situações sociais variadas, aos comportamentos esperados e assumidos dentro de um determinado contexto. O nosso sentimento de quem somos ou de pertença social é firmado por meio de nossas interações. Desse modo, o autor correlaciona a construção do *self* do indivíduo e a formação de uma identidade social da seguinte forma:

O *self* é considerado por Goffman como nosso sentimento de quem somos, em personalidade e socialmente no nível da microanálise, isto é, em encontros, interações e atividades em que rotineiramente nos engajamos. O que nós somos (ou acreditamos ser) advém não apenas de processos sociais (por exemplo a família, a escola, o trabalho), mas de processos sociais embutidos nas situações, ocasiões, encontros e rituais do dia-a-dia. Tais processos de micronível ajudam-nos a organizar e dar sentido aos nossos comportamentos do dia-a-dia e ajudam a nos promover o sentimento de *self*. (PEREIRA, 2002, p.16)

Ao nos apropriarmos dessas assertivas e situarmos nosso foco em nosso objeto de estudo, o discurso narrativo, constatamos que, embora as teorias apresentadas até aqui estejam, de um modo ou de outro, correlacionadas e que seus estudiosos comunguem de algumas concepções, a abordagem sobre a qual nos apoiamos é a perspectiva proposta por Goffman, já que ela lida mais diretamente com as questões de projeção do *self*, que é a temática proposta por este trabalho.

Entendemos, ainda, que um meio de atribuir flexibilidade ao processo de construção de nossas identidades se dá por meio da mudança de *footing* em nosso discurso, pois, se ela é percebida a partir de uma alteração em nossa elocução, ao retomarmos nossos estudos acerca do constituinte avaliativo das narrativas, de acordo com o que foi visto, essa mudança na elocução ocorre durante o momento da avaliação, visto que, para tecer comentários externos aos fatos narrados, o falante precisa interromper a sequência dos mesmos.

Ao fazê-lo, tal mudança na elocução torna-se mais evidente quando o falante se desloca da posição de narrador, passando a expressar opiniões pessoais acerca do assunto, de suas próprias atitudes ou ainda da atitude de terceiros, o que também pode ser compreendido como uma mudança de *footing* do narrador.

Para ilustrar, segue o trecho extraído de uma narrativa do romance *Irmãos Pretos*: “O Georgio apanhou muito, a multidão gritava, as pessoas o acusavam de ladrão, João veio e o encontrou derrubado, todo machucado, deitado em cima de um saco de trapo, ele sentia

“muitas dores, mas aposto que as injustiças e as falsas acusações o machucaram muito mais.” (Binder, Tetzner, 2006,p.96)

No exemplo acima, há uma mudança de *footing*, marcada tanto sintaticamente, pelo uso do verbo “aposto” conjugado no presente e que ocorre imediatamente após uma sequência de verbos empregados no passado, quanto prosodicamente, já que, embora não nos disponhamos de recursos fonológicos para afirmar, não é difícil perceber que muito provavelmente tenha havido uma mudança na entonação da elocução do narrador ao introduzir sua opinião por meio do constituinte avaliativo.

Diante do conhecimento de que as identidades são interacionalmente construídas por meio de uma negociação entre os participantes do evento interativo, no exemplo apresentado acima, os ouvintes poderiam tanto sustentar a opinião do narrador, que se mostra complacente e solidário com o personagem, quanto poderiam discordar acusando-o de alguma forma e julgando-o merecedor do ocorrido.

A partir daí notamos a conexão existente entre a questão da construção da identidade ou manifestação do *self* do narrador e dos ouvintes, o *constituente avaliativo* da narrativa e as *mudanças de footing*. Esses mecanismos operam de forma integrada na interação face a face, formando um *continuum*, uma espécie de ciclo em que ocorrem primeiramente as mudanças de *footing* do narrador para sinalizar uma quebra na narrativa pela introdução das *avaliações*. Estas, por sua vez, conduzem os ouvintes ao entendimento da pessoa do narrador, que deixa de ser um mero contador de histórias, apropriando-se do próprio discurso para revelar seus pontos de vista e apresentar o *self* intencionado dentro de uma determinada situação social, podendo, ainda, retomar a narrativa e recomeçar todo o processo quantas vezes se fizer necessário.

Deste modo, em um processo cíclico, teríamos:



<i>Desenrolar da sequência narrativa</i>	<i>Mudança de footing</i>	<i>Introdução de avaliações</i>	<i>Revelação do self do narrador</i>	<i>Mudança de footing</i>	<i>Retorno à sequência narrativa</i>
→	→	→	→	→	→
→	→	→	→	→	→

Ao executar esse procedimento de forma cíclica e contínua, o narrador torna-se capaz de moldar sua imagem e revelar seu *self*, apresentando sua identidade ao grupo. Do mesmo modo, pelo mesmo procedimento, poderá também reconfigurá-la e alinhar-se ao enquadre situacional por meio da mudança de *footing* quantas vezes julgar conveniente, a fim de se adequar a situação social na qual se encontra.

Tal reconfiguração mostra-se necessária devido à dinamicidade das interações face a face, em que ocorrem constantes mudanças de *footing* e o surgimento de enquadres variados, ocasionando, também, constantes mudanças de posicionamentos dos integrantes dessas interações.

Compreendemos então que os processos dinâmicos, a partir dos quais ocorrem as mudanças de *footing*, convergem com a questão da pluralidade das identidades, sendo que todos esses aspectos da interação face a face estão confinados ao evento interacional, à situação social e à capacidade de adequar-se a eles por meio de ações verbais e não verbais.

As mudanças de *footing* dos indivíduos inseridos em uma determinada interação representam o gerenciamento de suas identidades múltiplas diante dos variados papéis que desempenham em seu convívio social. Deste modo, mais uma vez, se reafirma uma nova concepção de identidade, que não é única, fixa e rígida, mas que, pelo contrário, se molda a cada uma das situações que a nós se apresenta por meio das estratégias linguísticas (e inclusive extralinguísticas) citadas acima.

Cada reconfiguração de nosso *self* representa uma nova projeção da identidade que pretendemos construir dentro de um determinado espaço de interação. Tal identidade é negociada na intersubjetividade de nossas relações interpessoais e estão confinadas aos significados que atribuímos a um dado evento interativo assim como à compreensão dos papéis que desempenhamos dentro desse evento.

Todos esses significados e representações são partilhados socialmente porque estão, de algum modo, convencionalizados, sendo eles mesmos direcionadores de nossos comportamentos, constituindo, também, parte dos conhecimentos prévios que possuímos enquanto seres sociais. Dentro dessa perspectiva, temos a linguagem, enquanto meio de ação social, pois, de acordo com o que vimos até o presente momento, é ela, a linguagem, que nos projeta dentro de um determinado ambiente interacional que nos situa enquanto indivíduos integrantes e atuantes dentro deste ambiente.

As atividades discursivas em que estamos situados são tomadas, como na visão de Goffman, como enquadres nos quais nossos papéis sociais são validados e nossas identidades são expostas ou reveladas ou mesmo criadas para estarem em consonância com tal enquadre.

A transformação de nossas experiências em histórias e o modo como as verbalizamos representam uma maneira de nos apresentarmos aos nossos interlocutores, de nos reinventarmos e ajustar aspectos de nossa personalidade. Estamos continuamente nos situando e nos reposicionando, nos definindo e nos redefinindo por meio de palavras. Schiffrin assevera ainda que contar uma história é um processo que permeia nossos modos de falar, agir e de estarmos no mundo.

Assim como a história é dinâmica, visto que é transformada e construída pelo tempo bem como por aspectos socio-culturais, assim também somos nós, integrantes desse processo; ainda que involuntariamente. A cada dia, e de diferentes maneiras, somos convocados a fazer parte de tal processo. Portanto, para nos inserimos na história enquanto agentes participativos de nosso tempo, é necessário reivindicar nosso lugar a fim de estarmos interagindo em um mundo que se mostra em constante evolução, heterogêneo e plural e, para que assim se faça, a linguagem é o meio mais eficiente.

Deste modo, consideramos o estudo da narrativa no mínimo intrigante por sua abrangência e sua relação com as diversas áreas do conhecimento, fornecendo subsídios tanto para uma pesquisa a nível micro, sobre a construção da identidade individual e de grupo, quanto a nível macro em torno do tema construção da identidade social. Encerramos com a concepção apresentada pelo estudioso francês Ricoeur (1983), que assim descreve a função da narrativa:

[...] são elas que nos permitem tecer inteligibilidade e ordenação espaço-temporal na profusão de acasos e contingências que caracterizam a experiência, dando-lhes a ideia de completude. Teríamos, segundo o pensador francês, um fascínio pela criação de um tempo retilíneo, que nos faz, de certa forma, experimentar a ideia de controle sobre os acasos desordenados da existência e da nossa experiência de identidade e alteridade. (RICOEUR *apud* BASTOS, FABRÍCIO, 2009,p.46).

2. A METODOLOGIA

O presente capítulo foi dividido em três seções para que pudéssemos abordar alguns assuntos referentes à metodologia adotada no estudo em questão. A primeira seção apresentará brevemente o tipo de pesquisa aplicada. A seção seguinte tratará da metodologia propriamente dita e seus pressupostos. Na terceira seção, descreveremos o ambiente em que se realizou a pesquisa e seu contexto.

2.1. A pesquisa qualitativa

No que concerne aos métodos utilizados na pesquisa científica para a análise dos dados coletados, reconhecemos que nem todo fenômeno pode ser explicado a partir de um resultado fixo obtido através da manipulação de cálculos estatísticos. Assim operam as pesquisas de cunho quantitativo. No caso das pesquisas que buscam analisar fenômenos que envolvem aspectos comportamentais e sociais como, por exemplo, o indivíduo inserido em suas práticas do cotidiano, tal tipo de pesquisa apresenta-se como um molde muito rígido, não sendo capaz de captar, por si só, as diversas variáveis atuantes nos processos de interação entre os fenômenos humanos e os sociais.

Contudo, quando possível, os dados podem ser melhor visualizados se convertidos em formato de gráficos ilustrativos, por exemplo. Sendo assim, nossa pesquisa, por seu cunho interpretativo, é de base predominantemente qualitativa, mas, a fim de simplificar a compreensão de parte dos dados coletados, integramos a ela o método quantitativo, já que entendemos que sua utilização não afeta e nem exclui o método qualitativo de pesquisa, mas sim o complementa.

Para uma pesquisa essencialmente qualitativa, faz-se necessária a adoção de uma metodologia de estudo que se mostre mais ampla e flexível, que considere variáveis tais como: os sujeitos da pesquisa; os diversos contextos que os circundam, o que inclui os diferentes ambientes de interação dos quais fazem parte; os significados atribuídos por eles à situação em que se encontram e sua compreensão do mundo e da realidade.

Conforme Erickson (1986), a principal característica de uma pesquisa qualitativa é sua abordagem interpretativa, que pressupõe a inserção do pesquisador nos cenários pesquisados e conseqüente interação com seu objeto de estudo. Sendo assim, a pesquisa qualitativa requer observação, coleta e análise de material empírico. Analisando-se esse

material, podem-se desenvolver pesquisas de diferentes tipos, tais como os estudos de caso e análise de experiências pessoais (histórias de vida).

O cunho interpretativo da pesquisa qualitativa não se limita unicamente à interpretação dos dados coletados, mas tem como principal foco os sujeitos e os significados que eles atribuem às suas atividades cotidianas. Além disso, ainda que os resultados apresentados tragam em si a ótica do pesquisador, podendo, de alguma forma, ser influenciados por suas crenças e idiossincrasias, tal aspecto delega à pesquisa qualitativa a subjetividade que lhe é inerente, configurando-se como uma característica que lhe atribui dinamismo, já que a subjetividade é negociada por meio da intersubjetividade, meio pelo qual os atores sociais em questão ajustam suas perspectivas reciprocamente. Esse fato também reafirma a crença de que é preciso investigar os processos com os quais se negociam os significados sociais, mas sem o uso de categorias prévias.

A pesquisa qualitativa se coaduna com a perspectiva sociointeracional, segundo a qual, conforme ponderamos anteriormente, a realidade é socialmente construída.

Outro ponto a ser considerado positivamente é o fato de a pesquisa qualitativa viabilizar a integração dos conhecimentos teóricos adquiridos pelo pesquisador acerca do assunto pesquisado, seus questionamentos e suas hipóteses aos resultados que se apresentam após a coleta de dados, já que tudo isso poderá servir de suporte para a compreensão e explicação das situações que se apresentam, gerando novos conhecimentos ou ainda possibilitando a proposta de novas perspectivas.

Assim, após considerarmos brevemente os principais aspectos desse tipo de pesquisa, destacamos ainda, que vários são seus métodos de análise do objeto de estudo. A seguir apresentaremos o método utilizado na presente pesquisa.

2.2- A metodologia empregada

A presente análise é de base qualitativa, constituindo uma pesquisa etnometodológica a partir da observação interna do ambiente pesquisado: a sala de aula. Tal metodologia leva em conta as concepções que temos acerca do mundo social em que vivemos e que são também o objeto da pesquisa sociológica, a qual visa observar diretamente as interações entre os atores sociais, suas práticas, os sentidos que eles atribuem a elas, aos símbolos e situações que os cercam em seu cotidiano.

Considera-se a subjetividade e a intersubjetividade que determinam a interação social, pois ela é dinâmica, mutável e está em constante construção pelos agentes a cada novo

momento de interação e não pode ser “capturada por uma lógica pré-estabelecida a partir de uma ordem de fatos externos e fixos” (GUESSER,2003). Portanto, a pesquisa de campo é fundamental para o pesquisador, pois é o meio que este possui para inserir-se em contextos sociais específicos, descrevendo-os a partir de uma perspectiva interior.

Conforme Guessser, o etnometodólogo (assim como o linguista) é necessário, então, descrever a estrutura da linguagem utilizada na fala cotidiana, na produção do discurso e da narrativa. Sobre esta última, a narrativa (que nos interessa em particular), o autor destaca que, diante de um relato, o pesquisador deve observar os seguintes aspectos:

- 1- A presença de **expressões indiciais**, como; “**isto**”, “**eu**”, “**você**”, “**etc**” extraídas do próprio contexto e que só podem ser compreendidas dentro dele.
- 2- A **reflexividade** – segundo Coulon, trata-se da prática de descrever uma situação, um quadro social conforme o interpretamos. No desenvolvimento de nossas ações, estão envolvidas atividades racionais motivadas tanto por estímulos exteriores quanto por interiores (as experiências que acumulamos). As práticas reflexivas dizem respeito à percepção, à compreensão de nossas ações sociais e à expressão do significado das mesmas. Isso ocorre automaticamente, mesmo que não tenhamos consciência e é essa reflexividade que motiva e orienta a prática de novas ações sociais. A reflexividade representa a nossa auto-avaliação daquilo que fazemos.
- 3- A **relatabilidade**, que é a descrição que os indivíduos fazem de seus processos reflexivos, tornando-os compartilháveis, externando a compreensão da realidade experimentada por eles, do modo em que a concebem e reconstruindo seu mundo social.

Os etnometodólogos não somente descrevem as ações sociais fornecidas pelos relatos dos atores sociais, mas também observam como eles as reconstituem a fim de compreenderem e serem compreendidos, estabelecendo interação entre si.

A etnomedologia tem, entre seus pressupostos, a **noção de membro**, segundo a qual ser membro não é unicamente pertencer a um grupo, mas compartilhar a construção social desse grupo. Portanto, um membro deve dominar a linguagem comum de seu grupo, interagir com os demais a partir das redes de significação estabelecidas entre eles e compreender o mundo social em que estão inseridos. Segundo Coulon (1995), o membro “exibe naturalmente a competência social que o agrega a esse grupo e lhe permite fazer-se reconhecer e aceitar”.

Outro autor, Greg Myers (2002), aplica a etnometodologia aos estudos da análise da conversação e da fala e destaca o fato de que tal técnica concentra-se não no levantamento de grandes quantidades de dados de pesquisa, mas nos momentos reais de fala, nas interações específicas em situações particulares. Myers considera a relevância da interação entre o pesquisador e o pesquisado como também as circunstâncias da interação, lembrando que o interesse da análise da conversação está na organização da interação pelos participantes, levando-se em conta o momento a momento da interação.

Segundo Myers, o pesquisador pode identificar, na fala dos sujeitos, as categorias utilizadas e seus pontos de vista, podendo refletir sobre eles e sobre si próprio em seu papel social. Myers prioriza dados focais, centrando-se nos turnos de fala para mostrar como os participantes gerenciam a interação.

De modo geral, a pesquisa etnometodológica parte do pressuposto de que o fenômeno estudado não pode ser observado de maneira externa, calculada e analítica. Para ilustrar, Garfinkel usa a metáfora da roda gigante: quando lá do alto, se tem um panorama do parque de diversões visto de cima e se está externo à situação. Em sua analogia, ela chega a afirmar que é preciso descer da roda gigante, ir até o parque, entrar nas filas dos brinquedos, escutar o que as pessoas dizem, ver o que elas fazem e como fazem.

A etnometodologia destaca a importância de o pesquisador inserir-se no ambiente pesquisado e estar em meio aos indivíduos pertencentes àquele ambiente, analisando o fenômeno observado de perto, no momento em que ele ocorre, e observar que variáveis atuam sobre o fenômeno e como elas atuam, captar o dinamismo do fenômeno dentro de sua realidade situacional e histórica.

Busca-se entender não somente o produto, mas também o processo, como o fenômeno investigado se manifesta nas relações do cotidiano. A pesquisa etnometodológica interessa-se ainda pelo modo pelo qual os sujeitos percebem o fenômeno pesquisado e como o compreendem.

Espera-se que o conhecimento teórico que o pesquisador possui acerca do objeto de estudo não seja o único recurso utilizado em sua descrição, mas que sirva de suporte para que ele possa compreender e explicar melhor o fenômeno, assim como avaliar possíveis variações.

Coulon acredita ser primeiramente necessário aprender sobre o que fazemos em nossas práticas cotidianas para então sermos capazes de organizar nossa experiência social. Para tanto, a pesquisa empírica é o meio pelo qual se compreende os sentidos atribuídos pelos indivíduos às ações que realizam em seu cotidiano. A pesquisa etnometodológica interessa-se pelos significados que os indivíduos atribuem às suas práticas sociais cotidianas, mas

considera que, para isso, é necessário vivê-las e experimentá-las. Por isso, o fato social não é um produto isolado, disponível para a pesquisa, mas acontece no dia-a-dia, é construído diariamente pelos indivíduos em suas práticas sociais cotidianas.

Segundo Garfinkel (1967), a etnometodologia estuda cientificamente o fazer comum inserido no cotidiano, suas formas de realização e suas motivações, a fim de compreender as diferenças e não entrar em conflito com elas. Para a pesquisa etnomedológica, o fazer comum é uma construção social.

Em nossa pesquisa, especificamente, interessa-nos o ambiente pesquisado e seus participantes, ou seja, a sala de aula, alunos e professores e as relações interpessoais que se estabelecem entre eles, levando-se em conta não só os objetivos de ambos, aprendizado e ensino de língua estrangeira, mas principalmente os aspectos sociointeracionais imbricados nas relações intersubjetivas que figuram neste ambiente institucional. Tomamos a sala de aula como o palco de interação, a língua estrangeira, como veículo de interação, e os participantes, como atores da interação inseridos não só em uma atividade educacional orientada para objetivos específicos, mas, acima de tudo, em um dos diversos momentos de interação social que fazem parte de seu cotidiano.

