

CONFIGURAÇÕES ETNOGRÁFICAS DEMARCANDO UM TERRITÓRIO DE PESQUISA: aula de leitura em sala de aula universitária

ETHNOGRAPHIC CONFIGURATIONS MARKING THE LIMITS OF A RESEARCH TERRITORY: a reading class in a university classroom

Mirian de Albuquerque Aquino¹

Na construção da ciência, não vamos, entretanto, abrir mão da plasticidade da linguagem, dessa sua natureza múltipla, pois acreditamos que a linguagem é tudo isso e, ao mesmo tempo, pode não ser coisa alguma. Tampouco reconhecemos uma distância tão categórica entre o geômetra e o poeta (Orlandi, 1988).

Resumo

Este texto como algumas alterações é parte da metodologia de um trabalho mais amplo que teve como objetivo investigar a prática discursiva de uma professora em atividade de construção do sentido numa aula de leitura em sala de aula universitária. Focaliza a pesquisa etnográfica e os elementos discursivos (narração, descrição, interpretação e compreensão) aplicados à análise de um objeto de estudo.

Palavras-Chave

**ETNOGRAFIA
PRÁTICA DISCURSIVA
LINGUAGEM NARRAÇÃO
DESCRIÇÃO
INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO**

INTRODUÇÃO

Pesquisadores de distintas áreas do conhecimento vêm dando uma importância cada vez maior aos estudos etnográficos na descrição do comportamento do indivíduo no contexto social, processo educativo e interação em sala de aula (André, 1986 e 1995), (Cançado, 1994), (Moita Lopes, 1996), Aquino (1998) e Freire (1999). Largamente, utilizados pelos antropólogos e sociólogos, os estudos etnográficos, hoje, têm se constituído em campo de interesse de educadores, lingüistas e profissionais da

¹ Professora do Departamento de Biblioteconomia e Documentação da Universidade Federal da Paraíba. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte

informação. Na antropologia, segundo André (1995), os etnógrafos descrevem a cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados etc), investigando o que os grupos sociais fazem em suas vidas cotidianas.

Em educação, as pesquisas etnográficas datam do início da década de 70 e têm como preocupação o estudo da sala de aula e a avaliação curricular, preenchendo um espaço metodológico antes dominado pelos métodos experimentais. No terreno da linguagem, destaca-se o trabalho de Moita Lopes (1996) que realizou um estudo etnográfico para analisar o processo de ensino/aprendizagem de leitura em um curso de inglês, com o objetivo de compreender este processo e avaliar se ele reflete o modelo de programa aplicado em ensino de língua estrangeira.

Em seu trabalho, Cançado (1994) considera a pesquisa etnográfica no contexto de segunda língua e sugere a aplicação desta metodologia como um processo de auto-monitoração de professores em sala de aula. Em Tese de Doutorado, Aquino (1998) recorre a princípios etnográficos para analisar a prática discursiva de uma professora universitária que aciona estratégias discursivas de saber/poder para construir o sentido em sala de aula. Na área de Ciência da Informação, a dissertação de Mestrado, de Freire² (1999) estuda os processos de geração, recepção, transferência e construção da informação numa sala de aula de alfabetização de adultos, à luz da abordagem etnográfica.

O presente texto pretende apresentar as reflexões teóricas e metodológicas decorrentes de um estudo sobre a prática discursiva em classes universitárias em que professor e alunos interagem na construção do sentido. São discutidos o significado da etnografia, o papel do pesquisador-etnógrafo, etnografia e linguagem, os fios discursivos capturados para construção de uma pesquisa etnográfica, prática etnográfica de uma sala de aula: procedimentos e a microanálise descritiva em uma aula de leitura.

1 O SIGNIFICADO DA ETNOGRAFIA

Na antropologia social, o termo etnografia tem dois sentidos: 1) um conjunto de técnicas utilizado para a coleta de dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e 2) um relato escrito resultante do emprego de diferentes técnicas. Os antropólogos fazem etnografia e os estudiosos da educação fazem estudos do tipo etnográficos (André, 1995).

O estudo etnográfico parte, fundamentalmente, da noção de cultura considerada como conhecimento já adquirido que as pessoas usam para interpretar experiências e gerar comportamentos, abrangendo o que elas fazem, o que sabem e as coisas que constroem e usam. Do ponto de vista deste estudioso, a cultura é um contexto, algo dentro do qual os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições e os processos podem ser descritos de forma inteligível, com densidade (Geertz, 1989) e (André, 1995).

Em A Interpretação das Culturas, Geertz (1989) postula que a etnografia é uma descrição densa e estabelece sua crítica aos trabalhos que a consideram como uma tarefa simplesmente como uma atividade de observação. A etnografia, na sua opinião, é uma ciência interpretativa, pois que o homem enquanto criador da cultura constrói e reconstrói os significados e estes estão sujeitos à interpretação. Geertz (1989, p.15) propõe a etnografia como uma descrição de pormenores, detalhes, trivialidades etc. A etnografia é *“um conjunto de estruturas conceituais complexas, muitas delas*

² “Paixão de (In)formar: práticas alfabetizadoras no programa Tijolo sobre Tijolo – Projeto Escola Zé Peão em Canteiros de Obras”, defendida no Mestrado em Ciência da Informação, em 1999.

sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplicitas, e que o [pesquisador] precisa primeiro apreender e depois apresentar”.

A partir dos trabalhos de R. McDermott, o sociólogo Coulon (1995, p. 122) mostra a etnografia como uma “*tentativa de descrever a metodologia de um grupo, isto é, uma tentativa de descrever os procedimentos que os membros de um grupo utilizam para comunicar de maneira culturalmente razoável*”. Para André (1995) a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos que possibilita o estudo da cultura e da sociedade.

Para Cançado, a etnografia em segunda língua consiste numa “*observação não-estruturada da sala de aula com o objetivo de identificar conceitos relevantes, descrever variáveis e gerar hipóteses para comprovações*” (Cançado, 1994, p. 56). A autora refere-se ao uso da etnografia, indicando dois princípios básicos: a) o *princípio êmico* que exige o abandono dos conceitos pré-estabelecidos, padrões de medição, modelos, esquemas e tipologia, para considerar o fenômeno sala de aula sob o ponto de vista funcional; e b) o *princípio holístico* que examina a sala de aula como um todo, levando em conta os aspectos sociais, pessoais físicos.

2 A COLETA DE DADOS NA PESQUISA ETNOGRÁFICA

A pesquisa etnográfica caracteriza-se por um contato direto do pesquisador com a situação investigada, na qual processos e relações cotidianas são reconstruídos. Esta modalidade de pesquisa, segundo André, 1995, p. 45)

“não pode se limitar à descrição de situações, ambientes, pessoas, ou à reprodução de suas falas ou depoimentos, mas precisa buscar a reconstrução das ações e interações das pessoas envolvidas segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica. Na busca das significações do outro, o pesquisador deve ultrapassar seus próprios métodos e valores, admitindo outras maneiras de entender, conceber e recriar o mundo”.

Em suas reflexões metodológicas, André (1986) alerta para cuidado que o pesquisador precisa ter na utilização do termo “etnografia”, pois esta envolve não só a observação participante e a entrevista, mas sim uma infinidade de outras técnicas (anotações de campo, gravações de áudio e vídeo, questionários, entrevistas, diários do professor, diários de alunos, estudo de documentos etc).

André (1995) considera que as entrevistas e a observação participante constituem os meios mais eficazes para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado. Segundo a autora a aproximação se efetiva, a partir de duas condições essenciais: a) as categorias de análise não devem ser impostas de fora para dentro, mas precisam ser construídas no processo da pesquisa, transitando da teoria para dados numa dinâmica relacional.

A teoria fornece suporte às interpretações e às abstrações construídas com base nos dados obtidos; b) o conceito de cultura é central, porque os estudos etnográficos devem se orientar para apreensão e a descrição dos significados culturais dos sujeitos. As técnicas empregadas, na etnografia, possibilitam descrever as ações, as formas de comunicação e os significados que os atores sociais criam e recriam na interpretação da realidade.

3 O PAPEL DO PESQUISADOR- ETNOGRÁFICO

Na perspectiva da antropologia, diz Geertz, o papel do etnógrafo é descrever o discurso social, anotando-o, transformando-o um acontecimento passado num relato para que seja consultado quando for necessário. O trabalho etnográfico não implica, simplesmente, estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário. A posição de Geertz (1989) é que as técnicas e os processos determinados não definem o empreendimento etnográfico, mas o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma descrição densa. Para Geertz (1989, p. 20) *“praticar etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não como os sinais convencionais do som, mas como exemplos transitórios de comportamento modelado”*.

André (1986), retomando Firestone e Dawson, lista alguns critérios que o pesquisador deve observar na utilização da abordagem etnográfica: a) identificar o problema de pesquisa no campo, envolvendo-se com a situação para *“rever e aprimorar o problema inicial de pesquisa”*; b) realizar a maior parte do trabalho pessoalmente, isto significa ter uma experiência direta com a situação em estudo; coletar dados durante o período escolar. Há situações, entretanto, em que o pesquisador pode permanecer semanas, meses ou anos no campo; c) ter uma experiência anterior com outras situações investigadas; d) combinar vários métodos de coleta (observação direta, entrevistas, histórias de vida, análise de documentos, vídeo, fotografias, etc); e) produzir um relatório com um maior número de informações possíveis.

4 ETNOGRAFIA E LINGUAGEM

O estudo etnográfico envolvendo a relação *“Prática Discursiva e a Construção do Sentido”* tomado como objeto de minha Tese de Doutorado suscitou não só a descrição do percurso metodológico, a sua relação com o problema e os objetivos delineados para realização da pesquisa de campo, mas também a consideração de que a análise de um fenômeno social não se reduz à dicotomia sujeito/objeto, mas o apreende em sua totalidade.

O referencial metodológico adotado na construção deste estudo, entrelaça-se com a abordagem qualitativa de pesquisa do tipo etnográfico que sinaliza uma tentativa de compreensão detalhada dos significados, comportamentos, ações e situações vivenciadas pelos participantes em seu cotidiano. Embora alguns estudiosos se mostrem cautelosos quanto ao conceito de pesquisa qualitativa, a opção deveu-se a nossa visão de mundo e a natureza do problema estudado. Desse modo, sem tentar fazer uma redução da importância de outros métodos na explicitação de dados, escolhi a abordagem qualitativa com características etnográficas, porque esta oferece uma significativa contribuição na análise dos problemas ligados ao contexto da sala de aula.

O estudo em questão sustenta-se numa configuração etnográfica que possibilita *olhar e perguntar* sobre o objeto investigado, para narrar, descrever, interpretar e compreender sua materialidade discursiva (dados), mantendo como procedimento metodológico o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado. Esta modalidade de pesquisa tende a não se fixar em características formais e estruturais, priorizadas pelas abordagens quantitativas, mas possibilita reconstruir os processos e as relações que expressam a experiência no cotidiano da sala de aula.

Buscando melhor entender este tipo de pesquisa e formular as perguntas norteadoras do estudo, ancorei-me nas reflexões de Moita Lopes (1995, p. 88) que concebe a etnografia na sala de aula como *“uma descrição narrativa das padrões*

características da vida diária das participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula (...) na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender” tudo que acontece em uma sala de aula.

Portanto, uma característica dessa pesquisa etnográfica implicou nos processos e relações, os quais me permitiram indagar:

Como aconteceu a prática discursiva no momento da permanência da pesquisadora na sala de aula?

Que relações os interlocutores estabelecem na construção conjunta do sentido?

O que essa construção do sentido significa para os interlocutores?

A partir de quais situações a professora mobiliza estratégias discursivas na construção conjunta do sentido?

Uma outra característica etnográfica incidiu sobre os seis instrumentos da pesquisa utilizados: a observação, as transcrições de aulas em áudio, os textos institucionais (didáticos, planos de aula e programas), os depoimentos, a entrevista e o trabalho interpretativo da pesquisadora. Os três primeiros desses instrumentos ajudaram a revelar o significado da prática específica que diz respeito ao discurso de uma professora universitária, para saber como vê a si mesma enquanto profissional nas suas experiências de sala de aula; ao discurso dos alunos, para saber como eles vêem a professora em sua prática; ao discurso da pesquisadora, que narra, descreve, interpreta e tenta compreender os significados construídos pela professora e os alunos.

A tessitura do texto toma como suporte uma concepção de linguagem como interação, na qual o sujeito age com/sobre a linguagem para construir a própria linguagem. Nesta concepção o sujeito-autor não se apropria da linguagem num movimento individual, mas o faz como uma apropriação social, refletindo o modo como ele concebe o mundo e manifesta sua ideologia. O pesquisador, enquanto sujeito produtor da linguagem, reproduz a própria linguagem na construção do objeto utilizando ou selecionando as palavras em relação aos meios formais (produtos) que a língua oferece dentro de um contexto social. (Orlandi, 1988).

Como participante deste contexto em que a relação do sujeito com a linguagem é um trabalho, procurei imprimir um estilo pessoal ao texto da pesquisa. Esta decisão apoiou-se em Bernardo (1986, p. 87) que ajuda a buscar um ponto de fuga na construção da linguagem científica como uma das formas do pesquisador escapar do discurso sem sujeito ou plural de modéstia. O autor faz uma crítica ao discurso dominante, isto é, às formas (*regimes de verdade*) do sujeito se relacionar com a linguagem nas instituições de ensino.

“Na academia (universidades, escolas, certos livros) parece que ninguém fala, que não há sujeitos. Observa-se, nota-se, constata-se, conclui-se. O discurso da academia, universal e abstrato, está solto no ar, aparentemente sem dono. Aparentemente sim, porque seu dono é a classe dominante, que também carrega o seu discurso dominante. Um discurso marcado pela impessoalização, vendendo a falsa imagem de que a ‘Verdade’ não tem dono, não tem origem. De que a ‘Verdade’ é uma só, só por acaso, mera coincidência, na boca e na pena dos que decidem e dominam. O plural de modéstia costuma esconder a imodéstia arrogante de quem o usa. Ao nublar a origem individual do discurso, apresentando-o na aparência da expressão de um coletivo que indica uma intenção autoritária: impor conclusões de um a uns, não pela argumentação e sim por um truque.

Tomando as palavras de Nietzsche, ainda na expressão de Bernardo (1986, p. 88), eu diria que as palavras que compõem este texto de pesquisa, foram escritas com sangue.

E, se alguém mexer nelas, corre riscos, pois as “*palavras podem matar e podem revelar*”. Há palavras que são escritas com a própria alma. A relação sujeito/escrita é intrínseca, corporal, sanguínea e venal. Imbuído por essa relação, assim se posiciona Nietzsche:

De tudo o que está escrito, eu amo somente aquilo que o homem escreveu com o seu próprio sangue. Escreve com sangue e experimentarás que sangue é espírito. Minhas palavras são extensões do meu corpo, meus membros se apóiam nelas – daí que elas não são nunca, para o sujeito que sangra, meros reflexos ideais, sublimados, inversões óticas da realidade. Quando a realidade está em jogo, quem toca em uma de minhas palavras é como se tocasse na menina dos meus olhos... As palavras podem matar.

Buscando no método a flexibilidade para a compreensão do objeto de estudo, a etnografia possibilitou a captura de elementos discursivos (narração, descrição, interpretação e compreensão), os quais, ao longo do texto, perseguem a coerência do método utilizado. Antes de conduzir ao fechamento, estes elementos discursivos produzem a abertura na prática com/sobre a linguagem. Essa abertura é clara no pensamento de Derrida que diz:

“ao contrário das essências matemáticas, as essências da consciência pura não são, não podem por princípio ser exatas.(...) A exatidão é sempre o produto derivado de uma operação e’ idealização’ e de passagem ao’ limite’ que só pode dizer respeito a um momento abstrato , uma componente eidética abstrata (a espacialidade, por exemplo) de uma coisa materialmente determinada como corpo objetivo, abstração feita, precisamente, das outras componentes eidéticas de um corpo em geral (Derrida, 1995, p. 95).

O caráter aberto, que orienta este texto de pesquisa, permitiu fugir da objetividade tão comum às ciências puristas, e forneceu as bases para incrementar um elo entre pesquisa etnográfica e outras formas de linguagem.

5 FIOS DISCURSIVOS CAPTURADOS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA PESQUISA ETNOGRÁFICA

A escolha da pesquisa do tipo etnográfico possibilitou a utilização de outras perspectivas teóricas e metodológicas, com a finalidade de melhor conhecer e dar validade ao estudo realizado. Assim, foi possível recorrer à triangulação teórica que pode ser entendida como o uso de várias perspectivas diferentes na análise do mesmo *corpus* (Cançado, 1994). Para encetar a discussão teórico-metodológica com características etnográficas que norteia o estudo da prática discursiva , também mergulhei no território lingüístico para fisgar quatro modos distintos de leitura de um *corpus*: a narração, a descrição, a interpretação e a compreensão.

O primeiro modo de leitura é a *narração*, que desencadeia duas significativas histórias: a) a história do sujeito-pesquisadora – narrando sua vida pessoal e profissional, sua prática discursiva no ensino de 2º e 3º graus, articulada com a construção do objeto; b) a história da professora, sujeito da pesquisa, — narrando sua vida pessoal e profissional, através de um olhar que se estende sobre as transcrições de aulas gravadas, a entrevista e os depoimentos de alunos, manifestando o saber-poder dessa professora em sua prática discursiva de leitura de textos no ensino universitário.

No decorrer desta narração, o olhar de Goodson lançou luz sobre o procedimento metodológico utilizado, alertando-me: é preciso *surpreender* a minha própria voz para

escutar os rumores do outro. Escutar a voz do professor é o que pretendeu Goodson, e ele mesmo justificou: [é permitir] “*ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo*” (Goodson, 1995, p. 65). Esta reflexão levou-me a formular a seguinte pergunta: Como é possível surpreender o professor?