Dentro deste contexto, a narrativa será entendida como meio discursivo utilizado para que se ajustem e se reconfigurem as identidades sociais dos participantes do evento interacional aula de língua estrangeira por meio do código em aquisição. Interessa-nos observar de que modo os alunos operam com o discurso narrativo e o que pretendem ao fazê-lo.

2.2.1 – Sobre os procedimentos e instrumentos empregados

O procedimento adotado por nós foi, segundo a metodologia apresentada anteriormente, a inserção no ambiente pesquisado, nesse caso, a sala de aula de língua estrangeira. As aulas se passaram em um curso particular de inglês, da zona sul da cidade de Juiz de Fora. Observamos oito aulas, nas quais o(a) professor(a) propôs que os alunos contassem experiências pessoais acerca de eventos extraordinários. Durante essas aulas, realizamos a gravação em áudio de algumas dessas histórias de vida e, em um momento posterior, efetuamos a transcrição das mesmas de modo que pudéssemos, em seguida, analisá-las.

Além das gravações e transcrições, utilizamo-nos também de um questionário, que está em anexo (Anexo B), respondido pelos professores do curso em questão, a partir do qual

foi possível obter informações acerca da perspectiva do professor no que tange ao uso do discurso narrativo em aulas de língua estrangeira. Com base nesse questionário, pudemos complementar nossa pesquisa quanto à aplicação desse tipo de discurso em sala de aula, os objetivos que permeiam sua aplicação e as constatações dos professores a partir de sua prática.

Deste modo, através de um cruzamento de informações, obtivemos um panorama geral acerca do assunto considerando diferentes perspectivas: aquilo que foi expresso pelos alunos ao fazerem uso do discurso narrativo; o ponto de vista do professor a partir de sua prática profissional e a ótica do próprio pesquisador depois de sua análise.

Reconhecemos o aspecto ambivalente do discurso narrativo: o de ser um recurso didático utilizado por professores, como também o de ser um recurso de interação social utilizado pelos falantes em contextos variados. Neste trabalho, nossa observação centrou-se principalmente em seu aspecto interacional, nas posturas dos sujeitos da pesquisa, no alinhamento de seu discurso e também nas mudanças de *footing* realizadas tanto por professores quanto por alunos (nos papéis de narradores e ouvintes) enquanto integrantes do evento interacional aula de língua inglesa, a fim de estarem em conformidade com este contexto situacional.

Quanto aos papéis desempenhados por esses participantes e às peculiaridades do ambiente institucional sala de aula de língua estrangeira, veremos maiores detalhes no capítulo 3.

2.3 - O cenário pesquisado: o perfil do curso de língua estrangeira em estudo.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da observação de aulas em um curso particular, de ensino regular de Língua Inglesa, frequentado por crianças entre 4 e 11 anos de idade, que estudam pela manhã, adolescentes entre 12 e 17 anos, que fazem o curso durante a tarde e início da noite, e jovens entre 18 e 21 anos que, em sua maioria cursam faculdade e que portanto, têm as aulas durante a noite. Quanto ao nível social dos alunos que frequentam o curso em questão, no geral, podemos afirmar que estes pertencem à classe média e alta. O estudo de uma língua estrangeira, para esses indivíduos, não está unicamente atrelado à aquisição da mesma para fins profissionais, mas também à ampliação de oportunidades de viagens e passeios.

Para nossa análise, selecionamos quatro grupos de alunos compostos por adolescentes e jovens cujas idades variam entre 14 e 20 anos de idade e que integram turmas de nível intermediário e avançado, com, no mínimo, três anos de estudo da língua.

As aulas ocorrem duas vezes por semana e têm a duração de 1 hora e 15 minutos cada uma, somando uma carga semanal de 2 horas e 30 minutos. Dessas aulas semanais, duas foram assistidas em cada um dos quatro grupos, o que equivale a um total de oito aulas que proporcionaram a observação de 9 horas e 20 minutos de aula. Dois desses grupos eram de alunos de nível intermediário, com idades entre 15 e 17 anos e os outros dois grupos continham alunos de nível avançado com idades entre 18 e 20 anos.

Os grupos de alunos são mistos, embora as meninas predominem, em quatro das turmas observadas. Essas turmas são compostas por grupos pequenos com no mínimo seis e no máximo dez alunos que possuem o mesmo tempo de estudo da língua, embora nem sempre tenham feito parte do mesmo grupo, já que os grupos se alternam a cada ano, ajustando seus horários conforme suas necessidades particulares. O grau de entrosamento entre os integrantes dos grupos observados é bastante elevado devido à sua faixa etária e ao pequeno número de alunos por turma (com raras exceções, como no caso daqueles excessivamente tímidos).

As carteiras são dispostas de modo a formarem um círculo, o que possibilita que os alunos vejam uns aos outros e ao professor(a) que fica posicionado próximo ao quadro em um lugar central na sala de aula, embora também esteja posicionado(a) dentro do círculo.

Durante as aulas, além do livro didático, outros recursos são utilizados, como por exemplo, vídeos (DVDs e imagens extraídas da internet), músicas e jogos.

Quanto aos professores, fazem parte do quadro de funcionários do curso, nove professores. Todos eles possuem curso de Letras completo, com habilitação em Língua Inglesa, e pelo menos dez anos de prática de ensino da língua.

Após termos feito a descrição de nosso cenário de estudo, partiremos para o capítulo 3, em que discutiremos a narrativa inserida no ambiente institucional sala de aula e sua função social, respeitando-se as particularidades desse tipo de ambiente.

3- A NARRATIVA EM AMBIENTE INSTITUCIONAL

Conforme vimos até aqui, tanto falante quanto ouvintes podem valer-se do discurso narrativo para expressar pontos de vista e se posicionarem por meio da avaliação que fazem da história narrada. Assim fazendo, revelam a identidade que pretendem construir enquanto interlocutores em um determinado momento de interação.

Mas, e se o enquadre situacional em questão for uma situação de interação social em ambiente institucional? Como a narrativa é empregada nesse contexto enquanto recurso linguístico de reajuste das identidades de seus participantes? Na seção seguinte, passamos a discutir as particularidades do ambiente institucional sala de aula a fim de tentarmos responder a essas questões.

3.1- O contexto da sala de aula de língua estrangeira: aspectos didáticos e interacionais

Não se pode analisar um discurso, seja ele de que tipo for, sem se considerar o contexto que permeia seu surgimento. Segundo os pressupostos da sociolinguística interacional, o contexto situacional desempenha papel fundamental para a compreensão dos significados atribuídos às atividades praticadas em um determinado ambiente de interação, bem como contribui decisivamente para a interpretação dos enunciados.

O discurso é também o resultado da interação entre interlocutores que se encontram em uma situação delimitada por circunstâncias sociais e que seguem regras de interação que não só organizam como também permitem o planejamento de ações verbais dentro de um determinado espaço social.

Os participantes de uma determinada interação não poderiam orientar suas ações verbais e se alinhar a um determinado enquadre situacional sem conhecer previamente o contexto em que estão inseridos. Mesmo a questão da identidade assumida por esses participantes está tão diretamente atrelada ao contexto que, conforme Almeida (2009), é o conhecimento desse contexto que permite que acionemos (considerando-se as múltiplas identidades assumidas por nós) uma identidade mais adequada a uma determinada situação.

[...] é em consonância com o contexto que determinados traços identitários dos participantes da interação se tornam mais salientes. Sabe-se que a identidade global de um indivíduo é formada por uma quantidade incontável de traços. Durante uma interação específica, de acordo com o contexto, apenas alguns desses inúmeros traços vão adquirir relevância, enquanto outros se manterão “adormecidos”. (ALMEIDA, 2009, p.3)

De acordo com o autor, buscamos evidenciar em nós certos “traços identitários”, em detrimento de outros, a fim de nos adequarmos às situações sociais que nos circundam.

No caso do presente estudo, temos a sala de aula como palco de interação e como atores sociais, alunos e professores de língua inglesa que agem discursivamente para estarem em conformidade com o contexto em que se encontram inseridos, levando-se em conta as particularidades desse contexto. Buscam, continuamente, moldar e reconfigurar suas “identidades globais”, fazendo emergir um *self* que seja adequado à situação.

Ao observarmos o ambiente institucional sala de aula, estaremos lidando com um espaço de interação extremamente complexo em que se mesclam e se fundem tanto questões sociais quanto educacionais. Apenas para ilustrar tal complexidade, poderíamos citar o fato de que observamos na instituição onde se realizamos nossa pesquisa, que cada sujeito que ocupa um lugar nesse espaço traz consigo dois *selves*, aquele que diz respeito ao sujeito enquanto integrante de seu grupo, importando seus traços identitários de indivíduo enquanto sujeito social no relacionamento com seus pares e ainda um segundo *self*, que diz respeito à sua performance enquanto aluno, no relacionamento com o (a) professor (a).

Na maioria das vezes, há um esforço a fim de se conciliar esses dois *selves*, porém algumas vezes não é possível sustentá-los. A prova disto é que alguns desses alunos investem mais tempo reconfigurando o *self* de pessoa sociável, a fim de serem mais aceitos por seu grupo, enquanto que outros atribuem menor valor a esse aspecto, dedicando-se a construir o *self* de alunos aplicados diante do professor. Neste último caso, em grande parte das vezes, encontram-se aqueles alunos menos populares em meio ao grupo.

Sendo assim, é preciso considerar não só os atributos pedagógicos inerentes à sala de aula, como também compreendê-la como um ambiente interacional como tantos outros nos quais nos encontramos em nosso cotidiano. Afinal, frequentar aulas não representa unicamente participar de uma atividade pedagógica, trata-se também de uma atividade social, já que a sala de aula é lugar de encontro entre realidades distintas em que ocorrem o compartilhamento e a elaboração conjunta tanto do conhecimento adquirido quanto de experiências diversas.

Outro aspecto que precisamos lembrar é que, embora sejam alunos de uma de língua estrangeira, o grupo de aprendizes compartilha a mesma língua materna que, por isso, continua sendo seu principal meio de ação social. No caso do contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira, segundo os propósitos pedagógicos que orientam seu aprendizado, há um esforço mútuo de usar o código em aquisição como meio de acederem uns aos outros

dentro daquele espaço de interação. Portanto, a língua em aquisição é tomada tanto como foco de estudo quanto como veículo de comunicação. Conforme assevera Almeida (2009):

[...] sabe-se que quaisquer que sejam as características do contexto de sala de aula, a língua-alvo tende a ser mobilizada em duas dimensões diferentes. Em um plano ela tende a funcionar como *médium*, ou seja, como principal meio de comunicação entre os participantes; em outro, ela se define como sendo o próprio *objeto de aprendizagem*. (ALMEIDA, 2009, p.19)

Sabemos que as interações não se dão em um contexto de uso real da língua em aquisição, afinal estamos falando de um ambiente institucional de interação, ou seja, tudo acontece na sala de aula. Contudo, no processo de aquisição de uma segunda língua, sabe-se que quanto mais tempo de exposição e uso dessa língua-alvo mais eficaz torna-se tal processo.

De modo geral, mesmo nos níveis mais básicos, o professor se utiliza da língua que ensina para comunicar-se com seus alunos, de maneira que a aquisição gradual dessa língua os torne aptos a verbalizar não só aquilo que lhes é requerido, mas também aquilo que desejarem, o que os torna, nem sempre falantes fluentes, mas, de todo modo, usuários dessa língua.

Quanto ao contexto extraclasse, temos duas definições distintas: o *contexto aloglota* e o *contexto homoglota* (DABÉNE, 1990) *apud* (ALMEIDA, 2009). O primeiro diz respeito a aquele contexto externo à sala de aula em que as interações não se dão na língua alvo, o contexto homoglota é aquele em que a língua que se ensina e aprende é a mesma utilizada fora do ambiente pedagógico. No caso do aprendizado de uma língua em *contexto aloglota*, a sala de aula é compreendida, tanto por professores quanto por alunos, como ambiente adequado para agirem verbalmente por meio da língua estrangeira.

O fato de utilizarem a língua em aquisição para se comunicarem não exclui, de maneira nenhuma, o uso da *língua materna*, aliás, é com base no reconhecimento mútuo de falantes da mesma língua materna que emerge uma identidade única, assumida igualmente por todos com o intuito de se agruparem e sociabilizarem com o mesmo fim: o aprendizado de um novo código de comunicação. Almeida explica essa premissa da sala de aula de língua estrangeira do seguinte modo:

Dentro dessa perspectiva, o aprendiz participante da aula de língua estrangeira é, antes de mais nada, o falante de uma língua materna diferente da língua-alvo, e é com base nessa diferença fundamental que se define seu lugar e sua identidade no seio da interação pedagógica. (ALMEIDA, 2009, p.18)

Quando usamos o termo *língua estrangeira*, o fazemos a partir do conhecimento de um código que é utilizado por nós na maior parte do tempo e dentro do qual “transitamos” com maior segurança. O reconhecimento e uso desse código, a *língua materna*, é que cria um distanciamento entre o falante e aprendiz e a *língua-alvo* assim reconhecida por ele como *língua estrangeira*.

Sendo assim, há um conhecimento prévio ao evento interacional aula de língua estrangeira e que é compartilhado igualmente por todos os participantes. Há a necessidade de que todos eles se alinhem para estarem em conformidade com tal ambiente, pois todos se encontram delimitados pelas mesmas circunstâncias e orientados pelo mesmo objetivo.

Sabemos que as interações ocorridas em sala de aula são, via de regra, monitoradas pelo professor, o que confere às mesmas um caráter artificial, já que as discussões, os debates ou relatos são iniciados, interrompidos e finalizados pelo professor que segue, para cada aula, um objetivo previamente traçado por ele.

Neste ponto, tocamos naquilo que se convencionou chamar de *conversa institucional*. A conversa institucional visa cumprir um propósito e seus participantes precisam agir conjuntamente e colaborativamente para executá-lo. Conforme explica Garcez (2002), uma característica da conversa institucional é o fato de ela ser orientada por metas. No caso da sala de aula, os alunos estariam executando a tarefa proposta pelo(a) professor(a) e, deste modo, cumprindo uma meta. O seguinte trecho ilustra o que o autor concluiu a esse respeito:

É claro que a Pragmática Linguística já mostrou que a linguagem humana em uso é sempre guiada por metas (Allen,1983; Grice,[1975] 1991). Mas, em adição a isso, no entanto, estamos tratando aqui de algo que excede em larga medida a fronteira do sistema linguístico e mesmo de seus princípios gerais de uso. Ou seja, essas metas não são postulados universais em termos de uso de linguagem, mas são, isto sim, orientações compartilhadas entre os interlocutores nessa *situação* (Goffman,[1964]1968), ou seja, são metas que se situam na esfera da competência comunicativa, já que os participantes julgam os comportamentos e ações uns dos outros como apropriados ou não, relevantes ou não, em termos de sua relação com atividades tidas como necessárias para se atingir a meta definida situadamente nesse encontro. (GARCEZ,2002,p.58)

Nesse caso, as metas definidas situadamente para o encontro são definidas pelo professor desde o início de cada um desses encontros, quando, ao começar uma aula, conduz ou ainda explica qual será o desdobramento das atividades ali realizadas, ao que os alunos tomam parte, pelo menos na maioria das vezes, realizando aquilo que lhes é conferido.

No que concerne à complexidade das trocas linguísticas que dão forma à conversa institucional em sala de aula, Weiss (2009) apresenta a formulação do conceito de *camadas*

proposto por Clark (2000) para designar palcos diferentes de atuação: um que é fixo (o mundo real) e outros palcos temporários (situações variadas), que vão surgindo dentro desse primeiro. Para melhor compreendermos essa comparação, é preciso entender a sala de aula, esse ambiente institucional, como um palco mutuamente conhecido pelos atores sociais que atuam nele (alunos e professores). Trata-se de um lugar em que determinados comportamentos são esperados, assim como é bem previsível determinado tipo de discurso.

Contudo, embora estejamos nos referindo a um ambiente institucional, não podemos negar que trocas linguísticas diferentes daquelas previstas possam ocorrer. Cada vez que um aluno toma o turno de fala a fim de expressar suas próprias opiniões ou levantar questionamentos, estará ocorrendo uma situação diferente daquela previamente planejada e é durante esses momentos que o professor acaba por exercer o papel de negociador ou ainda de condutor das interações.

Para melhor explicar a versatilidade da conversa institucional que imprime um aspecto heterogêneo à sala de aula, Vion (1978) *apud* Weiss (2009) traz as concepções de *relação social* e *relação interlocutiva*. A primeira está ligada aos conceitos que os participantes da interação têm de si próprios e dos propósitos compartilhados por eles dentro daquele ambiente de interação. A segunda diz respeito às relações que são construídas ao longo da interação, dentro desse ambiente institucional, tendo-se como base a primeira (a relação social), de modo que ambas coexistam. Weiss assim define a estrutura da conversa institucional:

A interpenetração desses dois níveis de relação forma como que um tecido, em que os fios da relação social professor-aluno, fixa e com regras mais rígidas de estruturação, se entrelaçam com as das relações interlocutivas estabelecidas *ad hoc* pelos participantes, relações estas caracterizadas por uma variedade maior de papéis, por um lado e pela efemeridade desses mesmos papéis por outro. A relação estável é a institucional (ou social), por isso ela subjaz à interlocutiva, mais frágil e sujeita a variações de contexto.
(WEISS, 2009, p.75)

Embora não se possa negar o caráter institucional da interação e as metas a serem atingidas tanto por alunos quanto por professores, constatamos, a partir das asserções feitas até aqui, que os participantes da interação (os aprendizes e professores de LE) dentro de um ambiente institucional de interação (a sala de aula), reconhecem seus objetivos: o ensino e aprendizado da língua e suas funções nesse cenário.

Docentes e discentes, então, comportam-se socialmente em conformidade com esse contexto específico em que se encontram e em busca de um propósito também específico,

deste modo, assumem-se enquanto falantes não nativos de uma determinada LE em uma situação de interação que, por assim dizer, é artificial em termos de legitimidade.

Ainda assim, estando, alunos e professores, conscientes de tudo o que é inerente ao processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Seria possível utilizá-la de modo menos monitorado e, portanto, mais espontâneo em sala de aula? Isto é o que buscaremos responder na seção seguinte.

3.2 – O discurso narrativo em ambiente institucional

De acordo com o que vimos no primeiro capítulo, o discurso narrativo sob a forma de relato de experiência pessoal possibilita aos alunos a reconstrução de experiências vividas por eles, ou seja, acionar suas memórias e seus conhecimentos empíricos, pois os relatos pessoais estão relacionados à identidade do falante, à como ele vivencia e compreende essas experiências.

Por seu apelo emocional, acreditamos ser o gênero *relato pessoal* o mais adequado para promover momentos de interação, bem como para o desenvolvimento de uma fala menos monitorada, pois permite utilizar a linguagem de modo autêntico acerca de situações verídicas em que se pode observar a expressão tanto de aspectos linguísticos quanto paralinguísticos.