Para responder a questão, recorri não somente a intuição, mas também a literatura especializada que colocou as discussões de Larrosa em sua inspiração foucaultiana. Estudando a etimologia da palavra narrar ou contar, o autor esclarece que, em latim, *narrare* aproxima-se do “*arrastar para frente e deriva-se de gnarus que ao mesmo tempo significa o que sabe e o que viu estando este último sentido relacionado à expressão grega istor da qual vêm as palavras história e historiador Larrosa*” (1994, p. 68). Para este Larrosa (1994, p. 43), a dimensão narrativa é essencial para a construção da experiência de cada pessoa, ajudando a perceber o que somos e o que pensamos de nós, enquanto professores.

A própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo.

Como é possível explicitar este procedimento narrativo? Sua fisionomia se tece no desenrolar da pesquisa, em que essas duas narrativas se fundem, para realçar a importância de um sujeito falar de si mesmo, narrar como se dá a construção e a organização de sua experiência pessoal/profissional. Essas narrativas se bifurcam num espaço e tempo, mostrando a *posição do sujeito que fala*, com o intuito de refletir sobre sua própria prática discursiva. Nessa bifurcação, emerge a fala de um outro sujeito (a pesquisadora, os depoimentos, os autores) como uma espécie de terceira voz que se propõe depor contra ou a favor do próprio sujeito da pesquisa.

“*Na narração de vida na escola e vida sobre a escola, a subjetividade se articula, compondo-se, inicialmente, de lembranças que evocam, apenas, a memória. Buscar a memória, parafraseando as palavras de Larrosa, não é apenas trazer a lembrança do passado, nem uma pista, ou um rastro, que podemos olhar e ordenar como se observa e se ordena um álbum de fotos*”, mas implica imaginação e composição, implica um certo sentido do que somos, implica uma habilidade narrativa.[E acrescenta]: não é algo que se produza em um solilóquio, em diálogo íntimo do eu consigo mesmo, “*mas se caracteriza como um*” diálogo de narrativas (Larrosa, 1994, p. 68) “*que, no meu entender, envolve falas e textos de sujeitos*”.

“*A coerência discursiva que caracteriza a narração, não se forma como um sonho que parece nutrir-se de momentos solitários de evocação, mas envolve uma*” construção social trabalhada qualitativamente pelo sujeito. “*A sustentação desse procedimento narrativo acata uma importante consideração de Larrosa*” (1994, p. 68): prestar atenção às práticas que modificam as relações do sujeito consigo mesmo e nas quais se constitui a sua experiência, [pois] o que narra é o que leva para frente, apresentando-o de novo, o que viu e do qual conserva um rastro de memória .

“*Neste estudo, a face narrativa permitiu estabelecer um colóquio interativo com a professora (sujeito da pesquisa), para obter dados sobre sua vida pessoal/profissional e sua prática de sala de aula. No desenrolar de sua fala, ela deixou escapar a subjetividade: nas*

entrelinhas, a fala de si, a construção do outro, tudo que o gravador captou”.

O segundo modo de leitura é a *descrição*, a partir da qual me debruçei sobre as transcrições de aulas gravadas com o propósito de ver o que aconteceu no contexto da sala de aula; como os sujeitos da pesquisa (a professora e os alunos) organizaram suas estratégias discursivas; como construíram o sentido e como exerceram as relações de poder entre si. Na descrição etnográfica deve-se descrever os acontecimentos repetitivos e as atividades cotidianas dos atores sociais envolvidos. Na minha pesquisa, procurei descrever as *montagens discursivas* (Orlandi, 1996), a estruturação e a organização de dados, desenvolvendo momentos de reflexão, para estabelecer os critérios a seguir, que permitem abordar a prática discursiva segundo os referenciais da pesquisa qualitativa do tipo etnográfico.

Um critério na descrição é o que articula o objeto de estudo com *maneiras de fazer* (Certeau, 1994), sem restringi-lo a uma determinada perspectiva teórica. Ao fazer esta opção não pretendi subestimar o rigor de uma pesquisa científica que se conceitua como um processo metódico de análise, interpretação e compreensão da realidade. Entendo, também, que não reconhecer a multiplicidade de sentidos em relação ao tratamento de um texto científico, significa construir um discurso na intenção confessada de produzir um conhecimento, procurando infinitamente a verdade (Freire, 1982).

A construção metodológica, que engendra o percurso descritivo desta pesquisa, longe de mergulhar na transparência do texto, aponta para múltiplas entradas e pontos de fugas que a própria expressividade da linguagem coloca à disposição do pesquisador no tratamento do texto científico. As entradas possíveis, que envolvem a produção de um texto literário ou científico, correspondem a múltiplas posições do sujeito (Orlandi, 1988).

Já os pontos de fuga, são as diferentes perspectivas de *atribuição dos sentidos* diante das quais o autor (pesquisador) se coloca, para (des)construir o texto. Na relação, que envolve pesquisador e objeto, tentei “*não abrir mão da plasticidade da linguagem*”. Oscilando entre ser geômetra e ser poeta, fui tecendo o corpo textual, sem deixar de atentar para o fato de que “*há uma relação necessária [do pesquisador com] o objeto, as técnicas, a metodologia e a teoria*” (Orlandi, 1988).

A perspectiva discursiva pressupõe uma concepção de linguagem que serve para estabelecer o princípio teórico-metodológico da pesquisa e os nexos conceituais operacionalizáveis, os quais configuram a própria construção do texto, permitindo maior abertura à análise do objeto. Lembrando Bernardo (1986, p. 86), acredito que “*os efeitos escolhidos por quem escreve estão intimamente amarrados não só a quem escreve, mas também ao lugar de onde escreve e à direção do que escreve*”. Neste estudo, o discurso dessa ciência (da linguagem) escrita é a fala de um primeiro sujeito que fala, porque entendo que não existe lugar onde ninguém fala. Portanto, há linguagem nos enunciados, há sujeitos que falam.

Outro critério descritivo é aquele que se relaciona com meu papel de pesquisadora, que se desfazendo de pertencimentos ou conceitos pré-fabricados, adentrei no espaço da sala de aula, para observar o que estava acontecendo com os sujeitos participantes da pesquisa. Por pertencimento entendo uma relação do sujeito com uma prática discursiva que molda sua maneira de pensar e agir numa dada formação social. Essa opção implicou refletir sobre minha prática pessoal e interagir com outros profissionais, no contexto de atuação, para observar como elas desenvolviam suas práticas sociais.

A descrição, que articula o pessoal e o profissional, serviu como ponto de partida para que eu pudesse discorrer sobre as histórias da pesquisadora e da professora, sujeito da pesquisa. No entanto, essa escolha fez-me recuar, repetidas vezes, temendo o risco de

tropeçar na armadilha do método. Atravessada por essa indecisão metodológica, procurei revisitar a literatura selecionada para este estudo. Ao buscar a ponte aberta e contínua do diálogo, o educador Paulo Freire pôs a sossegar meu espírito investigativo. Em sua discussão sobre a relação sujeito/conhecimento, ele afirma que a investigação científica da realidade em que se dão os temas (objetos de investigação) não deve submeter o procedimento epistemológico à verdade do pesquisador, mas importa conhecer a realidade dos fatos.

É interessante observar que a idéia de produção do conhecimento, conforme Freire, indica uma relação do sujeito-pesquisador com o objeto investigado e seus resultados. Ele entende que ao interagir com a realidade histórico-social na qual se constituem os fenômenos sociais, o pesquisador não deve confundir a preocupação da verdade do esforço científico sério com a neutralidade da ciência que de fato não existe. Nessa articulação conceitual em que os sujeitos interagem no processo da pesquisa, André (1995, p. 48) traz uma colaboração significativa:

O grande desafio [da pesquisa] é saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico. Distanciamento que não é sinônimo de neutralidade, mas que preserva o rigor, [através] do estranhamento como um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha. Trata-se de saber lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando em conta, sim, as experiências pessoais, mas filtrando-as com o referencial teórico e de procedimentos específicos.

A posição de estranhamento a ser observada pelo pesquisador na relação sujeito/objeto, não se reduz à neutralidade e à objetividade da ciência que fundamentam a estratégia quantitativa, mas permite lidar com o objeto, sem necessariamente negligenciar o vínculo entre discurso, subjetividade e história. Neste sentido, também é válido salientar a posição do lingüista Moita Lopes (1996), ao entender que o pesquisador ao dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social, deve considerar, na relação com o objeto, as questões relativas à história e à subjetividade.

Um outro critério descritivo é o que tem sido chamado de *talhamento de um olhar* ou delineamento metodológico, a partir do qual vasculhei a especificidade do meu objeto de estudo, fazendo uma descrição que permitiu compreender que a essência de uma investigação científica não se explicita por uma formulação lingüística soberana ou um olhar cristalizado sobre os dados coletados, mas se alonga na tarefa de escrutinar possibilidades de leituras no estudo de um problema de pesquisa. O pensamento de Freire (1982, 96) ajuda a elucidar esta questão:

Nenhum tema [objeto] é apenas o que aparece na forma lingüística que o expressa. Há sempre algo mais oculto, mais profundo, cuja explicitação se faz indispensável à sua compreensão geral. Desta forma, escrever sobre um tema implica buscar, tanto quanto possível, romper as aparências enganosas que podem conduzir-nos a uma distorcida visão do mesmo. Isto significa que temos de realizar o esforço difícil de desembaraçá-lo destas aparências para apanhá-lo como fenômeno dando-se numa realidade concreta.

Essa consideração do autor fortalece a concepção de linguagem impressa nesta pesquisa, acentuando minha ação discursiva na relação com o objeto de estudo. Assim, a linguagem científica não mais é concebida como uma representação da realidade ou como uma exteriorização interior, mas, sim, como uma ação do sujeito com/sobre a linguagem. Nesse sentido, eu diria que o sujeito engendra sua *arte de escrever*, narrando, descrevendo, interpretando e compreendendo a linguagem dos sujeitos no próprio exercício com a linguagem. Essa concepção de linguagem propõe apreender o objeto, dialogando com *vozes e perspectivas*. E resguardando suas diferenças, procura interpretá-las, juntando-as naquilo em que se aproximam.

A *interpretação* é outro modo de leitura que, considerando a possibilidade de reconstruir os processos e as relações que se constituem nas interações, revela múltiplos significados que configuram o cotidiano da sala de aula. É no trato interpretativo que procuro dar conta da multiplicidade de vozes e perspectivas que circundam a leitura do objeto estudado. Ao fazer isto, tentei sintonizar diferentes gestos interpretativos, realçando modos de linguagem, sem confundi-los ou estabelecer a *dominância de um sentido* (Orlandi, 1987). Para a autora, a interpretação não é simples gesto de decodificação, de apreensão do sentido, mas de dar sentido.

Contribuindo, significativamente, na compreensão da pesquisa etnográfica, Clifford (1998, p. 67) esclarece:

“Os relatos específicos contidos nas etnografias jamais podem ser limitados a um projeto de descrição científica, na medida em que a tarefa principal do trabalho é tornar o (quase sempre estranho) comportamento de um modo de vida diferente humanamente compreensível (...) O que se vê num relato etnográfico coerente, a construção configurada do outro, está conectada em uma dupla estrutura contínua, com a qual se entende”.

A principal preocupação de Clifford é com os significados que têm as ações e os eventos para as pessoas ou grupos estudados em um contexto social. André (1995), retomando Spradley, diz que alguns destes significados são diretamente expressos pela linguagem, outros são transmitidos indiretamente por meio de ações. Orlandi (1996), diz que todos os significados, os dizeres são abertos e suscitam interpretações. A incompletude da linguagem gera interpretação. Segundo a autora, o gesto de interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude. E acrescenta: o objetivo da interpretação é explicitar os processos de significação que trabalham determinada fala, texto, compreendendo como estes produzem sentido, através de seus mecanismos de funcionamento.

Nessa configuração etnográfica, vislumbrei a possibilidade de coexistência de perspectivas teóricas e metodológicas refletidas *não pacificamente*, mas consideradas naquilo que elas têm de significativo, para ajudar a compreender a prática discursiva. Nessa triangulação de metodologias e análises do discurso, busquei, principalmente, aquelas que se recusam a fazer uma leitura linear dos fenômenos, sugerindo apreendê-los em sua relação com o histórico e o social.

Estabelecida a interpretação como um outro modo de captar o objeto, prática discursiva, procurei aprofundar a discussão para melhor subsidiar a análise. Em *Os Limites da Interpretação*, Eco (1995), a partir de um campo de conhecimento específico, o semiótico, afirma que todo discurso sobre a liberdade de interpretação deve começar por uma defesa do sentido literal como primeiro nível de mensagem do texto. Essa atividade inicial traduz o trabalho interpretativo do leitor (pesquisador) que ao fazer uma conjectura sobre a coerência textual não exclui as escolhas interpretativas e a possibilidade de fazermos uma infinidade de leituras ilimitadas.

Derrida polemiza esse ponto de vista, ao dizer que sem todos os instrumentos da crítica, a leitura de um fenômeno corre o risco de se desenvolver em todas as direções e autorizar todas as interpretações possíveis. Para ele, a interpretação aberta significa desconstruir o texto não como uma passagem de um conceito para outro, mas, sim, como uma forma de derrubar e aplanar uma ordem conceitual ou não-conceitual com que o texto se articula. Esta possibilidade interpretativa torna-se elucidativa, quando o filósofo Derrida fala através da voz de Coracini (1995, p. 16)

“A disseminação de sentidos que, avançando em relação à linearidade, extrapola o estado polissêmico do texto, desembocando numa multiplicidade geradora, onde o suplemento e a turbulência de

uma certa falta fraturam o limite do texto, interditando sua formalização exaustiva e enclausurante e pelo menos a taxionomia saturante de seus temas, de seu significado, de seu querer-dizer”.

Entretanto, o posicionamento de Eco (1995) é de examinar, primeiramente, o fato, referindo-se aos aspectos gramaticais para numa fase posterior extrapolar todos os sentidos possíveis. Essas observações de Eco lançaram-me num impasse que joga entre o literal e o possível. Desestabilizada, busquei outras leituras que Deleuze (1988, p. 28) se propõe esclarecer pela discursividade foucaultiana que acena para o fato de que a leitura de um *corpus* não é determinada em função de frequências ou de constantes lingüísticas, nem por conta de qualidades pessoais dos que falam ou escrevem, mas segundo a simples função que exercem num conjunto. Ao lembrar Foucault, ele afirma que é o “*corpus que determina a maneira pela qual a linguagem se agrega a esse corpus, como um meio de distribuição ou de dispersão dos enunciados na qual há uma dispersão, um sujeito que fala de um lugar institucional e na posição do sujeito que questiona*”.

Essa discussão em que Foucault e Deleuze se posicionam, tornou-se útil para a interpretação dos dados da pesquisa. Ao concordar com estes filósofos, não pretendi subestimar outros modos de interpretação (tipo quantitativo), mas desejei tão somente assumir minha opção metodológica, sem expô-la num modelo unitário. Como enfatiza André (1995), as perguntas da pesquisa e o envolvimento com os dados devem estar de acordo com a concepção de pesquisa e a visão de mundo do pesquisador.

Nessa busca interpretativa, procurei interagir com o mundo discursivo das leituras em que os sujeitos se relacionam com outros sujeitos (autores/pesquisador/sujeitos), revelando suas subjetividades. Essa interação, que é uma atividade de sujeitos com a linguagem e sentido, Deleuze (1988) interpreta como uma relação com novas forças que devem se esquivar da força de representação para, inclusive, a destituírem. Elas são constituídas na vida, trabalho e linguagem.

A *compreensão*, nessa dimensão da interação com a linguagem, consiste em dizer que a relação do homem com o pensamento, a linguagem e o mundo não é direta, mas se faz através das mediações (Orlandi, 1996). Esse sentido de interação com o qual tento compreender este objeto de investigação, exhibe uma concepção de linguagem como ação do sujeito sobre a própria linguagem. Ao se relacionar com seu objeto, o pesquisador não apenas interpreta, mas compreende, lembra Orlandi (1988).

6 PRÁTICA ETNOGRÁFICA DE UMA SALA DE AULA: PROCEDIMENTOS

6.1 O ambiente da pesquisa

Esta pesquisa envolveu gravação de aulas, nas disciplinas Língua Portuguesa I e Teoria e Prática da Redação, e entrevistas realizadas com três professoras do *Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA)*, localizado no *Campus I da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)*.

A escolha do local deveu-se não somente ao fato de pretender dar continuidade a estudos no contexto, onde desenvolvi minha pesquisa do Curso de Mestrado, mas também pela familiaridade, enquanto ex-aluna e, atualmente, professora dessa Instituição. Também essa opção trazia não somente a necessidade de investigar o que acontece na sala de aula de 3º grau, como também me impelia a conhecer uma prática discursiva em formação, inserida num programa de leitura e produção de textos, que parecia atuar, de modo diferenciado, em ações discursivas com seus alunos.

As práticas discursivas que eu desejava conhecer estavam relacionadas, inicialmente, com o saber/poder de três professoras selecionadas como sujeitos desta pesquisa e que atuavam na área de língua materna. Interessava-me conhecer suas práticas discursivas de leitura de textos e reflexões, por estarem apoiadas nas teorias lingüísticas e pedagógicas atualizadas. Em cursos e seminários, dos quais participei, juntamente com essas professoras, escutei diálogos, li publicações, acompanhei discussões, em que pelo menos duas dessas professoras revelaram suas preocupações, alegrias, desejos e frustrações concernentes às dificuldades da relação professor-aluno em situações de leitura na sala de aula.

No cotidiano docente, essas professoras participavam de atividades acadêmicas e administrativas e projetos de pesquisa e extensão. Desenvolviam oficinas de leitura e produção de textos, participavam de núcleos de estudos, cursos e seminários. Eventualmente, ministravam cursos para professores de 1º e 2º graus da rede pública (estadual e municipal). Participavam de eventos nacionais e locais em suas áreas específicas de atuação.