Considerando-se todos os atributos da sala de aula enquanto cenário de interação, bem como as funções desempenhadas por seus participantes, acreditamos na ambivalência do discurso narrativo que pode ser empregado pelo professor como um instrumento didático e pelos alunos como recurso linguístico de interação social, a fim de agirem discursivamente e revelarem o *self* que pretendem construir em meio ao grupo. Afinal, a despeito dos objetivos que orientam seus participantes, encontram-se na sala de aula sujeitos sociais que visam se adequar a tal ambiente e se ajustar a ele a partir de seu próprio discurso.

Quanto aos aspectos paralinguísticos mencionados anteriormente, é exatamente pelo cunho eminentemente emocional das narrativas que tais aspectos tornam-se observáveis. O ato de narrar experiências pessoais, sejam elas positivas ou negativas, torna mais evidente a expressão de aspectos paralinguísticos que acabam por revelar o estado emocional do falante enquanto faz uso da linguagem e fazer com que ele reviva emoções, manifestando-as, inclusive, através da linguagem corporal.

Um estudo realizado pela UNISC (Universidade de Santa Cruz do Sul- RS) descreve que tipos de manifestações são perceptíveis enquanto o fator afetividade se faz presente no

discurso. Para nós, todos eles podem ser instanciados como fatores paralinguísticos que espelham o estado emocional do falante no momento de sua fala.

A afetividade é todo o domínio das emoções propriamente ditas, dos sentimentos, das emoções, das experiências sensíveis e, principalmente, da capacidade em se poder entrar em contato com sensações. Dessa maneira, pode-se dizer que a emoção surge a partir das experiências vividas pelo ser humano e dos objetos de seu pensamento. Emoções podem ser caracterizadas por reações expressivas, como sorrisos, cenho franzido, dentes trincados; por reações fisiológicas, como aumento dos batimentos cardíacos, produção de lágrimas, calores e vermelhidão no rosto[...] (FROZZA; SILVA; LUX; CRUZ; BORIN, 2009,p.2)

Tais sensações já foram, em algum momento, experimentadas ou presenciadas por nós e, estando presentes um ou mais de um desses fatores que descrevem o envolvimento emocional do falante com o discurso que produz, parece-nos menos provável, embora não impossível, o monitoramento exacerbado desse discurso, afinal ele (o falante) se encontra em uma situação em que estão latentes tanto questões psíquicas quanto cognitivas, o que fomenta, pelo menos em um primeiro momento, a espontaneidade de sua fala.

No entanto, cabe aqui ressaltar que não desprezamos, é claro, a relevância das práticas sistemáticas de desenvolvimento das competências linguísticas que envolvem a compreensão do sistema de representação da escrita e das relações fono-ortográficas do novo código, assim como o aprendizado de expressões muito especificamente correlacionadas a aspectos culturais da LE e que revelam muito da identidade dos falantes nativos da língua alvo. Reconhecemos a extrema importância do aprendizado de aspectos estruturais que compõem o novo sistema linguístico em aquisição, pois somente a partir desse conhecimento é que o aluno será capaz de organizar suas ideias a fim de poder expressar verbalmente suas emoções.

Dentro dessa perspectiva, acreditamos ser necessário buscar, nas aulas de LE, desenvolver nos alunos suas capacidades de linguagem para que os mesmos possam, a partir do conhecimento de como se organiza a LE, tornarem-se capazes de utilizar recursos linguísticos para a codificação e adequação de sua fala. Assim, a partir de suas competências discursivas, estarão aptos a apropriar-se de seu aprendizado, agindo discursivamente de maneira apropriada às suas intenções e às diversificadas situações interacionais com as quais possam se deparar dentro e fora da sala de aula.

Diante da concepção de língua enquanto prática social, o relato pessoal, utilizado em aulas de LE, pode constituir-se em uma estratégia de interação, um recurso utilizado pelos alunos para acessar os outros integrantes do grupo e fazerem-se aceitos por eles, podendo ser

um fator motivador para aquisição e uso do novo código, a fim de marcar um lugar dentro desse espaço de interação que é a sala de aula.

Todavia, essa situação de se ter um ambiente diferenciado em que ocorrem conversas pressupostas como não espontâneas, havendo limitações próprias desse tipo de ambiente, o ato de relatar experiências pessoais, representa, para o aluno, uma oportunidade de se colocar em sua individualidade, junto aos colegas e ao professor. De acordo com o que foi visto no capítulo que inicia este trabalho, Labov, enquanto teórico e estudioso da Sociolinguística, conseguiu comprovar, através de suas pesquisas, o quanto as narrativas podem, por sua expressividade, viabilizar o uso da linguagem menos monitorada e por isso mais espontânea. Acreditamos que sua constatação se aplica também às narrativas ocorridas em ambientes institucionais.

Na seção que se segue, iniciaremos uma breve discussão acerca dos papéis e funções dos participantes desse evento interacional e como eles determinam as relações intersubjetivas dentro desse ambiente.

3.2.1 – Alunos e professores: papéis institucionais e sujeitos sociais.

Tradicionalmente, as relações entre professores e alunos são presumidas da seguinte forma: o professor tem a função central de transmitir um conhecimento que só ele detém, o que faz com que a relação entre professor e aluno se torne assimétrica. Moita Lopes(1996) comenta tal relação da seguinte maneira:

Nesta relação assimétrica, o controle da interação por parte do professor pode ser detectado na própria organização discursiva típica da sala de aula em Iniciação-Resposta e Avaliação, que coloca a Iniciação caracteristicamente na boca do professor: é o professor que faz as perguntas sobre respostas que já sabe, que controla o discurso, e que portanto detém o poder. É neste contexto discursivo da sala de aula que os atores na sala de aula compartilham seus conhecimentos através da interação que vai também obedecer a certas maneiras de se lidar com disciplinas específicas de acordo com suas tradições de ensino e padrões discursivos. (MOITA LOPES, 1996,p.98)

O teórico emprega o termo “atores na sala de aula”, caracterizando-a como um palco de interação, o que demonstra também a natureza social desse encontro. Orientados por objetivos específicos, esses atores (professores e alunos) comportam-se de forma que cada um possa cumprir cabalmente as funções que lhe são atribuídas dentro do papel institucional que exercem.

Conforme atesta o autor, o professor inicia a atividade a partir de uma orientação que é tomada como meta a ser cumprida e espera uma resposta que é compreendida como o cumprimento dessa tarefa e que será posteriormente avaliada. Essa sequência evidencia o papel central e controlador do professor e, para tanto, Moita Lopes propõe a descentralização desse papel a partir de uma maior simetria nas relações aluno- professor, trazendo para a sala de aula a ideia de conhecimento partilhado e construído mutuamente, imprimindo assim, um caráter de negociação e não de domínio nessas relações.

Para argumentar a favor dessa mudança nas relações entre professores e alunos, o autor aponta ainda que, dentro desse contexto de interação, conforme Bruner(1986) e Vygotsky (1978), ocorre “um processo essencialmente cultural e social no qual alunos e professores participam interagindo na construção de um conhecimento conjunto.” (MOITA LOPES, 1996).

A negociação patente na interação entre professor e aluno é que vai levar à construção de um conhecimento comum entre eles. Este conhecimento é construído conjuntamente em sala de aula através de um processo que envolve controle, negociação, compreensão e falhas na compreensão entre aluno e professor até que passa a fazer parte do conhecimento compartilhado na sala de aula. (MOITA LOPES, 1996, p.96)

Acreditamos que a construção conjunta do conhecimento configuraria uma situação ideal de sala de aula. Contudo, acreditamos também que a assimetria nas relações entre professores e alunos seja inerente a este cenário de interação e aos papéis que desempenham. Porém, para que o aluno possa sentir-se construtor e agente ativo do próprio aprendizado, o modo de atuação do professor é fundamental para transformar o cenário de interação que se constrói em sala de aula, fato que demonstra a amplitude de seu papel.

Weiss (2009), ao tratar das relações interpessoais entre alunos e professores, assim ilustra a complexidade do papel do professor:

É durante a atividade didática de conversação que a complexidade da tarefa do professor se mostra mais claramente. Durante essa conversa institucional, ele precisa dar conta de, ao mesmo tempo, criar na sala de aula uma situação social o mais semelhante possível à de uma conversa espontânea- o que significa assumir uma posição mais simétrica em relação aos alunos e de, ao mesmo tempo, assumir as tarefas esperadas de sua função na sala: informar seus alunos sobre aspectos da língua, corrigir sua produção oral e avaliá-la- o que exige dele uma postura diferente da dos alunos- assimétrica, portanto. (WEISS, 2009, p.72)

Conforme aponta Weiss, cabe ao professor a efetivação e o controle de diversas tarefas, o que justifica também a assimetria dessas relações. Embora reconheça tal assimetria, segundo a autora, é papel do professor conduzir as relações intersubjetivas que se estabelecem nesse evento comunicativo de modo a tentar minimizar o caráter assimétrico das mesmas. Weiss (2009) aponta que é durante esses momentos de fala-em-interação, proporcionados pela atividade de conversação, que se percebe a amplitude do papel do professor neste ambiente institucional.

O contexto da sala de aula apresenta regras próprias que, pelo menos dentro de uma situação ideal, deveriam ser reconhecidas e cumpridas por seus participantes. Ele é também dinâmico, pois os participantes se movimentam e acabam por modificar esse contexto. Porém, isso só ocorre quando há, por parte de todos os participantes, interesse em conhecer o assunto ou contribuir para a sua apresentação.

Em atividades de conversação em aulas de língua estrangeira, por exemplo, é o desejo de partilhar experiências pessoais sobre o tópico que leva à maior integração por parte dos alunos e conseqüentemente a modificações no contexto de interação.

Quanto às interações dentro do contexto da sala de aula, Rojo e Cordeiro (2004) tratam, ainda, do “interacionismo social”, que diz respeito às relações intersubjetivas nesse ambiente. Segundo a autora, as atividades em grupo permitem a previsão, o ajustamento ou até mesmo a modificação de comportamentos, o que pode favorecer, por exemplo, o processo de aprendizagem.

o fato de pertencer a uma comunidade de interpretação das unidades de representação permite a compreensão e a antecipação das atividades de outrem; permite igualmente, a modificação de seu próprio comportamento, levando-se em conta o ponto de vista do outro. Considerando-se a ação recíproca dos membros do grupo e os sistemas de comunicação que a tornam possível como os principais fenômenos explicativos da aprendizagem[...]
(ROJO; CORDEIRO, 2004,p.46)

O conhecimento que cada um possui de seu papel permite que cada participante alinhe-se a fim de estar apto a integrar o enquadre situacional em questão, negociando reciprocamente suas funções, por meio do “interacionismo social”, agindo colaborativamente para que possam alcançar seus objetivos mútuos.

Realizamos tal procedimento quase que inconscientemente, por meio do ajustamento de nossas posturas e comportamentos. No caso da linguagem, assim o fazemos por meio de adequações em nossas locuções, ou, conforme vimos, por meio das mudanças de *footing*. Mas, quando assim o fazemos, não o fazemos unicamente no papel de alunos, de professores,

de membros de um comitê, de uma instituição religiosa ou ainda de um clube esportivo, assim o fazemos enquanto sujeitos sociais com o propósito de exercermos os papéis institucionais delegados a nós.

Embora, em algumas situações específicas, prevaleçam nossos papéis institucionais, o fato de desempenharmos tais papéis não suprime, de forma nenhuma, a nossa condição de sujeitos sociais em negociação, reunidos em um determinado espaço, na tentativa de conduzirmos harmoniosamente uma dada interação.

A despeito do contexto situacional e das intenções dos participantes de um evento interativo, o discurso narrativo é, por excelência, um recurso linguístico que viabiliza a interação. No caso da sala de aula, ele parece diminuir as assimetrias entre alunos e professores de modo que o fato de exercerem, ao mesmo tempo, tanto papéis institucionais quanto papéis sociais não represente uma dicotomia, criando um contínuo de maneira tal que não se perceba a existência de uma linha tênue entre esses dois papéis e tornando menos árdua a tarefa de sermos muitos ao mesmo tempo.

Tendo abordado algumas das questões que perpassam a sala de aula enquanto ambiente institucional de interação, passaremos a análise dos dados.

4 – A ANÁLISE: OS DADOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

De acordo com o que vimos no capítulo sobre a metodologia, embora a presente pesquisa seja eminentemente de cunho qualitativo, parte dos dados foi analisada quantitativamente. A análise dos dados coletados com o questionário foi ilustrada em forma de gráficos a fim de facilitar a sua visualização e interpretação. A análise da outra parte dos dados foi realizada por meio da interpretação e discussão de excertos das aulas observadas.

Sendo assim, compõem os dados analisados: um questionário fechado e a transcrição de trechos de aula que ilustram o emprego do relato de experiência pessoal em aulas de inglês. Em toda a análise, levaremos em conta a prática pedagógica dos professores e aquilo que foi capturado a partir da observação e gravação de suas aulas. Abordaremos a questão da aplicação do discurso narrativo enquanto recurso didático, bem como enquanto recurso linguístico de interação utilizado pelos sujeitos participantes da presente pesquisa.

4.1 – A análise quantitativa dos dados: o questionário

Responderam ao questionário nove professores com no mínimo dez e no máximo vinte e cinco anos de experiência de ensino de inglês. Todos os respondentes possuem curso superior em Letras e são licenciados em Língua Inglesa. Os alunos selecionados para a observação têm entre 14 e 20 anos de idade e no mínimo cinco anos de aprendizado, sendo, portanto, alunos dos níveis intermediários e avançados, o que também justifica a escolha desses grupos, já que, nessa etapa da aquisição de uma língua estrangeira, eles já se mostram aptos a discutirem assuntos mais complexos.

O questionário contém quinze perguntas (Anexo B) e foi destinado unicamente aos professores da instituição, dentre as perguntas selecionamos oito, listadas abaixo, que foram subsequentemente convertidas em gráficos. O objetivo da aplicação desse questionário foi tentar compreender:

- (i) Com que finalidade os professores normalmente utilizam o discurso narrativo nos momentos de exposição oral em aulas de inglês.
- (ii) Como os alunos se comportam diante da oportunidade de narrar experiências pessoais em meio ao grupo.

Embora se trate de um questionário fechado, durante a coleta dos dados e observação das aulas, foi possível expandir mais alguns pontos observados a partir de conversas com os

respondentes. Outro fator contribuinte foi nossa prática e experiência de sala de aula para desenvolver a análise que se segue.

As oito perguntas selecionadas no questionário foram:

- 1- Qual o seu principal objetivo quando propõe o trabalho oral?
- 2- De que maneira você introduz a proposta de atividade oral?
- 3- Respeitando-se os diferentes níveis de aprendizagem, de modo geral, qual é o grau de envolvimento e participação de seus alunos em momentos de conversação?
- 4- Em que tipo de assunto você percebe maior interesse e participação de seus alunos em momentos de conversação?
- 5- Você percebe intervenções dos outros integrantes do grupo (os ouvintes) enquanto um dos alunos está falando?
- 6- A sugestão do professor para que os alunos façam relatos pessoais é motivo de, na maioria das vezes:

<input type="checkbox"/> Entusiasmo	<input type="checkbox"/> Indiferença	<input type="checkbox"/> Descontentamento
<input type="checkbox"/> Preguiça	<input type="checkbox"/> Insegurança	<input type="checkbox"/> Constrangimento
- 7- Você considera seus alunos excessivamente preocupados quanto aos erros gramaticais que podem cometer durante o relato de experiências pessoais?
- 8- De acordo com sua prática, você acha que, de modo geral, aqueles alunos menos participativos tendem a apoiar ou refutar opiniões expressas por alunos mais participativos em momentos de conversação?

A primeira pergunta apresentada acima diz respeito ao(s) objetivo(s) do professor ao iniciar atividades orais durante suas aulas, ao que 100% dos respondentes citaram como objetivo desenvolver a fluência dos alunos. Embora este tenha sido o motivo mais recorrente dentre as opções, dos nove professores que responderam ao questionário, seis deles marcaram mais de uma opção, sendo que quatro professores incluíram o item checar a aquisição de conteúdo gramatical e outros dois citaram, além de desenvolver fluência, propiciar aquisição de vocabulário. É o que ilustra o gráfico abaixo.

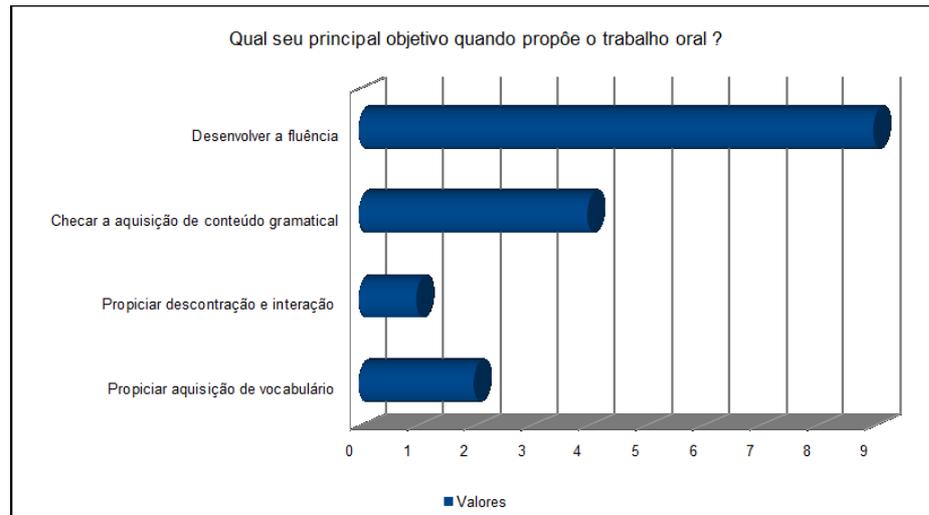


Gráfico 1: Respostas à primeira questão do questionário

Notoriamente, o objetivo principal dos professores ao utilizarem o discurso narrativo em sala de aula não está vinculado ao seu aspecto interativo, pois apenas um dos professores citou como objetivo propiciar descontração e interação, o que demonstra que são as questões didáticas que orientam a prática de atividades orais em aulas de língua estrangeira.

A segunda pergunta relaciona-se ao modo como os professores iniciam uma atividade oral, como introduzem um tópico que acarretará na exposição oral de seus alunos. O gráfico a seguir apresenta o resultado encontrado.

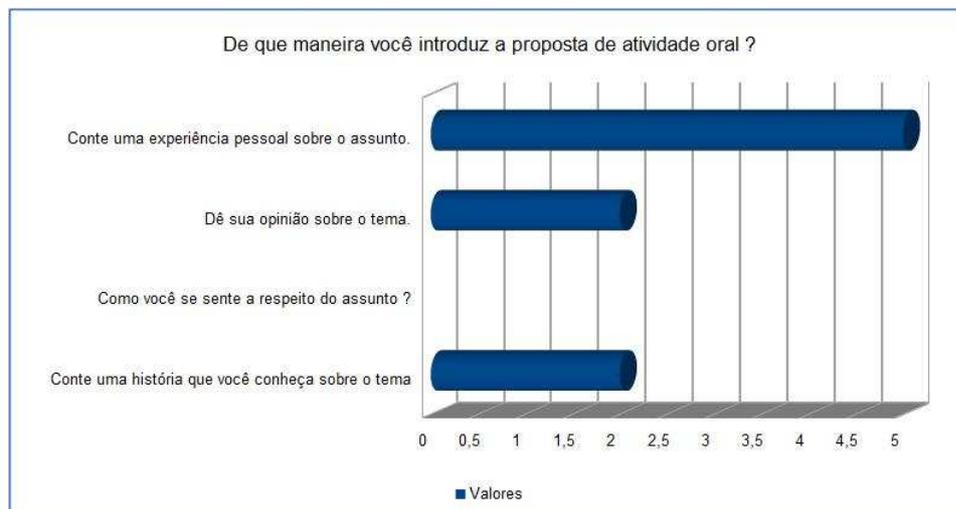


Gráfico 2: Respostas à segunda questão do questionário

Dos nove entrevistados, cinco professores apontaram o relato de experiência pessoal como principal estratégia para incitar a participação dos alunos em atividades orais, dois professores mencionaram também a estratégia de pedir aos alunos que contem alguma história, filme ou ainda notícias de que tenham conhecimento a respeito do tema e outros dois

professores citaram a opção de sempre pedir aos alunos que expressem sua opinião acerca do assunto.