As professoras Cristina, Luciana e Violeta fazem parte de uma mesma história. Conjuntamente com seus pares do DCLV, estas professoras tentaram buscar novas formas de conceber o ensino de Língua Portuguesa na Universidade. No momento dessa preocupação, no território nacional, vigorava a concepção de ensino de língua materna baseada na teoria da comunicação e da lingüística (estruturalismo), predominante nas décadas de 60 e 70, principalmente nos Cursos de Letras. Incorporada pelos manuais didáticos, esta concepção ainda mantém uma tradição normativa e gramaticalista que não se limita apenas ao domínio da modalidade culta e escrita, mas de discriminação lingüística (Franchi, 1995).

No cotidiano de sala de aula, começou-se a perceber que o ensino lingüístico, centrado exclusivamente na gramática, não garantia um bom resultado para o processo ensino-aprendizagem, frustrando o aluno em suas tentativas de dominar a língua e o professor na sua necessidade de um fazer crítico postulado em bases lingüísticas mais atualizadas. As discussões geradas a partir dessas observações não se circunscreveram apenas aos testemunhos desses professores interessados nas mudanças relacionadas ao ensino de língua na UFPB, mas proporcionaram tentativas de sistematização de experiências em sala de aula, nas quais alguns esforços foram canalizados para buscar uma nova concepção de linguagem na prática de ensino de língua portuguesa.

Em sua fase inicial, as propostas geradas, nas discussões, estruturam-se da seguinte maneira: uma parte gramatical e outra de leitura. Novos componentes foram integrando-se a esse grupo de professores, já então consolidado, passando-se a optar por uma proposta de ensino de base textual. Tratava-se, então, de incorporar uma nova concepção de linguagem

Como processo dinâmico de interação verbal e como tal deve ser estudada, levando-nos a rejeitar os conteúdos de ensino atualmente vigentes nas nossas escolas, centrados quase exclusivamente no ensino gramatical da língua, o que contribui para que os alunos apresentem um desempenho lingüístico cada vez mais limitado, não só em relação à linguagem escrita, mas também em relação à linguagem.

Esse novo direcionamento, efetivado no ensino de língua portuguesa, proporcionou, também, a criação de um banco de textos com a finalidade de atender a professores dessa área, para instrumentá-los em suas atividades acadêmicas. A proposta em questão parece basear-se no pressuposto de que o professor, ao apropriar-se de textos escritos, selecionados, passe a utilizá-los como um referencial no ensino-aprendizagem e nas suas próprias reflexões sobre a prática pedagógica, inventando formas novas de ensinar a língua em cada contexto específico.

Apesar desse critério de seleção dos textos, expressar uma das preocupações da equipe de professores e coordenadores de área, relativa às mudanças que precisam ser efetivadas para melhoria do ensino de língua materna na Universidade, observei, também, que alguns professores optam por manter práticas discursivas de leitura que carecem de fundamentos teóricos mais atualizados.

Diante dessa constatação, considerei relevante conhecer a prática discursiva das professoras Cristina, Luciana e Violeta e suas interações com alunos universitários, trabalhando a partir da materialidade das microanálises que serviu para concretizar-se a interpretação e a compreensão da prática discursiva na construção do sentido.

6.2 Materialidade de análise

Como já disse anteriormente, serviram-me como materialidade de análise (dados) as leituras teóricas, as reflexões sobre o meu objeto, as transcrições gravadas em áudio, as entrevistas das professoras, os textos instrucionais e os depoimentos dos alunos. O trabalho com esses dados seguiu as seguintes cinco fases estabelecidas no Projeto de Tese:

Exploratória, que serviu para observar a dinâmica institucional, descrever o ambiente da pesquisa, e fazer o rastreamento de informações gerais sobre o contexto a ser pesquisado. Neste momento dialoguei com os professores interessados em participar da pesquisa.

Leitura e reflexões, que exigiram fazer da biblioteca e das redes virtuais (internet) um lugar que se visita e se habita, para rever documentos, artigos teses e livros relacionados ao tema. Seleção e caracterização dos sujeitos da pesquisa e gravação de aulas.

Pré-análise: transcrição das aulas gravadas, digitação; sucessivas leituras dos dados, revisão bibliográfica e seleção das aulas para a realização das microanálises.

Análise propriamente dita: seleção das marcas discursivas (pronomes, pessoais, verbos, expressões) a estudar em função dos objetivos e questões da pesquisa; leitura das transcrições em busca de enunciados que contivessem conteúdos discursivos que se relacionassem com as questões da pesquisa.

Microanálises, narração, descrição, interpretação e compreensão dos dados, levando em conta a fundamentação teórica, realçando os aspectos discursivos e revelando os sentidos construídos; confrontação, utilizando os resultados de análise da entrevista, dos depoimentos, dos textos instrucionais e das transcrições de aulas, estabelecendo as interações constituídas na sala de aula, os pontos de coerência e de contradição da prática discursiva que traduz o discurso do professor na sala de aula e o discurso pedagógico nas suas relações de poder.

A materialidade de análise desta pesquisa foi coletada no segundo semestre de 1996 e no primeiro semestre de 1997, em duas salas de aula. No segundo semestre, gravei apenas uma aula da professora Violeta que serviu para uma primeira aproximação da pesquisadora com o discurso de sala de aula (falas da professora e falas dos alunos), com o objetivo de proceder a uma análise inicial utilizada, posteriormente, em trabalhos acadêmicos. No primeiro semestre de 1997, gravei aulas de Cristina, Luciana e Violeta, perfazendo um total de 20 (vinte aulas). Estas aulas formam um corpus discursivo relevante em quantidade e qualidade.

Para gravar as aulas dessas professoras, lancei mão de um gravador, marca Sony, portátil. Durante dois semestres letivos, observei as interações professor-aluno, interessando-me, apenas, pelos momentos de leitura e discussão de textos escritos. Optei por não interferir nas atividades de sala de aula, limitando-me, a cumprimentar as

professoras e os alunos, embora soubesse que o grau de intimidade entre pesquisador/sujeitos da pesquisa não invalida os resultados da pesquisa. Durante a gravação de aulas, sentava-me à frente da sala de aula, com o gravador em funcionamento. Algumas vezes, colocava esse equipamento sobre a mesa dessas professoras, outras vezes o deixava sobre as carteiras vazias. No diário de campo, a pesquisadora anotava aspectos do desenvolvimento das atividades de sala de aula não captados pelo gravador, particularmente, as orientações para atividades de leitura para realizar as análises. No processo de redação desta pesquisa, as anotações do diário serviram para subsidiar as informações gravadas e melhor descrevê-las. A utilização do gravador não afetou a dinâmica da sala aula, porque tanto as professoras quanto os alunos o aceitaram bem.

A entrevista realizada com as professoras seguiu um roteiro básico contendo questões abertas, a partir das quais essas professoras puderam discorrer sobre suas vidas nas escolas e narrar suas práticas discursivas. Esse roteiro incluiu alguns tópicos abrangentes como formação acadêmica, prática de leitura, produção de textos, material didático, interação professor-aluno e papel do professor.

Para desenvolver as entrevistas, proporcionei um ambiente descontraído para que as professoras Cristina, Luciana e Violeta pudessem narrar sobre suas práticas discursivas desenvolvidas na sala de aula universitária. Apesar desse clima ambiental, agradável, Luciana e Cristina se mostraram tensas diante da situação colocada, e recompuseram, a todo instante, seus discursos. Violeta, porém, manteve-se tranqüila e respondeu as questões, com desembaraço. Essas professoras foram entrevistadas no ambiente de trabalho, em dias alternados. À medida que elas falavam, eu ia registrando as informações (dados) no gravador e no diário de campo.

De posse dos dados, inicialmente, estabeleci como critério metodológico a unidade de análise: o discurso do professor, presente nas aulas gravadas e entrevistas. Entretanto, esse discurso não se efetiva sem que se retrate outra importante unidade de análise: o discurso do aluno. Essa tarefa, contudo, exigiu-me considerar nesta pesquisa as representações (imagens) que os alunos faziam da professora Violeta. Para concretizar esta decisão, foi necessário levar em conta os depoimentos, cedidos pela professora Violeta, os quais serviram para colocar alguns pontos de reflexão sobre o saber/poder dessa professora na sua atividade de ensino. Esses depoimentos informam sobre as falas de alunos de um curso de especialização em Língua Portuguesa, em que a professora Violeta ministrava a disciplina teoria e Prática da redação. No qual foi possível gravar um número mais significativo de aulas. Os depoimentos registram as impressões dos alunos sobre o curso ministrado por essa professora, sobre o contato com o material trabalhado em sala de aula e sobre o encontro com a professora e as percepções sobre sua prática discursiva.

Algumas questões levantadas a partir desses depoimentos, ajudam a refletir sobre as relações desses alunos com os saberes construídos em sala de aula e suas experiências de mundo e suas histórias de leitores. Foi possível rastrear as impressões que os alunos expressam sobre a prática discursiva da professora, sobretudo, no que toca às interações professor-aluno. As informações obtidas nos depoimentos são substanciais, por propiciaram à pesquisa retomar as análises anteriores (dados da entrevista e das aulas), promovendo um diálogo intertextual e efetuando cruzamentos para tomar alguns posicionamentos finais nesta investigação.

Os textos institucionais envolvem o programa das disciplinas e os textos didáticos trabalhados pelas professoras, durante o desenvolvimento da pesquisa. No final da coleta de dados, percebi que estava de posse de um rico material que me exigia um longo trabalho seletivo e reflexivo, o qual esbarrava nos limites temporais propostos para a realização dessa pesquisa. Decidi, então estabelecer, como critério metodológico inserir

nas microanálises, apenas, o material coletado numa das classes universitárias. Esta materialidade incluía gravações, entrevista, anotações de campo e depoimentos cedidos por uma das professoras.

Ao fazer a leitura inicial das transcrições das aulas das três professoras, optei por analisar as aulas da professora Violeta, por se caracterizarem como aulas que expunham mais detalhes sobre a prática discursiva que estava sendo construída por essa professora. Este critério de escolha, também se justificou pelo número de aulas gravadas, já que Violeta, durante a fase de trabalho de campo, cumpriu, rigorosamente, o programa da disciplina. Suas aulas parecem evidenciar algo que o profissional do ensino e os alunos supõem sobre a construção do conhecimento na sala de aula.

6.3 Interlocutores-sujeitos da pesquisa: a professora e os alunos

Os interlocutores desta pesquisa pertenciam a duas salas de aula universitárias. Uma sala era composta por alunos do curso Básico (Graduação), da área de Comunicação Social e Jornalismo, que cursavam a disciplina Língua Portuguesa. Estes alunos situavam-se numa faixa etária de 20 a 25 anos e cumpriam as exigências da formalidade curricular. Segundo a professora Violeta essa classe era participativa, gostava de ler e de promover discussões polêmicas. Essa característica dos sujeitos, também por mim observada, durante a fase da gravação das aulas e análise de dados.

Por motivo de alterações relativas ao calendário acadêmico da instituição envolvida nesta pesquisa, gravei, apenas, uma aula nessa classe. Essa aula foi escolhida para ser analisada, porque apresentou um conteúdo bastante significativo e atendia ao objetivo que havia sido proposto, principalmente, na segunda microanálise.

A outra classe, observada, era composta por alunos do curso de Pós-Graduação em Língua Portuguesa (Especialização), matriculados na disciplina Teoria e Prática da Redação. Esses alunos situavam-se numa faixa etária entre 25 e 45 anos. Alguns desses alunos possuíam formação acadêmica em cursos de Biblioteconomia, Letras e Pedagogia. Conforme observei nas fichas de inscrição, esses alunos, motivados por interesses diversos, buscavam um Curso de Especialização como uma forma de atualizar seus conhecimentos e obter a qualificação docente. Alguns desses alunos atuavam como professores nas escolas de 1º e 2º graus do Estado da Paraíba. Nessa classe, gravei um número considerável de aulas.

No decorrer da pré-análise do material, alguns procedimentos foram se tornando necessários para a realização das microanálises. Este momento constou de leituras sucessivas das aulas para a seleção das marcas discursivas, conforme ficou estabelecido no projeto inicial. Na realização das microanálises os dados apurados foram submetidos a um crivo metodológico que desconsiderou um número exaustivo de seqüências, porque entendi que o rigor de uma pesquisa não se restringe à exaustiva aplicabilidade das regras metodológicas, mas se revela uma coerência que deve existir entre o objeto teórico (como se define) e o objeto empírico (como realmente é) (Orlandi, 1987),

As marcas selecionadas, nas seqüências (falas), têm a ver com a proximidade entre as particularidades lingüísticas e a pertinência discursiva dos enunciados, e servem para resolver a problemática geral da investigação. Assim, pronomes, verbos, expressões são marcas discursivas implicadas diretamente na linguagem dos interlocutores. Com a seleção dessas marcas, foi possível analisar a prática discursiva de sala de aula, para tentar dizer que há circularidade do poder na sala de aula.

Devo esclarecer, porém, que o conceito de prática discursiva, inicialmente, foi utilizado no sentido teórico. Ao ser confrontado com a materialidade discursiva (falas da

professora e falas dos alunos), requereu uma conceituação mais precisa. Para especificar essa conceituação, revisei o referencial teórico deste estudo, tentando reinserir meu objeto de análise em sua realidade concreta, passando o conceito de prática discursiva a ser concebida a partir dos elementos que esses dados revelam, já que a teoria aí se forma. Daqui em diante, o conceito de prática discursiva passa a ser entendido como as relações de saber/poder que os alunos e os professores mobilizam para construir o sentido, tendo como mote os diferentes textos utilizados na atividade de leitura na sala de aula. Como essa investigação procede com base em material empírico, passo a apresentar o da transcrição que mostra como as falas se organizam numa aula de leitura em sala de aula universitária.

6.4 Formato da transcrição

Para algumas vertentes de análises de discurso, o analista deve levar em conta na leitura das transcrições não somente os aspectos da ação e interação social, como significados e sentidos que precisam ser descritos e analisados, mas também focalizar elementos lingüísticos ou não, presentes na fala, passando em sua atividade de organizador dos dados para interpretador dos construídos. Decorrentes dessa compreensão; as pesquisas localizadas, principalmente, no âmbito da Pragmática (por exemplo, Análise da Conversação), tendem a considerar, nas transcrições, os elementos (marcadores) que servem não somente para se efetivar uma leitura mecânica ou literal, mas também levar em conta a ação sócio-histórica do sujeito na construção do sentido. Nesta pesquisa, as transcrições das aulas assumiram relevância, por permitir lidar não apenas com unidades de vários níveis (morfológico, sintático e semântico), realizando puramente uma descrição lingüística, mas também por tomar esses elementos na perspectiva da discursividade.

Seguindo a natureza etnográfica do estudo, o corpo das transcrições considera um número significativo de marcas da produção real da fala (Marcuschi, 1986). Como em qualquer situação de sala de aula em que se utiliza equipamento de áudio (gravador), essas transcrições restringem-se à captura de falas, muitas vezes, apagadas em sua sonoridade e compreensão, por causa da participação simultânea e conversas paralelas. Para formatar o corpo específico das microanálises desenvolvidas, recortei as seqüências do conjunto das aulas são recortadas e organizadas de maneira a salientar diferentes unidades enunciativas ou momentos de fala de cada um dos interlocutores.

As unidades enunciativas aparecem, em conjunto, progressivamente numeradas, compondo as seqüências como, por exemplo (seqüência 1); e no texto da transcrição aparecem destacadas formando trechos de falas. As seqüências são utilizadas para efetivar, nesta pesquisa, duas formas de ler o meu objeto de investigação: uma leitura, primeira entrada, focaliza a prática discursiva da professora, procurando observar as marcas discursivas do poder na interação de sala de aula; outra leitura, segunda entrada, focaliza as estratégias discursivas (ações) mobilizadas pela professora na construção conjunta do sentido.

A normalização dessa transcrição, considerada no corpo discursivo geral, reproduz as falas da professora e as falas dos alunos, conforme foram produzidas por seus interlocutores. No quadro abaixo, essa normalização aparece com adaptação das normas para transcrição sugeridas por pesquisadores como Dino Pretti (1993).

QUADRO DE FORMATAÇÃO DE TRANSCRIÇÃO DE AULAS GRAVADAS

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Professora	P

Aluno	A
Alunos	Als
Inaudível	(inaud.)
Risos e conversas paralelas	(...)
Entonação	Maiúscula
Prolongamento da vogal	::
Silabação	-
Interrogação	?
Qualquer pausa	.
Truncamento	/
Comentário da pesquisadora	(())

6.5 Configuração das microanálises

As microanálises são maneiras de ler um fenômeno que nesta investigação se identifica como a prática discursiva e a construção do sentido em sala de aula.

O recorte analítico, que constitui o Capítulo 4 da pesquisa, foi distribuído em quatro microanálises: 1) Microanálise 1: A entrevista da professora Violeta³; 2) Microanálise: Os depoimentos dos alunos do Curso de Especialização; 3) Microanálise Descritiva das aulas, 4) Microanálise Interpretativa das aulas:

As duas primeiras microanálises, partem do pressuposto de que a análise dos dados obtidos na entrevista desenvolvida com a professora Violeta, e nos depoimentos de alunos se relaciona com o que esses interlocutores, sujeitos da pesquisa, fazem na sala de aula. Assim, passei a considerar a entrevista da professora, com intento de olhar alguns pontos de articulação que a ajudem a decifrar esta prática discursiva de sala de aula e suas estratégias de construção do sentido; os depoimentos dos alunos, com o propósito de compreender o que eles viram, aprenderam e pensaram sobre essa prática discursiva, para cruzar com a fala da professora. E, assim, apreender o fenômeno, a partir de capturas múltiplas.