A terceira pergunta trata do grau de envolvimento dos alunos durante os momentos de conversação. Nesta pergunta, os respondentes precisaram indicar, em uma escala de números, aquela que melhor representa esse grau de envolvimento dos alunos diante da proposta de uma atividade oral. A maioria deles, sete dos nove professores, respondeu marcando na escala apresentada os números máximos, o que sinaliza um ‘ótimo’ envolvimento por parte dos alunos. Outros dois professores marcaram um número abaixo na escala, o que representa um grau médio de envolvimento em atividades de conversação.



Gráfico 3: Respostas à terceira questão do questionário

Segundo esses professores, o grau de envolvimento é mais alto quando aqueles alunos mais participativos e, portanto, mais extrovertidos, parecem intencionar chamar a atenção tanto de seus colegas quanto do professor. A proposta de interagir e ganhar maior visibilidade diante do grupo representa uma oportunidade ímpar de construir a imagem que desejam diante de seus pares.

A pergunta subsequente diz respeito ao tipo de assunto que parece despertar maior interesse e desejo de participação nos alunos, conforme aponta o próximo gráfico:

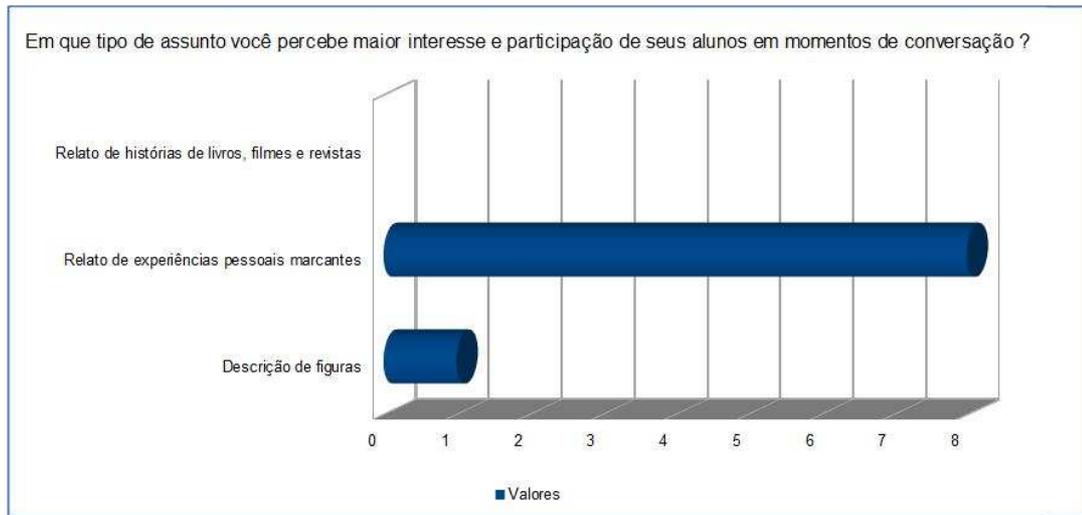


Gráfico 4: Respostas à quarta questão do questionário

Dos nove professores, oito deles apresentaram o relato de experiências pessoais como o tópico que mais desperta o interesse e a participação dos alunos nas atividades orais. Apenas um desses professores apresentou como opção a atividade de descrever figuras e cenários.

A pergunta de número cinco trata das intervenções dos participantes (os ouvintes), enquanto somente um dos alunos tem o turno de fala ratificado pelo professor. A essa pergunta, sete dos nove professores responderam haver intervenções por parte dos ouvintes e somente dois responderam que, no grupo, os outros alunos costumam ouvir passivamente sem intervir. No gráfico esse resultado se apresenta da seguinte maneira:

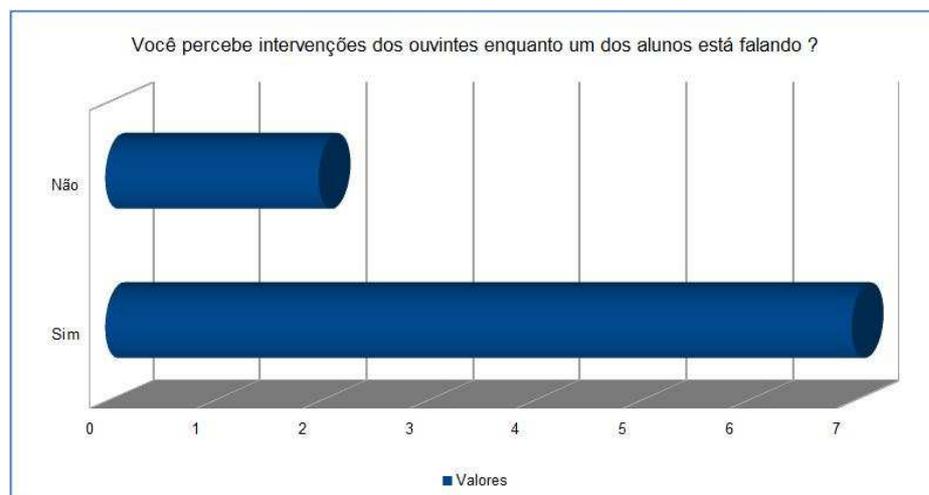


Gráfico 5: Respostas à quinta questão do questionário

A esse respeito, os professores comentaram ainda que somente aqueles alunos extremamente tímidos não intervêm de alguma forma, sendo que os demais parecem instigados a levantar questionamentos fazendo indagações que requerem esclarecimentos por

parte dos falantes. Este fato vem corroborar com a assertiva de que, por meio de suas intervenções, o ouvinte atua diretamente sobre a imagem que o falante pretende construir.

Quanto à reação dos alunos diante da proposta de relatar experiências pessoais a respeito de um determinado tema, oito dos nove respondentes afirmaram notar entusiasmo por parte de seus alunos e apenas um dos professores constatou insegurança por parte deles. O próximo gráfico representa esta situação:



Gráfico 6: Respostas à sexta questão do questionário

Este resultado também demonstra o quanto o discurso narrativo pode funcionar como recurso linguístico de construção da identidade e de interação em grupo. Ao entusiasmarem-se diante da possibilidade de contar uma história vivenciada por eles em algum momento anterior, os alunos não só empenham-se para usar o sistema linguístico em aquisição mas, principalmente, para fazerem-se notados diante de seus colegas, fato que comprova também a ambivalência desse tipo de discurso empregado não só como recurso didático, mas também de interação.

Apenas uma professora marcou o fator insegurança como reação dos alunos mais introvertidos diante da oportunidade de relatar experiências pessoais. Em conversa com essa professora, ela apontou que seus alunos mostram-se inseguros quando sabem que ela pretende interferir fazendo mais perguntas e pedindo maiores detalhes sobre a história. Ela conclui que assim agem por perceberem que se trata de uma atividade avaliativa, o que demonstra seu principal objetivo ao propor uma atividade oral.

A pergunta de número sete relaciona-se à preocupação dos alunos quanto aos erros gramaticais que podem cometer durante o relato de experiências pessoais, ao que 100% dos

participantes responderam não notar esse tipo de preocupação por parte de seus alunos. É o que ilustra o próximo quadro:



Gráfico 7: Respostas à sétima questão do questionário

Tal constatação confirma o fato de haver maior envolvimento do falante com seu próprio discurso durante o ato de relatar experiências pessoais a ponto de este expressar-se mais espontaneamente e, portanto, exercer menor monitoramento de sua própria fala.

A próxima pergunta, a última selecionada por nós dentro do questionário, foi a respeito da interação entre os alunos mais participativos e aqueles menos extrovertidos. Buscamos saber se há por parte destes últimos o desejo de expressarem-se e intervirem de alguma forma durante os momentos de fala daqueles alunos mais participativos.

Antes de comentarmos esse resultado, vale destacar que este se limita unicamente aos alunos mais introvertidos, já que, de modo geral, conforme visto anteriormente, os alunos tendem a interferir reagindo de alguma forma às narrativas de seus colegas.

De acordo com a prática dos professores, esses alunos mais tímidos não intervêm nas histórias contadas em grupo e nem contestam pontos de vista, o que vem ao encontro da assertiva de uma das professoras, no gráfico de número 6, quando cita o fator insegurança diante da proposta de uma atividade oral apenas para aqueles alunos extremamente tímidos. Segundo essa professora, o fator insegurança se faz presente diante da possibilidade de avaliação por parte do professor, contudo afirma que o desempenho desses alunos nas atividades escritas é sempre melhor do que nas atividades de exposição oral, o que nos faz ponderar sobre a possibilidade de estes alunos mais introvertidos estarem receosos de se exporem diante do grupo e não exatamente temerosos quanto à avaliação do(a) professor(a),

já que nas atividades escritas eles superaram as expectativas de seus professores. Vejamos o gráfico.

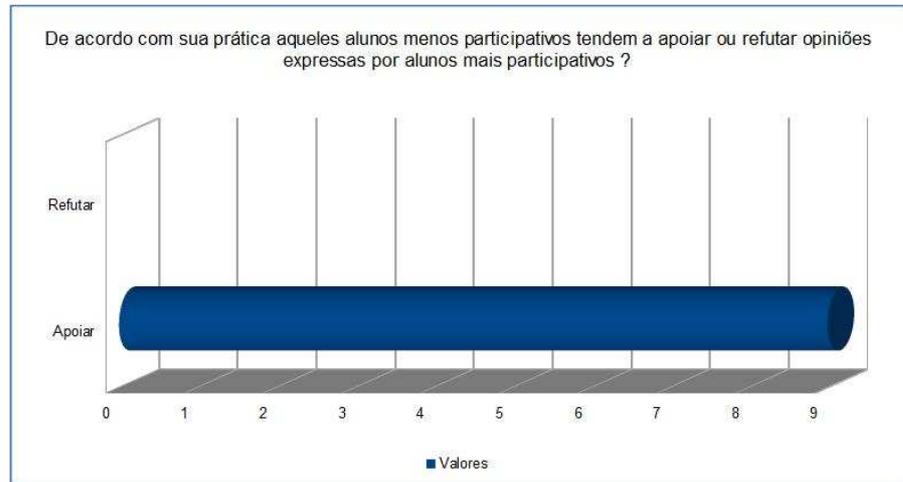


Gráfico 8: Respostas à oitava questão do questionário

Os respondentes apontam ainda, com base em sua prática pedagógica, que, para estes alunos mais tímidos, o fato de interferir no discurso de seus colegas significaria ter que apresentar seus argumentos, apoiando ou discordando, e revelar seus pontos de vista ainda que divergentes. A percepção desses professores é que talvez haja dois motivos para alunos mais introvertidos manterem-se calados ou ainda apoiarem seus colegas, um deles é a necessidade de se fazerem aceitos pelo grupo e então apoiar quaisquer pontos de vista; o outro motivo é o fato de serem extremamente tímidos e não sentirem o desejo de emitir opiniões. Por este mesmo motivo, esses alunos são também aqueles menos populares no grupo.

Seguindo o que nos propusemos a responder com a aplicação do questionário, ao observarmos os dados apresentados acima, percebemos que o objetivo dos professores ao utilizarem o discurso narrativo não é principalmente propiciar a interação e sim desenvolver uma das habilidades presumida como essencial para a aula de língua estrangeira, a habilidade de fala (*speaking*).

A fluência é um dos pontos avaliados durante as atividades orais propostas em sala de aula. Ela é um aspecto considerado importante não só pelos professores como também pelos aprendizes de uma língua estrangeira. Ela reflete tanto o domínio do aluno sobre o código em aquisição quanto a qualidade do trabalho desempenhado pelo professor. Concluímos assim que o uso do discurso narrativo em sala de aula de língua estrangeira, para o professor, representa um outro meio de avaliar conteúdos através do texto oral, mais especificamente o vocabulário adquirido e o conhecimento de estruturas gramaticais.

As questões interacionais são consideradas secundárias, sendo marcado o lugar tradicionalmente ocupado pelos professores: o de avaliadores. Assim como em qualquer outra atividade de sala de aula, ao propor a discussão de um tema ou pedir que os alunos contem histórias acerca do tema abordado, o professor está estabelecendo uma meta que foi previamente delimitada com fins específicos, fins estes predominantemente pedagógicos.

Quanto à atitude dos alunos diante da oportunidade de narrar histórias vivenciadas por eles, de acordo com o que se observou nos gráficos acima, a maioria deles parece entusiasmada e envolvida pela proposta de falar de si próprios, não se mostrando constrangidos ou preocupados com possíveis erros gramaticais que venham a cometer. Diferentemente dos professores, no caso dos alunos, o objetivo principal é interagir com seus colegas de grupo. O discurso narrativo foi, em 100% dos casos, o tipo de discurso que desperta maior interesse e envolvimento por parte dos alunos.

Para esses discentes, o momento de compartilhar experiências pessoais representa a possibilidade de ocupar um espaço privilegiado diante de seus colegas, é a hora em que existe, pelo menos em um primeiro momento (até que venham as intervenções), um monólogo, já que o turno da fala é exclusivamente do narrador. Representa também uma distribuição de turno diferente daquela prevista na sala de aula, já que na maioria das vezes o professor tem a posse do turno concedendo a oportunidade de respostas breves e objetivas a seus alunos a fim de que não perca seu domínio do grupo. É o momento oportuno para acessar seus colegas a partir da narrativa de fatos surpreendentes, cômicos, aterrorizantes, entre outras, em que o narrador atuou de alguma forma. Enfim, representa, para o aluno, a oportunidade de se mostrar da maneira como deseja ser visto.

Outro ponto ilustrado pelos gráficos acima foi quanto às intervenções dos alunos ouvintes enquanto somente um deles detém o turno de fala. Nessas ocasiões, depois de tomarem consciência da história e da atuação do narrador, os ouvintes intervêm levantando questionamentos ou ainda solicitando esclarecimentos, o que também comprova o papel ativo dos ouvintes na reconfiguração da identidade do falante.

Desse modo, confirma-se a hipótese de que, para os alunos, o discurso narrativo pode, também em aulas de língua estrangeira, funcionar como recurso de interação social e propiciar maiores momentos de descontração e, por conseguinte, uma fala mais espontânea. Já no caso dos professores, o discurso narrativo é utilizado principalmente como recurso didático de avaliação do aprendizado ou da resposta do aluno à sua estratégia de iniciação, reforçando seu papel de controlador da interação.

É inquestionável o fato de que, como professores, precisamos planejar previamente as atividades para cada aula, bem como conduzi-las até sua execução. Contudo, conforme o que vimos anteriormente, trocas linguísticas diferentes daquelas previstas podem ocorrer. Sendo assim, precisamos repensar nosso papel de controladores das relações interlocutivas em sala de aula a fim de tentarmos conciliar tanto os propósitos educacionais quanto os interacionais que norteiam esse tipo de atividade de grupo. Quanto melhor conseguirmos integrar nossos papéis institucionais e nosso lugar de sujeitos sociais, melhor será a qualidade de nossas relações interpessoais em qualquer ambiente de interação.

Ainda assim, a versatilidade do discurso narrativo encontra-se no fato de que, mesmo que as intenções de alunos e professores sejam distintas, ambos podem ver seus objetivos contemplados, já que, para os professores, esse tipo de discurso representa uma oportunidade de obter o material (o texto oral) desejado para checar o conteúdo desejado e, para o aluno, tanto no papel de narrador quanto de ouvinte, um meio de expor pontos de vista, interagindo de modo a marcar seu lugar no grupo.

4.2 – A análise qualitativa dos dados: as narrativas no contexto da aula de inglês como língua estrangeira

Na presente seção, apresentaremos discussões fundamentadas em segmentos de relatos de experiências pessoais gravadas em aulas de inglês. Os assuntos se relacionam a temas específicos com histórias que contenham situações extraordinárias, o que, segundo Labov (1972), é o que justifica seu relato.

Por causa disso, dentre os temas abordados oralmente estão: férias e viagens, situações de risco, situações embaraçosas, eventos e celebrações inesquecíveis. Em todos os trechos transcritos, o(a) professor(a) inicia a discussão pedindo aos alunos que contem alguma história relacionada ao tema, tentando acessar lembranças de algum momento de suas vidas. Assim, os alunos são forçados a usar prioritariamente estruturas verbais do passado e exercer certo domínio sobre itens lexicais relacionados ao assunto escolhido, o que também é alvo da observação do(a) professor(a).

A abordagem geralmente é iniciada pela exploração de imagens do livro didático, a fim de que os alunos possam acionar conhecimentos prévios acerca do tema. Posteriormente o professor toca um CD que geralmente traz uma conversa entre falantes nativos da língua inglesa referente à situação ilustrada pela figura. Em seguida, há uma checagem da

compreensão do texto através de perguntas a respeito das atitudes dos personagens ou a respeito da situação propriamente dita.

Tendo feito isso, o professor inicia as atividades orais perguntando a opinião dos alunos sobre o tema ou ainda perguntando se alguma vez vivenciaram uma situação parecida. É aí que os alunos iniciam seus relatos.

Esse procedimento foi observado em todas as aulas. Os relatos sempre surgiam a partir de uma discussão iniciada pelo professor. A resposta dos alunos a essa estratégia, na maioria das vezes, era a de esperar até que algum colega se manifestasse, o que sempre acontecia depois de uma certa insistência do(a) professor(a).

Em todas as ocasiões, houve algum aluno que desejasse contar alguma história enquanto os demais permaneciam calados durante um bom tempo, parecendo absorvidos pela história contada. As intervenções surgiam em forma de questionamentos, ou solicitações de maiores detalhes. Na maior parte das vezes, a resposta do narrador pareceu satisfatória, contudo, algumas vezes, as intervenções soavam como dúvidas acerca da veracidade dos fatos contados, quando os ouvintes pareciam descrentes e dispostos a frustrar o narrador em sua tentativa de concluir a história.

Diante dessa atitude dos ouvintes, os narradores não se mostravam constrangidos ou inseguros; interrompiam a sequência narrativa respondendo aos questionamentos dos colegas (ainda que de modo incoerente) e prosseguindo com a história. Ao final, ainda que a história parecesse mentirosa, a intenção prioritária não era a de contar fatos reais e nem tampouco a de participar da atividade proposta pelos professores. O que pareceu-nos é que tal proposta serviu, pelo menos na maioria das vezes, como um pretexto para a aparição de um narrador convicto da imagem que desejava construir e empenhado em fazê-lo, mesmo diante das intervenções e descrença de seus ouvintes.