A Microanálise Descritiva procura lançar um “Olhar Por Fora das Falas da Professora e dos Alunos na Organização do Sentido” como uma força descritiva, e destaca enunciados que identificam marcas do poder no discurso de sala de aula. A Microanálise Interpretativa aprofunda a análise, a partir de novos enunciados retirados das falas e lança “Outro Olhar Por Dentro das Falas da Professora e Alunos”, mais afinado e, essencialmente, interpretativo, busca compreender como o poder circula no discurso de sala de aula e como as estratégias são mobilizadas pelos interlocutores nessa construção do sentido.

No bloco A, da microanálise 3, agrupam-se sete seqüências e cento e oitenta enunciados e, no bloco B, da microanálise 4, agrupam-se nove seqüências e cento e oitenta enunciados. Esses enunciados trazem um significado e propõem a descrição, a interpretação e a compreensão como modos de abordar a prática discursiva em seus movimentos de construção do sentido.

A materialidade discursiva, selecionada para a realização dessas duas últimas microanálises compõe-se de um recorte, formado por quatro aulas, organizadas por temas e datas. Cada aula funciona num conjunto de seqüências organizadas de acordo com as transcrições e agrupadas em dois blocos, contendo um total de seis seqüências e duzentos e noventa e seis enunciados.

³ Esta análise encontra-se em forma de artigo na revista *Leitura: teoria e prática*, no. 19 (no prelo).

A seguir, apresentarei a análise de alguns dados da Microanálise Descritiva, indicando duas seqüências transcritas das aulas gravadas.

7. A MICROANÁLISE DESCRITIVA EM UMA AULA DE LEITURA

Tomando o discurso de sala de aula como o lugar para o qual convergem as falas do professor e dos alunos, lançarei um olhar descritivo sobre as seqüências selecionadas para esta microanálise, procurando focalizar elementos que me permitam responder às questões: quem inicia a fala? Como se organizam as interações em sala de aula? Como professores e alunos fazem a construção conjunta do sentido no contexto universitário? Com o intuito de visualizar as marcas que sinalizam pontos elucidativos dessas questões, proponho-me iniciar a análise trazendo uma transcrição de uma aula de Teoria e Prática da Redação de 3º grau, selecionada para esta pesquisa, em que o tema trabalhado é *Perspectiva Textual: intertextualidade*. Essa aula foi escolhida, porque apresentou mais elementos favoráveis ao trabalho de descrição.

Da transcrição, procurei extrair seqüências, contendo enunciados nos quais a professora e os alunos fazem a leitura de textos jornalísticos com a intenção de efetivar a construção conjunta do sentido. A primeira seqüência configura uma aula universitária na qual se processa uma relação de ensino e se supõe a consecução de um objetivo pedagógico: a construção conjunta sentido. Vejamos a transcrição da seqüência que se refere ao assunto de que estou tratando.

1 – Contexto: A professora mostra o texto ilustrado aos alunos

A - É uma enciclopédia...ela é de conhecimentos gerais (vozes)

P - Olha o dicionário...o universo...o dinossauro...o imortal...antigas civilizações de vida pré-histórica.

A - Trabalho ((Um aluno apontando para a gravura)).

P - É a vida. Tem tudo isso nesse dicionário, só que aquela que você deve destaca, nesse dois, é exatamente pra poder jogar com essa idéia do pai e do filho, da relação pai e filho.

A - Hum! Hum!

P - É uma forma, inclusive, de ir persuadindo o próprio pai a comprar o jornal.

A - Exato.

A - Quer dizer, que é o leitor virtual, pra quem lê pensar que são os pais...

P - Exatamente, e principalmente, olha... são os pais que lêem o jornal, que podem comprar, que são normalmente leitores do jornal...

A - Que têm filhos estudantes...

P - Jornal da Tarde, não é isso?

A - É.

P - Que têm filhos estudantes, não é? Que têm filhos problemáticos... que estudam... que não querem estudar... (risos) Então, veja que há toda uma formação por trás disso, não é? que vai levar, portanto, esses pais a se convencerem da utilidade de terem dentro de casa um dicionário dessa natureza.

A - Ham... ham...

A - É interessante porque um pai que gosta de bater nos filhos, né? ... que têm pais que realmente... que... por qualquer coisa torturam, mesmo, o filho, né? Diz: aprendi mais uma... peçoção, o que é cascudo! (risos).

P - Mas, aí ele vai começar a pensar, mas existem outros peçoções (risos)...(conversas paralelas)...tem isso também...

A - Agora, porque isso aí é a interpretação que tem também... (conversas paralelas).

P - Você veja que na verdade ele supõe também esse conhecimento do leitor, né? Supõe, principalmente, que esse leitor ideal está sendo construído tá... vai realmente aceitar isso aí como sendo útil e, portanto, tornar-se leitor real da não publicidade em si, mas do material que está sendo pedido nessa publicidade, né? E assim por diante... e a intertextualidade... ela tá implícita no próprio discurso pai e filho... no discurso que aí é utilizado também.

A - Sem falar que na civilização pré-histórica havia também... essa história do homem pegar as mulheres e sair arrastando pelos cabelos...

A - Pegar e sair arrastando e dar safanões.

A - E pescoção.

P - E é?

Als - (risos)

Essa seqüência configura uma aula universitária na qual processa uma relação de ensino, e se supõe a consecução de um objetivo pedagógico: a construção conjunta do sentido. Inicialmente, um aluno se dirige aos colegas e, destacando alguns elementos de um texto previamente selecionado pela professora, propõe uma discussão. Uma primeira leitura dessa seqüência permite o mapeamento de alguns enunciados, nos quais a professora expõe para seus alunos o objeto do conhecimento (textos informativos, extraídos de jornais e revistas de circulação nacional). Em seguida, ela solicita que esses alunos identifiquem elementos da composição do objeto (texto), para desmontar sua estruturação inicial na perspectiva de construção conjunta do sentido, procurando levar em consideração um conhecimento anteriormente discutido sobre a intertextualidade.

Essa leitura começa, quando um aluno se aproxima do texto para identificar o primeiro elemento *enciclopédia* (1) que, provavelmente, ajudará a atribuir outros sentidos possíveis ao texto focalizado em sala de aula. Complementando essa informação, esse aluno emite outro enunciado “*é de conhecimentos gerais*. Ao dar o mote para a discussão do assunto, ele acentua a forma verbal em terceira pessoa fazendo uma afirmativa (é) que propõe a construção inicial do sentido, em meio à sobreposição de vozes. Nesta parte inicial, os elementos *universo*, *dinossauro* e *trabalho* presentes na contribuição da professora se agregam à questão focalizada. Essa construção de sentido vai se estendendo na perspectiva de introduzir novos elementos que devem manter o nexos com o eixo temático dessa construção por caminhos nem sempre visíveis.

Assumindo a postura tal como supõe o papel da autoridade institucional, a professora toma a palavra, e sustentando o eixo temático da discussão, controla a dispersão na qual os alunos se envolvem (2). Retomando o tema, ela expõe alguns aspectos do texto ainda não apresentados pelos alunos e, que, certamente, concorrerão para compor o sentido. O aluno que estava com a palavra, investe no elemento *trabalho* (3) como um modo de construção do sentido, colaborando, assim, para fazer uma síntese do assunto que se concretiza no enunciado, já proposto pela professora na expressão *É a vida, tem tudo isso aí no dicionário* (4).

A professora deixa transparecer que o alvo a ser atingido nessa tentativa de construção será a compreensão do texto. Ela expande suas idéias em relação com o real configurando uma intervenção que não permite que os alunos se desviem do assunto. Ao dizer o enunciado *só que aquela que você deve destacar*, a professora não somente estabelece claramente o objetivo a ser perseguido na leitura, mas lança mão de um recurso pedagógico que inibe, a princípio, a construção do sentido.

Entretanto, essa restrição é aceita por um aluno ao dizer *Hum! Hum!* (5). Esse aluno, detendo a palavra, cria uma situação favorável para o desenvolvimento do assunto que se expande na fala da professora (6), e assume um caráter afirmativo, manifestado pelo aluno que estava lendo o texto, e enunciado na expressão *Exato* (7). A compreensão

do sentido proposto por outro aluno será aquela que sintetiza *quer dizer que é o leitor virtual pra quem ler pensar que são os pais* (8). Essa participação do aluno entra em sintonia com o discurso da professora que demonstra sua disposição em marcar os lugares de aceitação do enunciado que esse aluno construiu. A ênfase nessa interação é expressa pelas marcas *exatamente, principalmente e olha* (9). Essa força discursiva se reflete nas marcas com quais a professora afeta o aluno.

Outros elementos são introduzidos pelo aluno no contexto da discussão como o enunciado *Que tem filhos estudantes* (10). Afetada pela reação do aluno, a professora complementa a idéia anterior com o enunciado *jornal* (11) como mais um elemento para organizar o sentido (12/13).

Essa centralidade do eixo temático, com a qual a professora e os alunos tentam desenvolver a construção do sentido, vai permitir que as contribuições desses interlocutores concorram para o fechamento do assunto, resumindo-se na fala da professora: *Então, veja que há toda uma formação por trás disso, não é ?, que vai levar, portanto, esses pais a se convencerem da utilidade de terem dentro de casa um dicionário desse natureza* (13). A suspensão do eixo discursivo desejada pela professora é aceita com um desfecho enunciativo *Ham! Ham!* (14) emitido por um aluno.

O assunto em discussão é retomado, enquanto outro aluno constrói um sentido que, num primeiro momento, parece inadequado à compreensão da leitura (15). A partir desta intervenção, a professora vê uma maneira de expandir o assunto com o propósito de chamar a atenção do aluno para os diferentes sentidos a que o texto pode conduzir. Ela tece a relação opositiva *mas*, que se concretiza no enunciado *existem outros pescções...tem isso também* (16). Investindo nesse terreno da construção, outro aluno parece compreender essa determinação sobre o processo de leitura e de interpretação do texto, que restringe a construção do sentido. Esse conhecimento explicita-se no enunciado *Agora e porque isso aí é a interpretação que tem também* (17).

Trazendo, mais uma vez, o tema que vinha sendo desenvolvido nessa construção de sentido, a professora dá continuidade à explicação, trazendo a relação leitor/conhecimento/intertextualidade. Esta contribuição da professora implica instabilidade no suposto aspecto linear do texto. Recorrendo ao suporte que permite deslizar pela discursividade, a professora compõe um sentido para o texto buscando elementos verbais, adverbiais, conclusivos e marcadores como *supõe, também, principalmente, tá, realmente, portanto, né e assim por diante* (18) para trazer os primeiros indícios da discussão sobre a intertextualidade. Essa informação faz com que dois alunos participem dessa construção, estabelecendo relações com suas histórias de leitores (19/20/21).

Ao dar suas contribuições, os alunos interrompem a fala da professora deixando resvalar a dispersão. Entrando nesse jogo, a professora aceita essa interrupção e, em tom de brincadeira, expressa um enunciado (22). Os alunos riem, colaborando para a deserção do tema principal.

Tentando convergir a atenção dos colegas para o contexto de sua fala, uma aluna assinala a *interação aluno-aluno* na construção do sentido. Vejamos a transcrição da seqüência que trata do assunto em questão.

Seqüência 2 – Contexto: O aluno convida os colegas, para iniciar a leitura de outro texto

A - É. [Então] então, vamos ver, cá!. Vou ficar aqui para as minhas bichinhas verem melhor ((Outra aluna, mostrando a gravura)).

A - É na lua (risos e conversas paralelas).

A - É São Paulo.

A - (Conversas paralelas)... aí é a parte da Bahia que a Folha de São Paulo ... (conversas paralelas).

A - A parabólica (conversas paralelas) Folha...

P - Folha não dá pra ruir, aí tem assim: Alguém na Folha está com a cabeça na lua.

A - É uma afirmativa, é?

P - Não é? A Folha chegou na lua

A - Alguém na Folha está com a cabeça na lua.

P - Quer dizer que, quem não lê a Folha vai ficar sempre com a cabeça na lua, desinformado, quer dizer, a falta de informação que pode passar para o leitor.

A - O jornal pode atingir.

P - Pode passar para o leitor, entendeu? Ele tem informação (conversas paralelas).

A - Alguém está com a cabeça na lua

A - A Folha é o jornal, agora.

A - Será que, talvez, pensando logo no desenvolvimento, na descoberta (conversas paralelas).

Ao assumir a leitura do texto, a aluna volta à atenção para algumas colegas de grupo, e tenta jogar com o grau de intimidade permitido entre si, conforme atesta a expressão *minhas bichinhas* (24), enunciada mesmo no contexto da sala de aula universitária. Em seguida, essa aluna tenta depreender do texto algum elemento que pode contribuir para a construção do sentido, e arriscando um palpite, diz: *É na lua* (25). Nessa tentativa de construção conjunta, os demais alunos vão se concentrando em torno do tema e, de modo conjunto, vão dando as dicas *São Paulo, Bahia e parabólica* (26/ 27 /28). Fazendo um corte nessa construção, a professora açambarca uma parte do sentido que o aluno estava tentando construir, reinserindo a palavra *Folha* (28), em sua própria fala, com a reformulação *Folha não dá para ruir, aí tem assim: Alguém na Folha está com a cabeça na lua* (29).

Apoiando-se nessa reformulação, o aluno reage trazendo a pergunta *É uma afirmativa, é?* (30) como se desejasse questionar o modo como a professora articula o discurso do Jornal. A dúvida levantada pelo aluno se estabelece no contexto da leitura, porque a professora não se propõe a responder afirmativamente a pergunta. Transferindo a responsabilidade para esse aluno ao dizer *Não é?*, ela repete em seu enunciado a proposição inicial *A Folha chegou na lua.* (31) e o aluno, recupera a estruturação lingüística que a compõem: *Alguém na folha está com a cabeça na lua* (32). A professora, novamente, toma a palavra, e introduz outro suporte discursivo que leva uma proposta de construção do sentido. O enunciado que realça essa contribuição aparece visivelmente reconstruído na expressão *quem não lê a Folha vai ficar sempre com a cabeça na lua... desinformado, quer dizer, a falta de informação que pode passar para o leitor* (33).

Outro aluno, arriscando uma contribuição à fala da professora, complementa o *jornal pode atingir* (34). Esta informação recebe o apoio da professora e esta ensaia uma explicação (35) que não se expande na interação. Em meio às conversas paralelas, uma aluna repete o mote da discussão *Alguém na folha está com a cabeça na lua* (36), tentando apreender novos elementos para desenvolver a construção do sentido. Há um momento de hesitação na fala do aluno.

Numa primeira reflexão dessa seqüência analisada, é possível constatar que na leitura, a professora repete informações sugeridas pelo texto como expressa o enunciado *A Folha está com a cabeça na lua* (33). Esse recurso, que é utilizado por diversas vezes pela professora e alunos, não se caracteriza como uma imposição de um sentido, mas se reverte na idéia de que a professora suscita a participação do aluno na interação. Esta postura sugere, também, que a professora se propõe a contribuir com a construção do

sentido trazendo outros elementos não contemplados na leitura. Os elementos *então, então vamos ver, cá e agora* exibem marcas que parecem indicar o poder da palavra que o aluno detém na interação aluno-aluno.

CONCLUSÃO

A utilização do abordagem qualitativa do tipo etnográfico possibilitou uma articulação com a linguagem envolvendo elementos discursivos como a narração, a descrição, a interpretação e a compreensão na leitura do objeto de estudo. Estes elementos operam como um gesto discursivo que o pesquisador faz com a linguagem e se materializa na incompletude e na história. O método etnográfico aplicado ao objeto de estudo “Prática Discursiva e a Construção do Sentido” (Tese de Doutorado), buscou desvelar os significados e as formas de comunicação que os sujeitos (professores e alunos) realizam e interpretam as coisas, o texto e o contexto no qual estão inseridos. A concepção de linguagem é entendida como a interação do sujeito com a própria linguagem, revelando o modo como a pesquisadora sistematiza experiências de vida, trabalho e linguagem, de si e do outro.

Abstract

This text, with some alterations, is part of the methodology of a broader study which investigated the discursive practice of a female teacher engaged in a meaning construing activity in a reading class in a university classroom. It focuses on ethnographic research and the discursive elements (narration, description, interpretation and comprehension) applied to the analysis of the object of study.

Key Words

***ETHOGRAPHY
DISCURSIVE PRACTICE
LANGUAGE
NARRATION
DESCRIPTION
INTERPRETATION AND COMPREHENSION***

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E.D. Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LUDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

AQUINO, Mirian de Albuquerque Aquino. *Prática discursiva e a construção do sentido*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1998.

BERNARDO, Gustavo. Estilo. In: *Redação inquieta*. Rio de Janeiro: Globo, 1986.

CANÇADO, Márcia. Um estudo da pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 23, p. 55-69, jan/jun. 1994.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CLIFORD, James. *A experiência etnográfica-antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

CORACINI, Maria José (Org). *O jogo discursivo na sala de aula – língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.

COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*, São Paulo; Brasiliense, 1988.

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1995.

ECO, Umberto. *Os limites da interpretação*. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1995.

FRANCHI, Eglê. (org.). A insatisfação dos professores: conseqüências para a profissionalização. In: FRANCHI, Eglê. *A causa dos professores*. Campinas: Papirus, 1995.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Bernardina Maria Juvenal . *Paixão de (in)formar: práticas alfabetizadoras no programa Tijolo sobre Tijolo – Projeto Escola Zé Peão em Canteiros de Obras*. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Paraíba, 1999.

GEETZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOODSON, Ivor F. Dar a voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento pessoa. In: NÓVOA, Antônio. *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1995

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (org.). *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MARCUSCHI, Antonio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986. (Série princípios, 82).

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem de línguas*, Campinas: Unicamp, 1996.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988, Cap. A função mais própria da universidade e sua configuração histórica, p. 29-33.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e o seu funcionamento: as formas do discurso*.
Campinas: Pontes, 1987.

PRETTI, Dino. Apresentação. In: PRETTI, Dino (Org.). In: *Análise de textos orais*.1995.