De modo geral, nos grupos observados, os alunos não pareciam incomodados pelo fato de estarem sendo avaliados pelo(a) professor(a). Tal fato não representou uma ameaça à identidade que o aluno visava construir por meio de sua narrativa e nem comprometeram a imagem evocada por seu discurso. Geralmente, notamos que havia, por parte dos alunos, uma pré-disposição em relatar experiências vividas diante do grupo sem excesso de preocupação com os possíveis erros gramaticais que poderiam cometer, o que também comprova que o discurso narrativo viabiliza uma fala menos monitorada e, portanto, mais espontânea.

Quanto a esta última assertiva, vale lembrar também que, durante as aulas observadas, outro gênero oral bastante utilizado foi a descrição de figuras e imagens. Ao descreverem figuras, os alunos se mantêm mais atentos quanto aos erros gramaticais, já que tal atividade

não requer envolvimento pessoal e emocional com o próprio discurso e permite que os alunos se concentrem mais na atividade propriamente dita.

Outra situação observada é que em todos os grupos existem aqueles alunos menos participativos e, no caso de alunos mais tímidos, os professores intervinham se fazendo parecer interessados na história, eram quando surgiam frases exclamativas do tipo: “*Really?!*” (é mesmo?!), “*I don’t believe it!*” (não acredito!), “ *How nice!*” (que legal!) , “*Oh my God!*” (meu Deus!) ou ainda perguntas do tipo: “ *And after that?*” (e depois?), “*what did you do after that?*” (o que você fez depois disso?). O objetivo principal do(a) professor(a) nestas ocasiões era fazer com que o aluno falasse, para desenvolver sua fluência, checar seu conhecimento de gramática e de vocabulário.

Em todas as aulas, sem exceção, a interação veiculada pela narrativa foi iniciada por uma pergunta do(a) professor(a), que teve o intuito de acionar conhecimentos específicos de seus alunos acerca do evento estudado, o que permitiu turnos maiores por parte desses alunos, que puderam contribuir com informações relevantes a respeito do assunto.

Na medida em que eram concedidos turnos maiores de fala aos alunos, notava-se o surgimento de um novo contexto em que os participantes interagiam mais ativamente na construção do discurso. Contudo, as aulas eram sempre centradas nos professores que orientavam e mediavam as interações entre os alunos de modo a delimitá-las. Ainda assim, essa modificação do contexto parece favorecer o “interacionismo social” proposto por Rojo e Cordeiro (2004) e do qual tratamos acima.

Essa mudança no contexto favoreceu também as intervenções por parte dos ouvintes que pareciam motivados pela possibilidade de atuar juntamente com os narradores diante da oportunidade de falar de assuntos que tocavam o seu dia a dia. Seu interesse, em participar, possibilitou a troca de papéis entre falantes e ouvintes, fazendo, em alguns momentos, surgir um novo tipo de discurso em meio às narrativas, o discurso argumentativo. As argumentações não se estendiam por muito tempo, de modo a terminarem em discussões mais sérias, mas, algumas poucas vezes, ocorreram situações de conflito de opiniões que foram sempre mediadas pelo(a) professor(a).

No caso da narrativa, o turno do narrador é muito longo e, quando um dos ouvintes interrompe, questiona ou discorda, sua intenção nem sempre é contribuir favoravelmente, o que também não parece configurar um aspecto negativo à interação propriamente dita, pois, se assim não fosse, não se trataria de uma interação, e sim de um monólogo.

Nesse momento, há uma quebra naquela sequência tradicional da conversa em sala de aula, em que se tem uma *iniciação* realizada pelo professor, que deseja uma *resposta* por parte

de seus alunos, para, em seguida, *avaliá-la*. Embora o intuito de avaliar seja constante, encontram-se, neste momento, respostas variadas e bastante distintas, muitas vezes divergentes, fazendo surgir uma nova sequência, a de *Iniciação /Resposta/Interação* e por fim a *Avaliação*.

A interação parece evoluir com as discussões fomentadas pelos comentários avaliativos dos ouvintes. Por vezes, essas avaliações sustentam o ponto de vista expresso nas avaliações feitas pelo próprio narrador acerca da história contada por ele. Por outras, as avaliações dos ouvintes representam comentários que trazem opiniões e pontos de vista diferentes daquelas expressas pelo narrador. É o que veremos com os exemplos a seguir.

4.2.1 – Exemplos de narrativas em aulas de inglês

Observaremos agora como as narrativas se configuram enquanto recurso didático de avaliação para os professores e, para os alunos, como recurso linguístico de construção e reconfiguração de suas identidades dentro do espaço institucional sala de aula. É necessário destacar que seu aspecto interativo só se torna evidente naquelas narrativas em que o constituinte avaliativo se faz presente.

Quando não se pode constatar a presença desse constituinte, ou seja, quando não há espaço nem oportunidade para o surgimento de comentários avaliativos, a narrativa torna-se um monólogo, não havendo nenhuma intervenção por parte dos ouvintes. Neste caso, o discurso narrativo, empregado dentro do ambiente institucional sala de aula, configura-se unicamente como recurso didático para o professor – e não como estratégia de interação – que assim o utiliza a fim de testar conteúdos gramaticais bem como itens lexicais apresentados por ele. As sentenças destacadas em negrito nos excertos a seguir são aquelas em que o constituinte avaliativo se faz presente e serão posteriormente analisadas.

No caso dos dados coletados, pretendemos demonstrar como os alunos se utilizam da narrativa para se moldarem a esse espaço particular, quando, ao relatarem uma história utilizando-se do código em aquisição, apresentam-se a si próprios através do componente avaliativo da narrativa. É por meio das avaliações que fazem acerca de seu próprio discurso, tecendo comentários sobre a situação narrada, que acabam por revelar a identidade que pretendem construir diante do grupo.

Buscamos, ainda, em cada narrativa, discutir de que modo se mostram presentes os componentes estruturais estabelecidos por Labov, em sua estrutura formal da sequência narrativa, lembrando que dentre eles estão: **o resumo, a orientação, o clímax, a avaliação, a**

resolução e a coda. Veremos que, em alguns exemplos, nem todos eles aparecem ou ainda que nem sempre seguem tal ordem, o que também é previsto pelo estudioso em suas teorias. De acordo com o autor, uma sequência completa deveria ser formada por esses constituintes, contudo, nem sempre encontramos uma sequência completa. É o que nos mostram os exemplos abaixo.

Outro ponto que observaremos, a partir das transcrições abaixo, é que, embora os professores buscassem avaliar oralmente seus alunos pedindo-os que contassem uma história, nenhum deles interrompeu seus alunos para corrigir erros gramaticais cometidos por eles. Este fato talvez possa ser explicado pelo procedimento adotado pelo curso em questão, o de nunca interromper o aluno durante uma atividade de conversação para não prejudicá-lo em seu desenvolvimento da fluência.

Com base em nossa experiência de sala de aula e em conversas com outros professores de língua inglesa, esse é um procedimento bastante comum, tomado, portanto, como o mais adequado em atividades orais. No caso do curso em questão, os alunos são frequentemente lembrados de que serão avaliados durante as aulas e de que sua nota de performance oral será distribuída em 15 (quinze) pontos por bimestre. Sendo assim, o(a) professor(a) avisa previamente que os alunos deverão ser participativos e que, para avaliá-los oralmente, ele, o(a) professor (a), observará alguns itens como: fluência, gramática, vocabulário, gerenciamento do discurso e interação.

Quanto ao contexto, embora já tenhamos discutido os atributos da sala de aula enquanto ambiente institucional de interação, a fim de melhor compreendermos cada um dos trechos transcritos, apresentaremos brevemente as situações em que surgem os relatos de experiência pessoal nos exemplos a seguir. De modo geral, o tópico gramatical em questão é invariavelmente o passado simples (*past simple*) da Língua Inglesa, já que os alunos necessitam usá-lo ao relatar experiências vividas no passado. O assunto, ou tema da aula, varia de acordo com o livro didático ou atividade de conversação proposta pelo (a) professor (a).

Para a nossa análise, gravamos 13 (treze) exemplos de narrativas, ocorridas em sala de aula, das quais selecionamos 5 (cinco) para o presente estudo. Todas as conversas foram transcritas seguindo as convenções de transcrição adaptadas daquelas descritas em Sachs, Schegloff e Jefferson (1974), conforme apresentadas pelo professor Paulo Gago em palestra proferida na UFF, em julho de 2004 (adaptado de WEISS 2009). A tabela contendo os símbolos utilizados nas transcrições das conversas abaixo, concernentes às referidas convenções de transcrição, encontra-se neste trabalho (Anexo A).

De acordo com as normas de sigilo que nos comprometemos a cumprir, os participantes receberão nomes fictícios de modo que suas verdadeiras identidades sejam preservadas, o mesmo acontece com os professores que em cada trecho ilustrativo serão tratados como P1 (professor 1), P2 (professor 2) e assim sucessivamente até o quinto e último excerto. Sendo assim, partiremos para a primeira análise.

Aula 1:

Os alunos do segmento de aula abaixo possuíam entre 15 e 17 anos de idade e faziam parte de um grupo de nível intermediário de inglês.

Temos, neste primeiro trecho ilustrativo, um exemplo de como o ouvinte pode exercer ativamente seu papel em uma discussão. Conforme veremos, há uma proposta da professora, que aqui será tratada como P1, para que os alunos contem sobre o que tinham feito no último feriado, ao que uma das alunas, aqui conhecida pelo nome de Lívia, reage, a partir de seus comentários avaliativos, com certo ceticismo à narrativa feita pelo colega Leonardo resistindo à imagem que este último pretendia construir.

Leonardo alega ter presenciado uma tragédia e então começa a contá-la tranquilamente, como quem tivesse assistido a um filme. Através de questionamentos e ironias, Lívia consegue desconstruir a imagem de bom aluno que Leonardo pretendia construir diante do grupo e principalmente diante da professora. Vejamos como isso ocorre.

Excerto 1:

- 01 **P1:** ok. >what about you Leonardo< you were saying that you travelled last holiday to Curitiba. ?what did you do? ?what happened there?
- 02 **Leonardo:** well : **it happened something different. : it's not something that happens every day.**
- 03 **P1:** oh, really? what happened?
- 04 **Leonardo:** <a man jumped in front of the train>.
- 05 **P1:** hhh He tried to suicide?!and did he succeed on this?
- 06 **Leonardo:** <Yes>.
- 07 **P1:** oh, my god!
- 08 **Juliana:** did you see °this situation°?
- 09 **Leonardo:** >yes, after. no, like eh : it happened next to my, my eh : grandparent's house and I was staying there, so when we arrived to my grandparent's house, we: went there to see what

- was happening<
- 10 P1: ? ,and how did you feel about it? >because you saw the man, you got there and he was dead!<
- 11 Leonardo: <and the> : [the]:
- 12 P1: [how terrible Leonardo!]
- 13 Leonardo: yes, I didn't saw his parts, this wasn't opened it was :
- 14 P1: smashed?
- 15 Leonardo: > no, it was ok, his parts, but I don't see : I didn't see the : (.) other parts.
- 16 Lívia: (h)(h)(h)(h)(h) ? the other parts were missing, ° ah .hhhh°
- 17 Leonardo: they were looking for the pieces of the man
- 18 P1: so it was a tragedy Leonardo, >it is nothing good to remember!<
- 19 Leonardo: <but it's ok, you see this in films>
- 20 P1: .hhh oh no! It's a different thing
- 21 Lívia: the arms were there? if he >only saw this part((apontando para a barriga)) (h)(h)(h)(h)(h)(h)(h) [it wasn't a person]<
- 22 Leonardo: [it was] because people there know the man
- 23 Lívia: ? No... I know it was a person who jumped but you ... it is different when you see a person's pieces and when you see an entire person
- 24 P1: but Leonardo >what else did you do?<
- 25 Leonardo: well, later at night a bus and a train crashed
- 26 Juliana: <only disasters, hein!>
- 27 Lívia: ? the drivers must be dru (h) n (h) k (h)
- 28 P1: so your holiday was full of movement!(.) but did you do anything : good?
- 29 Todos: é (h) (h) (h) (h)
- 30 Lívia: [>gente eu tenho que ir<] sorry.
- 31 Leonardo: [I went to the beach]
- 32 Juliana: ? but beach? in Curitiba?
- 33 Leonardo: >no, in Santa Catarina<
- 34 Lívia: (h)(h)(h) >mas Curitiba não tem!!! é Curitiba não t(h)e(h)m(h) é igual a Juiz de Fora, não tem praia
- 35 P1: <so you went there and ?what did you do?>
- 36 Leonardo: I stayed in my cousin's house
- 37 Lívia: <Sorry, I have to go> ((se colocando de pé))
- 38 P1: All right! Bye- bye. See you.
- 39 Lívia: See you teacher. Bye.
- 40 P1: Ok, now I'd like someone else to tell me about last holiday.

No trecho acima, não temos um exemplo convencional de narrativa, conforme aquele modelo estrutural apresentado por Labov, dentro do qual teríamos os constituintes citados

anteriormente em uma sequência. Contudo, de acordo com o que ele mesmo assevera, tal sequência não precisa seguir uma ordem rígida e, em alguns casos, alguns desses constituintes podem até não aparecer.

A história contada por Leonardo é iniciada pelo **resumo** do que irá contar. Trata-se de um resumo avaliativo, pois o narrador emite um juízo avaliativo acerca do que está por vir. Neste caso, a avaliação funciona como uma estratégia para atrair a atenção de todo o grupo para si, quando diz: *“Aconteceu uma coisa diferente, que não acontece todo dia.”* Leonardo expressa sua opinião sobre aquilo que pretende contar e ao mesmo tempo cria em todos os ouvintes a expectativa de ouvir alguma coisa inédita, no mínimo, incomum. Logo em seguida, em um único enunciado, Leonardo apresenta o **clímax** da história e conta objetivamente o que havia ocorrido: *“um homem pulou na frente do trem”*.

A primeira pessoa a reagir é a professora, que reage com espanto instigando o aluno a prosseguir. A pergunta da colega Juliana *“você viu essa situação?”* faz com que Leonardo informe sobre o cenário e as pessoas: as ruas de Curitiba, a casa do avô e as pessoas da vizinhança. Com tal informação, Leonardo apresenta a **orientação** e o que se segue é uma sequência de enunciados avaliativos (tanto por parte da professora quanto por parte dos colegas), o que, conforme podemos notar, é o que propulsiona a interação e viabiliza intervenções sistemáticas por parte dos ouvintes, principalmente da colega de grupo Lívia, que a todo tempo questiona os fatos apresentados por Leonardo, levantando dúvidas quanto à veracidade dos mesmos.

O trecho da conversa apresentado acima aponta para a tentativa de Leonardo de contar uma tragédia de modo natural, sempre no mesmo tom, mesmo nos momentos de ápice, quando, diante do espanto da professora, ele avalia: *“mas tudo bem, você vê isso em filmes”*. Neste momento, ele contradiz sua primeira avaliação de que se tratava de um episódio que não se vê todos os dias, tentando banalizar o acidente. Na verdade, a narrativa em si se torna secundária, o que parece é que Leonardo deseja, a todo custo, contar uma história e cumprir com a tarefa proposta pela professora.

Por sua vez, Lívia, ironicamente, questiona Leonardo como quem duvida da veracidade dos fatos narrados, quando pergunta: *“os braços dele estavam lá?”* e prossegue com sua avaliação: *“é diferente quando você vê partes de alguém e quando você vê o corpo inteiro, então não era uma pessoa.”*

Em seguida, quando Leonardo narra o segundo acidente, o choque entre o trem e o ônibus, Lívia faz novamente uma avaliação irônica como quem não acredita e ainda pretende contribuir para tornar os fatos narrados ainda mais trágicos ao dizer: *“o motorista devia estar*

bêbado!”. Ao proferir esta frase, Lívía parece convicta de que a história contada por Leonardo é mentira e que de alguma forma ela pode ajudá-lo a piorar a situação.

Com tom questionador, Lívía exhibe uma expressão facial que não se mostra adequada às situações descritas por Leonardo. A maior parte dos integrantes do grupo parece chocada com as tragédias relatadas pelo colega, porém Lívía recusa-se a alinhar-se a tal situação e, sempre com um sorriso nos lábios, parece caçoar das tragédias contadas, fazendo com que suas intervenções soassem como contestações aos fatos narrados.

Agindo assim, Lívía influencia alguns de seus colegas, de modo que outra integrante do grupo começa a apresentar dúvidas quanto à veracidade da história. A outra aluna, aqui mencionada como Juliana, parece diretamente influenciada pelas avaliações de Lívía e também faz observações que exprimem descrença, como: “*Só desastres, hein!*” e quando Leonardo diz que no feriado também havia ido à praia, Juliana questiona “*mas praia, em Curitiba?*”. As duas alunas parecem empenhadas em desconstruir a imagem pretendida por Leonardo e, ao fazê-lo, apóiam-se mutuamente.

O objetivo de Leonardo era participar da aula de maneira ativa e, deste modo, traz histórias extraordinárias que deixam a impressão de serem irreais e, apesar das tentativas de Lívía de não permitir que sua imagem de bom aluno participativo se construísse, Leonardo insiste em narrar uma sequência de tragédias.

Nenhuma das duas histórias (o suicídio e o desastre entre o ônibus e o trem) apresenta uma **resolução ou desfecho**, já que Leonardo inicia as narrativas pelo **clímax** e, a partir de um único enunciado, conta os fatos acontecidos de modo breve, conforme ilustram as sentenças: *um homem pulou na frente do trem*” e posteriormente “*mais tarde, à noite, um ônibus e um trem bateram.*” Só depois de contar resumidamente as histórias é que Leonardo apresenta a **orientação**, que é seguida de inúmeras avaliações, que ocorrem justamente em forma de questionamentos ou ironias por parecer tratar-se de situações irreais.

Somente quando a professora desiste de acreditar nas histórias de Leonardo, fazendo o seguinte comentário avaliativo: “*Então seu feriado foi bem movimentado!*” é que Lívía desiste de desestruturar a imagem de Leonardo e se dá por satisfeita, pedindo permissão para sair. Neste momento, se retira e se desloca da posição de ouvinte e participante da interação, sendo bem sucedida em sua intenção de desconstruir a imagem pretendida por Leonardo, já que no final a professora também concorda com ela.

A professora também se utiliza das avaliações, em seu papel de ouvinte, porém com o objetivo de instigar a atividade de conversação e sem nenhuma preocupação em checar a veracidade dos fatos. Quando, por exemplo, avalia a história de Leonardo dizendo “*que*

terrível essa sua história Leonardo!”, a professora mostra-se interessada, fazendo com que o garoto continuasse a falar. Outro momento ilustrativo das avaliações da professora é quando Leonardo tenta banalizar a situação dizendo que a tragédia não era tão terrível assim por se tratar de algo que se via frequentemente em filmes. Neste ponto, a avaliação da professora surge como uma refutação, quando ela discorda dizendo: “*Oh não, essa situação é diferente!*”

No exemplo de interação acima, ficou claro o papel preponderante e ativo do ouvinte, já que, por meio de suas intervenções, as avaliações foram surgindo no momento a momento da interação, o que corrobora a relevância de seu papel na tessitura da imagem que o falante pretende construir.

A partir desse exemplo, comprova-se ainda a assertiva de Labov de que, no caso do discurso narrativo, mentir é muito arriscado, já que o ato de criar histórias requer do narrador um esforço cognitivo ainda maior, que por isso incorre no risco de cair em contradições.

Aula 2:

O trecho transcrito abaixo é um exemplo do discurso narrativo tratado como recurso didático de avaliação pelo professor e não como recurso linguístico de interação pelo falante.

Este excerto foi coletado com um grupo de alunos do nível intermediário cujas idades variavam entre 14 e 15 anos. Neste exemplo de narrativa, o aluno tratado por João contou sobre uma situação que para ele se enquadra em uma situação de risco. A professora (P2) abordava o tema esporte radicais e situações de perigo.

Depois de explorar alguns itens lexicais referentes ao assunto e o ponto gramatical apresentado pelo livro, o passado simples (*simple past*) e o passado contínuo (*past continuous*), a professora pediu que seus alunos contassem alguma experiência envolvendo a prática de esportes radicais. Como ninguém do grupo havia praticado nenhum tipo de esporte radical, alguns poucos alunos contaram sobre alguma situação de risco envolvendo o tema violência e acidentes.

João parece compreender o objetivo da proposta da professora (avaliar oralmente o grupo) e timidamente se alinha à situação narrando um pequeno acidente ocorrido com ele e sua mãe. A história de João não parece tratar-se de uma mentira, de modo bem simples e rápido, o aluno conta em poucas frases o que havia acontecido com eles.

Excerto 2:

01 **João:** “I’m going to talk about a risk situation. <I had to deal with a car crash.>

>Me and my mum eh : was going to my school and when we are on a street next to school, a car came to us and crashed in our car and my mum : and my mum : eh : and my mum turned the vehicle to the right to don't crash in the people that were in the(.)street and we crash on other car and : and the car stopped<

- 02 **P2:** ?Did you have to go to the police or anything like that?
- 03 **João:** Yes we do,we go to the police and say what happened
- 04 **P2:** <And then did the man fix your car?> ?Did he fix your car? ?Did he pay to fix?
- 05 **João:** Oh yes,the car eh : - "seguro" I don't know
- 06 **P2:** the ensurance
- 07 **João:** Yes.
- 08 **P2:** Ok João ok. That's all right.

O aluno João inicia sua pequena narrativa pelo **resumo** ao dizer: “*eu vou falar sobre uma situação de risco. Eu tive que lidar com um acidente de carro*”. Em seguida, ele apresenta a **orientação** dizendo quem eram as pessoas envolvidas (ele, a mãe, e um outro motorista) e o lugar (uma rua perto da escola). Logo depois, ele passa ao **clímax** da história, dizendo o que havia ocorrido: que um carro teria vindo em direção ao de sua mãe, que precisou virar seu automóvel para outro sentido de modo que não atingisse outras pessoas e, por isso, acabou batendo em um terceiro automóvel. Um outro componente da narrativa, a **resolução**, surge a partir da pergunta da professora: “*Vocês tiveram que ir à polícia ou coisa parecida?*”. Neste momento, João apresenta a **resolução ou desfecho**, com a apresentação do fato de que sua mãe teria ido à polícia e que o seguro ou o motorista que provocou o acidente teria pago o conserto do carro.

A professora encerra a atividade quando diz “*ok, João, tudo bem*”. Ao fazê-lo, sua intenção parece ser impedir que João prossiga com sua narrativa estabelecendo uma conclusão. Nenhum dos outros colegas tentou intervir, pois a maneira com que a professora conduziu a tarefa fez com que esta parecesse ser uma avaliação oral individual e não uma atividade que permitisse algum tipo de interação. A professora chamou seus alunos um a um pelo nome, fazendo algumas poucas perguntas àqueles que tinham alguma história para contar. Assim que os alunos faziam uso de algumas estruturas gramaticais e de algum vocabulário específico que ela desejava checar, ela interrompia o desenrolar da história dando-se por satisfeita, mesmo que a história não tivesse chegado ao final. É o que nos mostra o trecho acima.

Não percebemos, neste trecho ilustrativo, a ocorrência dos outros componentes: a avaliação e a coda. Em todos os outros relatos que foram acontecendo, a professora não mostrou disposição em interagir com seus alunos, não havendo espaço e nem momento oportuno para que eles tentassem construir algum tipo de imagem. Essa assertiva se comprova pelo fato de não haver, em nenhum momento da conversa, nenhum tipo de comentário avaliativo que possibilitasse, por exemplo, a emissão de pontos de vista.

Nessa abordagem do discurso narrativo em sala de aula, o único objetivo da professora parecia ser fazê-los falar por um período de tempo, sem promover discussões.

Outro ponto a ser comentado é que, a despeito de suas intenções de avaliar oralmente seus alunos, a professora não fez nenhum tipo de correção diante dos erros gramaticais que foram surgindo, o que, conforme discutido anteriormente, talvez possa ser explicado pelo procedimento adotado pelo curso em questão de nunca interromper os alunos durante as atividades orais, a fim de não interferir em sua fluência. Este dado também vem ao encontro do que foi constatado com o questionário respondido pelos professores, através do qual detectamos que seu principal objetivo, ao propor atividades orais, seria desenvolver a fluência de seus alunos e o segundo maior objetivo seria o de checar conteúdo gramatical e vocabulário.

Aula 3:

No exemplo a seguir, os participantes tinham entre 15 e 17 anos e também eram integrantes de um grupo de alunos intermediários.

Neste segmento, o professor (P3), inicia a atividade oral solicitando que alguém conte sobre alguma viagem inesquecível, ao que Pedro prontamente atende, começando a contar ao grupo a viagem que teria feito para Disney, há quatro anos atrás.

O que parece é que, através de sua história, Pedro não só buscou colaborar com a proposta do professor, como também tentou construir duas imagens: diante de seu grupo, a imagem de uma pessoa que viveu uma experiência muito importante a partir da realização de um sonho, sonho este que é compartilhado por outros integrantes do grupo, devido sua faixa etária, e, diante do professor, a imagem de um aluno que vem melhorando seu desempenho enquanto aprendiz de inglês desde a experiência contada por ele. É o que notamos no excerto que se segue.

Excerto 3:

01 **P3:** < Now I'd like someone to tell me about an

UNFORGETTABLE trip

- 02 **Pedro:** .hhh >So , an unforgettable trip for me was when I went to Disney in Orlando. **It was ?really great** and eh : I went to it with my parents and my brother and one of my friends , and I think I went to all the three parks and **it was ?really great but** (.)^o**there were something that were not good** because one of my favourite rides was not working< = **and since I've come back I'm trying to make my parents: take me there again and ?,but... I'm almost convincing them but °I don't know if it is ... [so (h) °there]**
- 03 **Susan:** [How long did you stay there?]
- 04 **Pedro:** ?I stay there I don't remember, I think °it was one or two weeks = yeah two weeks and..
- 05 **P3:** <And you went to a different theme park every day?
- 06 **Pedro:** Yes
- 07 **P3:** >And do you remember which ones, some names?<
- 08 **Pedro:** Oh I remember some of them I : went to Magic Kingdom, Universal Studios, Island of Adventure, yes some of eh... and it was I think four years ago that [I went there]
- 09 **Ana:** [And why was] it so special for you?
- 10 **Pedro:** Because it was my first - not my first, my only, the ?only time I travelled abroad and **it was ? really nice** and I didn't expect it would be so nice **It was ?, great**
- 11 **P3:** <Did you speak a lot of English?
- 12 **Pedro:** >No because it was a long time ago and **I didn't know a lot but if I go to there now I think I will speak more**<
- 13 **P3:** (h)(h)(h)?Ok . that's all

Em sua narrativa, Pedro nos fornece o **resumo** da história com a seguinte informação: “*Uma viagem inesquecível para mim foi quando eu fui à Disney*”. A partir daí já é possível pressupor o que está por vir: o narrador vai contar sobre uma viagem à Disney. Dentro desse **resumo**, encontramos também uma avaliação, o adjetivo empregado para descrever a viagem – inesquecível – demonstra a avaliação de Pedro sobre a própria viagem. Parte da **orientação** também é encontrada neste momento, quando o aluno nos informa sobre o lugar, Disney.

Em seguida, temos a **orientação** completa, o lugar e os participantes, Disney, em Orlando, os pais, o irmão e um de seus amigos. O que vemos a partir daí é uma sequência de **frases avaliativas**, repletas de adjetivos, que não só ilustram a opinião do narrador a respeito da viagem, como de si próprio e seu desempenho enquanto aluno.

Há um momento em que Pedro interrompe completamente a narrativa para fazer o comentário avaliativo, afirmando que, desde que voltou, vem tentando convencer os pais a fazer outra viagem, mas também não conclui. Ele diz: “*desde que voltei eu estou tentando fazer meus pais me levarem até lá novamente, mas... eu estou quase os convencendo mas... eu não sei se é...*”. Este trecho comprova também o que vimos em nosso capítulo teórico: que o componente avaliativo propicia uma quebra na narrativa para que se possa expressar pontos de vista, fazer julgamentos sobre ações e pessoas. Daí em diante, a narrativa só prossegue a partir das intervenções, em forma de perguntas, do professor e das colegas de classe.

Nesta narrativa, não temos um **clímax** ou ação complicadora e conseqüentemente não há uma **resolução** que seria um desfecho para essa ação complicadora. Temos, no final da história, uma avaliação de Pedro a respeito de sua performance enquanto aluno, que pode ser compreendida como **coda**, que seria uma espécie de avaliação moral acerca dos fatos narrados. De acordo com as teorias de Labov, a coda encerra a narrativa apresentando uma asserção que conecta os fatos narrados no passado com o cenário atual. Deste modo, quando Pedro diz que não havia falado muito inglês na ocasião de sua primeira visita à Disney e que hoje poderia falar mais, está, de certa forma, conectando o cenário passado com o cenário atual através de uma asserção que contém também uma avaliação de si mesmo enquanto aluno. Vejamos como isto ocorre:

Professor (P3): “*E você falou muito Inglês?*”

Pedro: “*Não, porque isso foi há muito tempo atrás e eu não sabia muito, mas se eu for lá agora eu vou falar mais.*”

Todas as avaliações de Pedro, enquanto narrador, são expressas por meio de adjetivos, quando ele tenta enfatizar o quão boa havia sido essa viagem, dizendo por três vezes que ela teria sido uma viagem “*realmente ótima!*”. A única avaliação negativa feita por Pedro foi quanto ao fato de não ter podido usufruir de todos os brinquedos, já que um deles, um de seus favoritos, não estava funcionando. Mesmo assim, ao final, Pedro ratifica o quanto havia gostado da viagem dizendo: “*foi realmente legal!*”. Nota-se, ainda, seu desejo de enfatizar

que a viagem teria sido boa pelo uso do advérbio *realmente* antes de todos os adjetivos, a fim de intensificá-los.

Quanto ao aspecto interacional da narrativa e a participação dos ouvintes, as intervenções são do professor e de outras duas colegas de sala, Susana e Ana que interagem a partir de perguntas.

Susana, a primeira a interromper, tentou descobrir por quanto tempo Pedro havia ficado na Disney, talvez por causa de seu comentário referente a um possível retorno e pelo fato de não ter conseguido, enquanto esteve lá, usar o brinquedo que desejava. Não notamos, em sua pergunta, nenhuma espécie de comentário que pudesse gerar discussões ou que pudesse abalar a imagem que Pedro tentou construir.

O questionamento de Susana não pareceu um entrave às intenções de Pedro de prosseguir com a história, mas sim um modo de colaborar para que a narrativa continuasse a se desenrolar com maiores detalhes. Seu turno de fala, expresso em forma de pergunta, possibilitou que Pedro desse sequência aos fatos que pretendia narrar.

O mesmo parece ocorrer com a intervenção da colega Ana. Contudo, ela se mostrava bastante intrigada diante dos repetidos elogios de Pedro com relação à viagem, até que decide interromper e perguntar: “*e o por que essa viagem foi tão especial para você?*”. Ela pareceu compreender que o passeio tinha sido muito bom, mas que nada de tão extraordinário tinha ocorrido até aquele momento da história e, diante da insistência de Pedro em dizer, mais de uma vez, que a viagem tinha sido “*realmente ótima*”, Ana sentiu-se motivada a perguntar o porquê. Ela se dá por satisfeita com a resposta de Pedro de que tudo parecia tão especial, pelo simples fato de ser aquela a primeira vez que ele havia viajado para o exterior.

Quanto às intervenções do professor, percebe-se que seu objetivo era fazer com que o aluno falasse por mais tempo. O professor permitiu que o aluno se expusesse por um período maior, o que possibilitou a participação de outros alunos na conversa. Quando faz a pergunta acerca do uso da língua inglesa em um lugar de falantes nativos, o professor busca fazer com que Pedro reflita sobre seu próprio aprendizado e avalie a si mesmo. Conforme vimos, a essa pergunta, Pedro responde avaliando-se enquanto aluno e afirma não ter sabido usar bem a língua inglesa na oportunidade, buscando, ainda, destacar também para o professor o fato de seu desempenho ter melhorado e de ser um bom aluno nos dias atuais.

Embora, até certo ponto, o professor tenha colaborado para progressão da narrativa de Pedro, ele mesmo define seu final ao dizer: “*Ok, isso é tudo*”, é como dissesse “*basta*”, concluindo a história. Novamente o professor é o controlador da conversa e aquele quem distribui os turnos aos falantes em questão, já que, ao encerrar o turno de Pedro, dirige-se a

outro aluno, convocando-o a participar. Vimos ainda que esta é uma das muitas funções do professor e que, mesmo agindo assim, ações verbais diferentes daquelas previstas por ele podem ocorrer, afinal, quando delega a um dos alunos o turno de fala, nada impede que outros ouvintes venham a intervir, fazendo fluir a interação.

Aula 4:

O próximo segmento foi gravado em uma aula de alunos do nível intermediário que tinham acabado de concluir o nível pré-intermediário. Todos os alunos desse grupo tinham 14 anos de idade. A professora (P4), havia terminado a exploração de imagens do livro didático, pedindo que os alunos descrevessem o cenário que mostrava pessoas escalando montanhas, explorando florestas, cavernas e lugares desconhecidos. Antes de passar para o texto propriamente dito, ela pediu que os alunos descrevessem paisagens, pessoas e o que mais pudessem encontrar, fazendo uma espécie de comparação entre quatro figuras.

Quando pergunta “*vocês já tiveram alguma experiência de aventura?*”, a professora tenta prosseguir com a atividade oral propondo uma mudança no discurso, da descrição para o relato de experiência pessoal, tentando fazer com que os alunos contassem histórias, ao que estes demoram um certo tempo para falar. Essa demora pareceu-nos ocasionada pela repentina mudança no gênero textual oral, já que a descrição de figuras requer dos alunos apenas o conhecimento de itens lexicais específicos, tratando-se de um gênero bastante impessoal, em que o falante pode comportar-se de forma imparcial.

No caso dos relatos de experiência pessoal, já não se pode dizer o mesmo, pois parece ser mais difícil manter-se imparcial diante da possibilidade de relatar histórias vividas em algum momento passado e cujo personagem principal tenha sido o próprio narrador. A esse respeito, confirmam-se também as asserções de que o relato pessoal demonstra envolvimento emocional do falante com o próprio discurso.

Os alunos demoram um curto período de tempo para alinharem-se a essa mudança e, depois de uma certa insistência da professora, Rafael começa a contar uma história que, de acordo com sua percepção, tratava-se de uma aventura.

O trecho que se segue ilustra como a professora deu sequência à atividade oral.

Excerto 4:

- 01 **P4:** ?Have you ever had any °adventure experience?
(0,4)
- 02 **P4:** Have you? Hello :: a volunteer to tell us, please.

- ?Come on guys, let's go
- 03 **Rafael:** ?Ok °I'm going to talk about my adventures trip. Eh... I'm going to talk how I... I'm going to talk about how I started the... my year in 2007.
> I was on Cabo Frio with my family and my mother said that she's going to the sea = so I stay in front of her waiting her go to the sea and have fun, so : : : the man who was selling ice cream called my attention and I went eh : : : behind him, I followed him, so when I saw I got lost - and the... the ... **the... beach was so huge and crowded that** (h) (h) (h) **I didn't see my mother**, I didn't knew, I didn't know where I was and **I got desperate** = and a woman, I remember a woman asked me, a lot of times what colour was the bikini of my mum every time,(h) (h) (h)every time she asked me. And I said blue and she said "all right, but what blue?" hhh and I say it's blue, blue, normal blue hhh and she, and I was - I got lost for, I don't know three hours = my mum go to the "bombeiros" and announced me that I was lost and three hours later °my uncle found me .hhh <
- 04 **P4:** Oh my god! How old [were you?]
- 05 **Rafael:** [I was eight] or nine : yes, nine.
- 06 **P4:** Oh God. Ok.

O turno de Rafael é bastante longo, contudo nenhum de seus colegas tentou interferir. Todos pareciam bastante interessados em saber como Rafael havia re-encontrado a mãe depois de tanto tempo perdido na praia. Todos ouviam-no atentamente devido à excepcionalidade da história.

O relato de Rafael ilustra bem a sequência narrativa e sua estrutura formal. Ele inicia sua fala com um **resumo** daquilo que irá contar, dizendo: "*vou contar sobre uma aventura de viagem e sobre como eu comecei meu ano de 2007*". Em seguida, Rafael prossegue com uma **orientação**, nos fornecendo dados a respeito do lugar, Cabo Frio, das pessoas, a mãe e a família, e da situação: ficar perdido na praia de Cabo Frio por três horas.

O **clímax** da história ocorre quando Rafael relata como tudo teria acontecido, iniciando-se no momento em que conta que teria ficado perdido até o momento da **resolução** ou **desfecho** da história, ao narrar que, depois de três horas, sua mãe e seu tio o teriam encontrado após terem anunciado ao corpo de bombeiros seu desaparecimento.

Ao concluir a narrativa, Rafael suspira profundamente, não só por ter chegado ao final da tarefa proposta pela professora, mas também como uma demonstração de alívio pelo desfecho da história.

Ainda dentro do clímax, encontramos o momento da **avaliação** do narrador, quando Rafael diz: “*a praia era enorme, estava lotada*”, comentário este que serve como justificativa por não conseguir encontrar a mãe, conforme ele mesmo diz “*a praia era tão grande e estava tão cheia que eu não conseguia ver minha mãe e nem sabia onde eu estava*”. Essa elocução de Rafael, seu modo de explicar os fatos, demonstra também que o constituinte avaliativo pode também ser um recurso utilizado pelo narrador para justificar ações praticadas por ele ou por terceiros e ainda para apontar a razão de ser do próprio evento narrado.

No momento em que conta que havia ficado desesperado, Rafael parece ofegante e balança a cabeça de um lado para o outro, respira fundo e em seguida conta a respeito de uma mulher que o teria ajudado. Quando fala sobre a mulher, o aluno sorri diante da informação que apresentará aos ouvintes: a informação de que essa mulher perguntava insistentemente pela cor do biquíni de sua mãe, a fim de tentar identificá-la em meio à multidão e que a resposta do menino não teria ajudado muito. Ao dizer que a cor do biquíni era azul, a mulher perguntava: “*mas que tipo de azul?*” ao que ele respondia nervosamente: “*azul... azul, um azul normal.*”

O fato de acionar sua memória parece trazer para esse momento da narrativa um misto de emoções por parte do aluno ao lembrar seu desespero e nervosismo mas, também, por achar cômica a situação do biquíni e ainda que a história não se configure exatamente como uma situação de aventura trata-se de um episódio memorável em sua vida. A narrativa de Rafael permitiu-nos a observação de aspectos paralinguísticos que surgiram na forma de reações físicas, já que o menino parecia ofegante e até mesmo tenso ao relatar e refletir sobre sua própria história.

Não encontramos, nessa narrativa, o momento da **coda**, que traz uma conclusão com uma espécie de moral da história, apresentando a situação real atual que surge como consequência ou resultado do episódio narrado.

Outro fato que merece ser lembrado é o fato de o narrador não demonstrar nenhuma preocupação com os erros gramaticais cometidos, tais erros aparecem durante toda a narrativa, o que também ratifica a afirmação de que, por seu envolvimento com o próprio discurso, o narrador tende a monitorar menos sua própria fala.

Aula 5:

Neste segmento, participam a professora (P5), o aluno aqui denominado Henrique e um dos ouvintes, Samuel. Este excerto foi gravado em um grupo de alunos do nível avançado que possuíam entre 18 e 20 anos de idade. A professora abordava o tema festas e celebrações

e, segundo ela, o assunto não havia despertado o interesse de seus alunos. Então, depois de ler o texto com o grupo, decidiu modificar um pouco a atividade oral sugerida pelo livro didático.

Vejam os que aconteceram:

Excerto 5:

- 01 **P5:** <So as you know, we've been talking about festivals, parties and celebrations so ?who would like to tell me about a special event, a party or celebration?
- 02 **Henrique:** Me. Right. >I'm going to talk about the best party I ever had in my life= so ?,first of all it was this year. Eh... I woke up, it was 9 o'clock, it was a Saturday. **I was really, really, let me see - kind of under the weather,** there was a party to go and I didn't know if I could even go to the party, but then my mum started to say = "Oh, that's going to be good, there will be a lot of girls and there will be a lot of guys you like = and I said ?, "right, whatever..." (.) ? ,Well, it was in my own house and **it started to get really weird as it started.**
- 03 **Samuel:** But ?wait! >you said you didn't know if you wanted to go and then you said it was in your house?
- 04 **Henrique:** Yes. >Then we decided, °me and my friends >decided the party could be in my house and... - well at first there were a lot of girls coming but **I started to think it was a bit weird because, because... like there will be only girls there will be no guys?** And a single girl got closer to me and asked = "Hey Henrique what's going to happen here? I mean is this a trap or something? What's going on?"
- 05 **P5:** ?,Why? >Why were you so suspicious about the party?
- 06 **Henrique:** >Well, **it was weird and I started to feel really worried about it,** but actually it turned out to be a great party. As it was coming close to midnight a lot of guys started coming and we played a lot video games... [and eh] ...
- 07 **Samuel:** [Video games?]
- 08 **Henrique:** >[And someone got closer to me] and I said to myself that **I should kiss someone and as it was**

my birthday : : :

- 09 **Samuel:** Ah, right hhh you didn't know if you could go to your own birthday party?! Hhh
- 10 **Henrique:** ?Well, my mother wanted to me to have a party! And I said to myself = "**Hey, it's my birthday come on.**" = so I got closer to a chick, a blond one, **the one I like**, you know? And she said = "no way" but I said = "come on, **it's my birthday and you haven't brought me a present so you could kiss me**" and she said = " No, I did it's there" and I said = "Come on, **I have nothing**, if you kiss me I'll say thank you" she started to think and actually it happened. **It turned out to be something magical or something, a miracle, because it was... imagine a hot chick kissing me, an ugly guy and as I said I've got nothing.**
- 11 **P5:** hhh ok Henrique, all right that's all. hhh thank you.

Na narrativa acima, Henrique apresenta o **resumo** quando diz que irá contar sobre a melhor festa que havia tido na vida. Em seguida, ele traz a **orientação**, dizendo quando tudo começou (em 2013 – em um sábado, às 9 horas da manhã), como estava se sentindo (um pouco indisposto), quem fez parte da história (ele e a mãe, depois ele e os amigos) e onde a festa havia acontecido (em sua própria casa).

O **clímax** da história começa a acontecer quando Henrique fornece a informação de que, no começo, a festa parecia um pouco estranha e que estaria realmente preocupado com isso. Logo em seguida, ele diz que, embora estivesse preocupado, a festa teria sido ótima. A partir de então, ele conta sobre sua tentativa e esforços empenhados para conseguir beijar uma garota. A **resolução** ou **desfecho** ocorre quando conta sobre como teria conseguido.

Antes da resolução, vemos uma série de avaliações que aparecem de modo intercalado. Sendo assim, na história de Henrique, encontramos todos os constituintes da narrativa, contudo sem necessariamente seguir uma sequência.

Diante da proposta da professora, Henrique se dispõe prontamente a participar e inicia uma história bastante contraditória. Bem no começo da narrativa, ele introduz uma avaliação de si próprio, dizendo não ter acordado muito bem, que estaria se sentindo indisposto e que tinha uma festa para ir, mas que não sabia se poderia ir. Prossegue dizendo que depois teria decidido ir, porque teria sido convencido pela mãe, que alegou que na festa haveria muitas meninas e amigos que ele gostaria de encontrar.

O primeiro comentário avaliativo de Henrique, de que não teria acordado muito disposto, parece ser uma justificativa para a atitude de sua mãe de posteriormente tentar animá-lo, convencendo-o a ir à festa. Ao incentivo da mãe, Henrique reage dizendo: *“está bem, tanto faz”*. Até este ponto da narrativa, nada de extraordinário havia acontecido. Até então, os ouvintes somente haviam sido informados da existência de uma festa e do estado de humor do narrador, sendo assim, todos esperavam pelo desenrolar da história.

Quando Henrique menciona o fato de a festa ter sido em sua própria casa, começam surgir contradições, ao que um dos ouvintes interfere na sequência narrativa. Antes da interrupção, surge o segundo comentário avaliativo do narrador, de que quando a festa começara tudo parecia muito estranho. Nesse momento, ele é interrompido por Samuel, que diz: *“Mas, espera! Você disse que não sabia se queria ir, depois disse que a festa era na sua casa?”*

Henrique responde brevemente: *“Sim, eu e meus amigos decidimos que a festa seria na minha casa.”* Samuel mantém-se calado diante dessa resposta. Henrique prossegue introduzindo outro comentário avaliativo, alegando achar estranho o fato de só terem aparecido meninas e nenhum garoto na festa. Ele insiste nessa avaliação de sua própria festa, repetindo esse enunciado por três vezes, o que não soava como uma reclamação, mas como uma tentativa de chamar a atenção dos outros meninos da turma, por ter participado de uma festa em que havia muitas meninas.

Em seguida, cita o surgimento de uma garota que o teria perguntado o porquê de tantas meninas estarem presentes, o que instigou a professora a questionar: *“mas por que você estava tão desconfiado com esse fato?”*. Nesse momento, a professora parecia tentar compreender o que havia de errado nisso. Sem responder exatamente o porquê, Henrique alega que essa seria uma situação preocupante, mas, diante do questionamento da professora, imediatamente afirma que a festa teria começado a melhorar por volta de meia noite, quando outros garotos começaram a chegar e então foram todos jogar vídeo games.

Neste ponto, Samuel interfere mais uma vez, sem deixar que o colega conclua e, enquanto Henrique pensa para elaborar sua próxima elocução, com ar irônico, questiona: *“Vídeo Games?”* Henrique simplesmente ignora a pergunta, sobrepondo sua fala à do colega e prossegue falando rapidamente, como quem tem pressa em concluir a história e começa a contar sobre sua tentativa de beijar uma garota que, segundo ele em seus comentários avaliativos, seria muito bonita.

Como justificativa do merecimento do beijo, ele diz argumentar com a garota em questão que deveria receber um beijo por tratar-se de seu aniversário e que ela não teria

levado nenhum presente para ele, comentário este que arrancou gargalhadas do grupo, com exceção de Samuel, que, totalmente descrente e intolerante diante do que pareceu-lhe mentira, indagou: “*Ah, certo, então você não sabia se poderia ir à sua própria festa de aniversário?!*”

Henrique pareceu pouco preocupado com as indagações do colega Samuel e, por meio de outros comentários avaliativos, justificou tudo o que ocorrera dizendo ter conseguido beijar a garota e, colocando-se na posição privilegiada de ser, conforme suas próprias palavras, “*um cara feio*” e que “*não tem nada de interessante*”, mas que havia conseguido beijar uma menina muito bonita.

Henrique conclui a história depois que consegue contar sobre o beijo e encerra a narrativa com uma sequência de frases avaliativas: “*O beijo foi algo mágico, algo assim, um milagre, porque era ... imagine uma garota gostosa me beijando, eu, um cara feio e como eu disse eu não tenho nada.*”

A professora toma o turno para pôr fim à narrativa do aluno, dizendo: “*Ok, está bem, Henrique, é só isso. Obrigada.*”. Em meio a risos, ela diz que é hora de terminar, não só pelo fato de ter compreendido que Henrique teria contado o que mais desejava (que teria beijado a menina mais bonita da festa), mas também pela afirmação do aluno de que alguém como ele, “*um cara feio que não tem nada*”, teria conseguido beijar alguém tão especial. A professora encerra o turno de Henrique, expressando sua descrença não só em sua falsa modéstia, como também na história contada por ele, que pareceu a todos tratar-se de uma mentira.

Neste exemplo, fica claro a identidade que o narrador tentou construir diante do grupo, principalmente diante dos outros meninos: o de conquistador, de badalador e festeiro. Ao que parece, as intervenções de Samuel contribuíram para que Henrique não fosse bem sucedido, contudo seus próprios comentários avaliativos tornaram a história incoerente e contraditória. O que Samuel fez foi tornar essas contradições ainda mais evidentes, impedindo que a imagem evocada por Henrique se sustentasse por muito tempo.

Contudo, ao que nos pareceu, embora nem a professora, nem os demais colegas tivessem acreditado em sua história, Henrique não demonstrou preocupação com esse fato, dando-se por satisfeito em conseguir falar. A intenção de Henrique não era simplesmente a de contar uma história e colaborar com a proposta da professora, tanto que não se preocupou em contar uma história verdadeira. Acima do propósito da atividade, estava sua intenção de construir uma imagem diante do grupo: a de um jovem descontraído, ousado e conquistador. A proposta da professora foi um meio, uma estratégia utilizada por Henrique para assim o fazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas atividades que desempenhamos cotidianamente, agimos essencialmente através da linguagem. Realizamos diferentes atos ilocutórios, somos capazes de questionar, expressar desejos, opiniões, sentimentos, fazer solicitações, reclamações, etc. Contudo, em momento nenhum nos dirigimos a nossos interlocutores para dizer-lhes: “Agora escute, vou revelar a você parte da minha identidade e mostrar-me da forma como desejo ser visto aqui nesse momento.” Não, de fato não o fazemos de forma explícita, mas ainda assim o fazemos por meio da linguagem: não através de um único enunciado, mas a partir de um tipo de discurso: o discurso narrativo.

Nosso objetivo neste trabalho foi demonstrar de que forma o discurso narrativo é empregado com este intuito: o de funcionar como um recurso linguístico de interação social que nos permite a construção ou, ainda, a reconfiguração de nossas identidades, por meio de relatos de experiências vivenciadas por nós em algum momento de nossa história.

Para a presente abordagem, tomamos como base os pressupostos teóricos da Sociolinguística Interacional, que estuda as interações humanas, face a face, mediadas pela linguagem, levando-se em conta o contexto interacional; os sujeitos participantes inseridos neste contexto; os seus objetivos; os significados que atribuem às ações praticadas por eles em um dado evento interacional e que são negociadas no momento a momento da interação.

Dentro dessa perspectiva, ao se analisar um determinado discurso, importam não só os fatores linguísticos, como também os paralinguísticos, sendo estes últimos observáveis durante a interação face a face, como por exemplo, os gestos, os olhares, a entonação e as expressões faciais, que acabam por revelar não só o estado emocional do falante, como também seu grau de comprometimento com o próprio discurso.

Não poderíamos tratar do discurso narrativo sem levarmos em conta os estudos precursores de Labov (1972). Foi ele quem primeiramente estabeleceu a estrutura formal da narrativa e apontou o relato de experiência pessoal como um tipo de discurso que demonstra grande envolvimento emocional do falante, devido ao fato de se tratar de sua história individual e que, por algum motivo especial, tornou-se memorável, fato este que viabiliza o uso de uma fala menos monitorada e conseqüentemente mais espontânea.

Dentre os componentes da estrutura formal da narrativa estabelecidos por Labov, está aquele sobre o qual nos debruçamos mais especificamente: o constituinte avaliativo, através do qual emitimos comentários que expressam nossos pontos de vista e nossos julgamentos acerca dos atos praticados pelos protagonistas da história e acerca dos fatos narrados.

Verificamos que o constituinte avaliativo é o meio pelo qual o discurso narrativo se configura como recurso linguístico de interação e de construção da identidade, na medida em que, ao proferir um enunciado avaliativo, o falante não só tem a chance de expressar-se, emitindo comentários de ordem moral e social que revelam um pouco de sua identidade, como também permite ao seu interlocutor tomar parte no discurso. Ao fazê-lo, o ouvinte tanto pode concordar e, então, sustentar o ponto de vista e a imagem evocada pelo falante, como também discordar, a fim de contestá-la, não permitindo que tal imagem seja firmada. Nisto reside o aspecto negociável do discurso narrativo.

A partir dessa asserção, destacamos o papel determinante do ouvinte no trabalho da construção da imagem intencionada pelo falante, no caso o narrador, já que, ao concordar com ela, age colaborativamente para que a imagem pretendida por ele se estabeleça e, ao refutá-la, age de forma a impedir que isso aconteça.

Ao lidarmos com as questões identitárias e a concepção de *self*, nos apoiamos em teorias mais formalistas que trazem conceitos basilares a respeito do assunto, passando por diferentes vertentes da psicologia até chegarmos a abordagens mais contemporâneas que, integradas às ciências sociais, definem o *self* como um construto social que emerge das práticas sociais discursivas dos indivíduos, que vai se moldando como forma de expressão e auto-afirmação, até que ele, o sujeito, se situe em seu convívio social.

Dentre as assertivas difundidas por essas abordagens mais contemporâneas, encontra-se, ainda, o pressuposto da existência de identidades múltiplas, que vem ao encontro de nossa perspectiva, pois presume a existência de uma identidade formada por vários *selves*, que se moldam e se alinham conforme os diversos contextos sociais, históricos e culturais, dos quais fazemos parte em nosso dia-a-dia.

Quanto à questão do alinhamento, que representa um ajustamento não só de nossa postura como de nossa linguagem, conforme o contexto interacional em que nos situamos, lembramos do conceito de *footing*, apresentado por Goffman (2002), da seguinte maneira: “o alinhamento, a postura, a posição do “eu” de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção”. Sendo assim, a mudança de *footing* se faz perceptível nas interações face a face tanto a partir de aspectos paralinguísticos, que envolvem a linguagem corporal, quanto na produção e na recepção dos enunciados.

Deste modo, compreendemos que linguisticamente acionamos diferentes *selves*, ou, conforme Goffman, citado acima, diferentes “posições do eu”, a partir das mudanças de *footing* que realizamos em nossas elocuições, tornando nossa linguagem adequada aos contextos interacionais nos quais nos encontramos. Assim o fazemos para estarmos em

conformidade com os participantes, a situação e o ambiente em que nos situamos em um determinado momento, ainda que este ambiente seja um ambiente institucional de interação, em que, de modo geral, se deve respeitar objetivos específicos que orientam esses encontros.

Ao citarmos ambientes institucionais de interação, nos vêm à mente situações formais como cerimônias, celebrações e reuniões sociais. Contudo, nosso foco de estudo foi o ambiente institucional da sala de aula, a partir do qual buscamos compreender como o discurso narrativo, o objeto de nossa investigação, é utilizado durante aulas de Língua Estrangeira, mais especificamente aulas de Língua Inglesa.

Dentro de nosso estudo, tencionamos demonstrar que o discurso narrativo, sob a forma de relato pessoal, pode funcionar como recurso linguístico de interação social também dentro de ambientes institucionais de interação, mesmo diante da assunção de que, dentro deste tipo de ambiente, determinados comportamentos e certas ações verbais são presumidos como bastante previsíveis.

Em nossa análise, percebemos que, embora, em sala de aula, algumas ações verbais sejam realmente previsíveis e orientadas por metas específicas, algumas trocas linguísticas diferentes daquelas previstas podem ocorrer, ocasionando também uma mudança no contexto e nas relações interpessoais dentro desse ambiente.

No que concerne às relações interpessoais em sala de aula, pudemos avaliar o quanto se perpetua o papel do professor enquanto monitorador e mediador das relações que ali se estabelecem e que, de certa forma, isso se justifica, pelo fato de o professor exercer funções variadas dentro desse ambiente e de ser ele também o responsável por conduzir todas as metas propostas para esse encontro. Por tudo isso, as relações entre professores e alunos se configuram como relações assimétricas e que tal realidade não pode ser dirimida, mas que, por meio da prática do “interacionismo social”, proposto por Rojo e Cordeiro (2004), é possível reduzir as assimetrias dentro deste ambiente de interação.

Ao lidarmos com a sala de aula enquanto ambiente institucional de interação, não ignoramos seu estatuto de espaço de aprendizagem e os objetivos pedagógicos que norteiam as metas estabelecidas para este encontro. Contudo, situamos tal encontro como sendo primordialmente social, momento em que se encontram, acima de alunos e professores, sujeitos sociais orientados por objetivos específicos, objetivos estes que também determinam a execução de suas funções a fim de que possam desempenhar cabalmente seus papéis institucionais.

Considerando-se esses papéis institucionais realizados por sujeitos eminentemente sociais, tocamos novamente na questão das múltiplas identidades, que se moldam e se

adaptam ao contexto interacional e constatamos que, na sala de aula, existem pelo menos dois *selves*: o de pessoa enquanto sujeito inerentemente social, que representa nossa condição tácita de seres sociais e que pré-existe a qualquer evento interacional, e o *self* que é acionado no desempenho do papel institucional (de aluno e de professor) naquela situação e naquele contexto institucional específico.

Na análise dos dados coletados para este estudo, vimos, a partir da aplicação da pesquisa qualitativa etnometodológica, que o discurso narrativo, para o aluno, representa o momento oportuno de revelar-se e expressar seus pontos de vista, funcionando como recurso de reconfiguração da identidade que ele pretende construir diante do grupo formado por seus colegas e pelo professor. Observamos ainda que, para o professor, o discurso narrativo representa, antes de tudo, um recurso didático de testagem do aprendizado, e não uma prática interacional.

Por este motivo, constatamos a ambivalência do discurso narrativo, que, sob a forma de relato pessoal, pode, dentro do ambiente institucional sala de aula, funcionar de forma duplamente significativa para seus participantes. Para o professor, representa um recurso didático de avaliação das habilidades linguísticas desenvolvidas em aula, momento em que o aluno precisa colocar em prática tanto conhecimentos relativos às estruturas gramaticais quanto seu conhecimento lexical da língua em aquisição. Para o aluno, representa o momento ideal de mostrar-se, de falar de si, de revelar-se; ou seja, relatar experiências pessoais representa, para os alunos, uma estratégia de interação.

Um dado óbvio, mas que precisa ser comentado, é que o silêncio do ouvinte nem sempre representa concordância, contrariando o velho ditado de que “quem cala consente”. O silêncio dos ouvintes durante uma narrativa parece representar principalmente uma recusa em interagir e pode ser compreendido também como refutação, pois argumentar significaria ter que apresentar pontos de vistas antagônicos. Sendo assim, o silêncio pode ser compreendido muitas vezes como estratégia para se evitar conflitos.

Desta forma, concluímos que o discurso narrativo se torna único e peculiar, por revelar, ainda que de forma velada, a maneira como gostaríamos de ser vistos por nossos semelhantes, seja em uma conversa informal entre amigos, seja em situações mais formais, como aquelas ocorridas em ambientes institucionais.

A cada vez que, no papel de narradores, interrompemos o fluxo da narrativa para fazermos comentários avaliativos, pretendemos revelar nossa maneira particular de compreender a realidade e dizer: “é assim que penso, é assim que sinto, é assim que sou.” A cada vez que, no papel de ouvintes, concordamos com essas avaliações, estamos dizendo ao

nosso interlocutor: “eu apoio e aceito seu ponto de vista” ou, quando discordamos, pretendemos dizer: “não é bem assim” ou “não acredito nisso” ou ainda “penso e sou diferente de você”. Deste modo, nos revelamos, pelo menos em parte, na medida de nossas intenções, reajustando nossos *selves* a fim de criar ou ainda reconfigurar uma identidade que seja adequada ao evento interacional do qual participamos.

Nosso trabalho propiciou o entendimento do quanto é complexa a manutenção de nossas múltiplas identidades por meio do discurso e de como se faz imprescindível a integração de outras áreas de conhecimento aos estudos da linguagem a fim de que se possa compreender melhor o ser humano enquanto um ser social que se constrói de diversas formas, com a finalidade de se fazer aceito e ativo em meio aos diversos contextos de interação social nos quais se acha inserido.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fernando Afonso de. *Interação pedagógica e contexto de aprendizagem de língua estrangeira*. In: ALMEIDA, Fernando Afonso de; GONÇALVES, José Carlos. *Interação, contexto e identidades em práticas sociais*. Niterói, Rio de Janeiro: EdUFF, Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009.
- BARBATO, S.; CAIXETA, J.E. *Histórias de vida, identidade e memória: uma proposta metodológica*. In: BASTOS, L.C. e MOIRA LOPES, L.P. *Estudos de Identidade: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2011. p 102-122.
- BASTOS, Liliana Cabral; FABRÍCIO, Branca Falabella. *Narrativas e identidades do grupo: a memória como garantia de “nós” perante o “outro”*. In: PEREIRA, Maria das Graças Dias; BASTOS, Clarissa Rollin Pinheiro; PEREIRA, Tânia Conceição. *Discursos sócio-interacionais em interação*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BURR, V. (2000). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge. (Originalmente publicado em 1995).
- CLARK, H. H. *O uso da linguagem*. **Cadernos da tradução**. Porto Alegre, n. 9. Jan-mar, 2000.
- COULON, A *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DANTAS, Maria Tereza L. *Identidade e discurso: análise de narrativas de uma paciente psiquiátrica*. In: PEREIRA, Maria das Graças Dias. *Palavra*. Rio de Janeiro: Trarepa, 2002.
- ERICKSON, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. In M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching, Third Edition*, pp. 119-160, New York: MacMillan.
- FREIRE, Alice Maria da Fonseca. *Discurso e contexto na sala de aula de Língua Estrangeira*. In: COX, Maria Inês Pagliarini ; PETERSON, Ana Antônia de Assis. *Cenas de Sala de Aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- FROZZA Rejane; SILVA Andréa; LUX Beatriz; CRUZ Márcia; BORIN Mircéia. *Dóris 3D: Agente Pedagógico baseado em Emoções*. Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Santa Cruz do Sul, RS:2009,p.1-10. Disponível em: <<http://ceie-sbc.educacao.ws/pub/index.php/sbie/article/view/1176>> . Acesso em 13 de Jul.2012.
- GAGO, P. C. *Questões de transcrição em Análise da Conversa*. Veredas, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 89-113, 2004.
- GARCEZ, Pedro M. *Formas Institucionais de fala-em-interação e conversa cotidiana: elementos para a distinção a partir da atividade de argumentar*. In: PEREIRA, Maria das Graças Dias. *Palavra*. Rio de Janeiro: Trarepa, 2002.
- GARFINKEL, H. *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1967.
- GOFFMAN, E. *Forms of Talk*. Filadélfia: University of Pennsylvania Press. 1981.

_____. *Footing*. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P.M. *Sociolinguística Interacional*. São Paulo; Loyola, 2002. p.107-148.

GUANAES, C.e JAPUR, M. *Construcionismo Social e Metapsicologia :Um Diálogo sobre o Conceito de Self*. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*.Mai-Ago 2003, Vol. 19 n. 2, pp. 135-143. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n2/a05v19n2.pdf>. Acesso em 20 de Ago. de 2013.

GUMPERZ, J.L. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press. 1982.

_____. *Convenções de Contextualização*. In: In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P.M. *Sociolinguística Interacional*. São Paulo; Loyola, 2002. p.149-182.

GUESSER, H.A. *A etnometodologia e a análise da conversação e da fala*. Tese Revista Eletrônica de Pós-graduandos em Sociologia Política da UFFSC , Santa Catarina,v.1, n.1, ago./dez.2003,p.149-168. Disponível em: www.emetese.ufsc.br.

KOCH, I.A. *Interação pela Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1995,p.15.

LABOV, William. The transformation of experience in narrative syntax. In: *Language in the inner city. Studies in the Black English Vernacular*. University of Pennsylvania Press. Philadelphia,1972.

LINDE,C. *Life Stories*. The Creation of Coherence. New York: Oxford University Press, 1993.

LINDE, C. *Evaluation as linguistic structure and social practice*. In: *The Construction of Professional Discourse*. New York: Longman, 1997. p.151-172 .

MOITA LOPES, L. P. da. *Interação na sala de aula de língua estrangeira: a construção do conhecimento*. In: _____. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de Línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996, p.98.

MONTEIRO, J. L. *O Escopo da Sociolinguística*. In:_____. *Para compreender Labov*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002, p.33

MYERS, G. *Análise da Conversação e da Fala*. In BAUER, Martin W. & GASKELL, George (org.). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, *Para uma aula qualquer, há um professor qualquer”: performance identitária, envolvimento e construção da factualidade em narrativas institucionais*. Revista Intercâmbio, volume XXI: 2010, p.118-138. São Paulo: LAEL/PUC-SP. Disponível em : <<http://scholar.google.com.br/scholar?q=Talita.+Para+uma+aula+qualquer%2C+h%C3%A1+um+professor+qualquer%E2%80%9D%3A+performance+identit%C3%A1ria%2C+envolvimento+e+constru%C3%A7%C3%A3o+da+factualidade+em+narrativas+institucionais.+Revista+Interc%C3%A2mbio%2C+volume+XXI%3A+118->

138%2C+2010.S%C3%A3o+Paulo%3A+LAEL%2FPUC-SP.&btnG=&hl=pt-BR&as_sdt=0>
 . Acesso em: 14 de Jul. de 2012.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P.M. *Footing*. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P.M. *Sociolinguística Interacional*. São Paulo; Loyola, 2002. p.108.

RIVIERO, C.M da L. *A Etnometodologia na pesquisa qualitativa em educação: caminhos para uma síntese*. SEMINÁRIO INTERACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, v.2, 2004.

ROJO,Roxane e CORDEIRO, Glaís. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas,SP:Mercado de Letras, 2004, p.46.

SCHIFFRIN, D. The management of a co-operative self during argument: the role of opinions and stories. In: GRIMSHAW, A.D. (Ed.). *Conflict task: sociolinguistic investigations of arguments in conversations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. *Narrative as Self-Portrait: Sociolinguistic Constructions of Identity*. Source: *Language in Society*, Vol.25.nº 2 (Jun.,1996), pp.167-203. Cambridge: Cambridge University Press. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/4168695>>. Acesso em: 18 de out.,2012.

SHI-XU. *Argumentation, explanation, and social cognition*. *Text* 12 (2), 1992, p.263-291

_____. *Opinion discourse: Investigating the paradoxical nature of the text and talk of opinions*. *Research on Language and Social Interaction*, 33(3), 2000, p. 263-289.

TANNEN, D. e WALLAT, C. *Enquadres Interativos e Esquemas de Conhecimento em Interação: exemplos de um exame / consulta médica*. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P.M. *Sociolinguística Interacional*. São Paulo; Loyola, 2002. p.183-214.

VIEIRA, Amitza Torres. *A dimensão avaliativa da argumentação na fala opinativa de profissionais de uma empresa em processo de mudança*/Amitza Torres Vieira; orientadora: Maria do Carmo Leite de Oliveira. – Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Letras, 2007.

WEISS, Denise Barros. *Conversa Institucional na aula de língua estrangeira: o papel do professor*. *Veredas on-line*: 2009, p.72-89. PPG LINGUÍSTICA/UFJF – Juiz de Fora. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo052.pdf>>. Acesso em: 16 de Jul. de 2012.

ANEXOS

Anexo A- As convenções de transcrição empregadas nesse trabalho são adaptadas daquelas descritas em Sachs, Schegloff e Jefferson (1974), conforme apresentadas pelo professor Paulo Gago em palestra proferida na UFF, em julho de 2004. (adaptado de Weiss 2007).

[colchetes]	Fala sobreposta
(0.5)	Pausa medida em segundos
(.)	Micropausa de menos de dois décimos de segundo
=	Contigüidade entre a fala de um mesmo falante ou de dois falantes.
.	Descida de entonação
?	subida de entonação
,	entonação contínua
?,	subida de entonação mais forte que a vírgula e menos forte que o ponto de interrogação
:	alongamento de som
-	auto-interrupção
sublinhado	acento ou ênfase de volume
MAIÚSCULA	ênfase acentuada
°	fala mais baixa imediatamente após ao sinal
°palavras	trecho falado mais baixo
>palavras<	fala comprimida ou acelerada
<palavras>	fala desacelerada
<palavras	início acelerado
Hhh	aspirações audíveis (riso)
(h)	aspirações audíveis durante a fala
.hhh	inspiração audível (suspiro)
(())	comentário do analista
(palavras)	transcrição duvidosa
()	transcrição impossível
Th	estalar de língua
...	frase inconclusa, com entonação característica

Anexo B- Questionário utilizado como parte do material coletado para a efetivação da pesquisa intitulada: *O discurso narrativo, seu componente avaliativo e a expressão do self em aulas de Língua Estrangeira.*

Este questionário tem como objetivo levantar dados, considerando-se a perspectiva do professor e sua prática de sala de aula, sobre a aplicação do discurso narrativo sob a forma de relato pessoal em aulas de Língua Inglesa realizadas em um curso particular de ensino regular na cidade de Juiz de Fora. Buscaremos compreender de que forma os professores do curso em questão utilizam-se de tal recurso em suas aulas, com que objetivos e que resultados obtêm a partir de sua aplicação. Pretendemos, ainda, verificar se os relatos pessoais orais propiciam momentos de maior interação entre os alunos e como eles se comportam diante da oportunidade de narrar experiências pessoais. Tal questionário irá compor uma pesquisa, realizada pelo curso de Pós- graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora, (no ano de 2013) a ser apresentada em trabalho de dissertação para a conclusão do curso de Mestrado. Para tanto, nos comprometemos, com os respondentes, a manter absoluto sigilo quanto às suas identidades e agradecemos imensamente sua colaboração para a efetivação dessa relevante pesquisa.

1)-Há quanto tempo você leciona inglês em curso regular de ensino da língua ?

2)-Níveis de ensino de Língua Inglesa em que leciona:

() Básico () Pré-intermediário () Intermediário () Avançado () Todos

3)- Com que frequência você propõe tarefas que envolvam a exposição oral em suas aulas?

- () Em todas as aulas
 () Uma vez na semana
 () Uma vez no mês
 () Menos de uma vez no mês

4) Qual o seu principal objetivo quando propõe o trabalho oral?

- () Propiciar aquisição de vocabulário.
 () Propiciar descontração e interação.

Checar a aquisição de conteúdo gramatical.

Desenvolver a fluência.

Outros objetivos:

5- De que maneira você introduz a proposta de atividade oral?

Conte uma história (livro, filme,noticiário) que você conheça sobre o tema.

Como você se sente a respeito do assunto?

Dê sua opinião sobre o tema?

Conte uma experiência pessoal sobre o assunto.

Outros: _____

6- Respeitando-se os diferentes níveis de aprendizagem, de modo geral, qual é o grau de envolvimento e participação de seus alunos em momentos de conversação? Indique na escala abaixo os números que melhor representam sua opinião.

- 0 - entre 1 e 5 - entre 5 e 7 - entre 8 e 10

7- Você diria que seus alunos, durante a atividade oral, lhe parecem:

descontraídos

calmos

desconfortáveis

tensos

8- Em que tipo de assunto você percebe maior interesse e participação por parte de seus alunos nos momentos de conversação?

descrição de figuras - objetos, pessoas e lugares.

Relato de experiências pessoais marcantes acerca de qualquer assunto.

Relato de histórias de livros, filmes e revistas, por exemplo.

9-Você percebe intervenções dos outros integrantes do grupo (os ouvintes) enquanto um dos alunos está falando?

Sim. Na maioria das vezes interagem interferindo.

Não. Na maioria das vezes escutam passivamente.

10- Se sua resposta a questão anterior foi sim, de que modo os ouvintes intervêm?

- Na maioria das vezes, por meio de questionamentos (levantando dúvidas).
- Na maioria das vezes, por meio de comentários positivos (elogios ou incentivos).
- Na maioria das vezes, por meio de comentários críticos (deboches ou ironias).

11- Em sua opinião, de modo geral, as atividades orais:

- Na maioria das vezes, causam constrangimentos e desconforto.
- Na maioria das vezes, proporcionam momentos de maior descontração.
- Na maioria das vezes, resultam em desentendimentos entre os alunos.

12- A sugestão do professor para que os alunos façam relatos pessoais é motivo de, na maioria das vezes:

- Entusiasmo.
- Constrangimento.
- Indiferença.
- Insegurança.
- Descontentamento.
- Preguiça.

Outros: _____

13- Você considera seus alunos excessivamente preocupados quanto aos erros gramaticais que podem cometer durante o relato de experiência pessoais.

- Sim Não

Outros comentários:

14- De acordo com sua prática, você acha que, de modo geral, aqueles alunos menos participativos tendem a apoiar ou refutar opiniões expressas por alunos mais participativos em momentos de conversação?

- Apoiar Refutar

15- Você apontaria alguma dificuldade em relação à aplicação do discurso narrativo em sala de aula? Se sim, qual?

Sim Não

Anexo C:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP/UFJF
36036-900 JUIZ DE FORA - MG - BRASIL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(No caso do responsável pelo menor)

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“O discurso narrativo, seu componente avaliativo e a expressão do *self* em aulas de Língua Estrangeira.”** Nesta pesquisa pretendemos observar como o discurso narrativo, sob a forma de relato de experiências pessoais, pode, em aula de língua estrangeira, propiciar uma interação mais espontânea entre os alunos a fim de que estes possam expressar posicionamentos, opiniões e sua visão da realidade, construindo assim, sua identidade de grupo.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é tentar compreender de que modo se constroem e se reajustam as identidades sociais desses alunos na sala de aula durante as aulas de Língua Estrangeira a partir do uso do discurso narrativo, em especial dos relatos de experiências pessoais, durante os momentos de conversação.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): observar aulas, gravar e posteriormente transcrever partes das conversas gravadas. Tal procedimento enquadra-se na pesquisa qualitativa e no uso do método etnomedológico de pesquisa.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Esta pesquisa apresenta risco mínimo, como exemplo citamos a remota possibilidade de extravio de informações, nesse caso, o menor tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização assim como também no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um

período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/UFJF

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DA UFJF

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA

CEP: 36036-900

FONE: (32) 2102- 3788 / E-MAIL: cep.propesq@ufjf.edu.br

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: ALESSANDRA SIXEL DAIBERT

ENDEREÇO: RUA OSCAR AUGUSTO DE BARROS, Nº 82 /304

CEP: 36051-260 – JUIZ DE FORA – MG

FONE: (32) 3226 6109 / 88036109

E-MAIL: asdaibert@hotmail.com

Anexo D:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP/UFJF
36036-900 JUIZ DE FORA - MG – BRASIL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “**O discurso narrativo, seu componente avaliativo e a expressão do *self* em aulas de Língua Estrangeira.**” Nesta pesquisa pretendemos observar como o discurso narrativo, sob a forma de relato de experiências pessoais, pode, em aula de língua estrangeira, propiciar uma interação mais espontânea entre os alunos a fim de que estes possam expressar posicionamentos, opiniões e sua visão da realidade, construindo assim, sua identidade de grupo.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é tentar compreender de que modo se constroem e se reajustam as identidades sociais desses alunos na sala de aula durante as aulas de Língua Estrangeira a partir do uso do discurso narrativo, em especial dos relatos de experiências pessoais, durante os momentos de conversação.

Para esta pesquisa adotaremos o método etnometodológico da pesquisa qualitativa (ou seja, observação interna do ambiente pesquisado) utilizando-nos de um questionário que deve ser preenchido pelo professor e realizando gravações das aulas nas quais os alunos serão estimulados a fazer uso do discurso narrativo para relatar experiências vividas usando a língua estrangeira. Posteriormente, faremos a transcrição de parte dessas conversas para que possamos comprovar a hipóteses de que construímos e reconfiguramos nossas identidades também por meio das narrativas que fazemos durante os momentos de interação.

Quanto aos riscos que essa pesquisa pode lhe oferecer,os consideramos mínimos, como exemplo, citamos a remota possibilidade de extravio de informações, e desde já, levando em conta tal possibilidade, mesmo que remota, nos responsabilizamos em assumir quaisquer tipos de prejuízo, portanto, o Sr (a) não terá nenhum gasto ou espécie de dano. Apesar disso, garantimos seu ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Lembramos também que sua participação é voluntaria já que o Sr (a) tem o direito de recusa a participar. Asseguramos ainda que sua recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, cabendo a este a inteira responsabilidade de preservar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo .

Quanto aos benefícios, lembramos apenas que sua estimada participação propiciará o avanço de estudos e posteriores pesquisas acadêmicas nessa área. O Sr. terá o esclarecimento

sobre o presente estudo em qualquer aspecto que desejar e poderá ainda retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora e a outra será fornecida ao senhor. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**O discurso narrativo, seu componente avaliativo e a expressão do *self* em aulas de Língua Estrangeira**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20 .

Nome	Assinatura participante	Data
------	-------------------------	------

Nome	Assinatura pesquisador	Data
------	------------------------	------

Nome

Assinatura testemunha

Data

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/UFJF

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DA UFJF

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA

CEP: 36036-900

FONE: (32) 2102- 3788 / E-MAIL: cep.propesq@ufjf.edu.br

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: ALESSANDRA SIXEL DAIBERT

ENDEREÇO: RUA OSCAR AUGUSTO DE BARROS, Nº 82 /304

CEP: 36051-260 – JUIZ DE FORA – MG

FONE: (32) 3226 6109 / 88036109

E-MAIL: asdaibert@hotmail.com