



Veredas Temática:

Autoetnografia em Estudos da Linguagem e áreas interdisciplinares

Volume 22 nº 1 - 2018

Autoetnografia em contexto pedagógico: entrevista e reunião como lócus de investigação

Célia Elisa Alves de Magalhães (PUC- Rio)

RESUMO: Este artigo revisa pressupostos da autoetnografia e oferece instrumental teórico-metodológico para a construção de dados em pesquisas autoetnográficas. O objetivo é estabelecer um diálogo com diferentes áreas da pesquisa social no sentido de auxiliar pesquisadores interessados nesse tipo de estudo, principalmente docentes em domínio escolar. Para tanto, contextualizo o surgimento da autoetnografia e apresento seus princípios teóricos. A seguir, exemplifico e discorro sobre procedimentos metodológicos para a geração de dados, recorrendo à minha própria experiência com dois estudos autoetnográficos (ANDERSON, 2006; BOSSLE; NETO, 2009; ELLIS *et al*, 2011; JONES *et. al.*, 2013) em contexto escolar: o primeiro aborda aspectos da entrevista qualitativa e o segundo, a interação em reunião pedagógica.

Palavras-chave: autoetnografia; entrevista qualitativa; reunião pedagógica; geração de dados.

Introdução

Nas últimas décadas, nas ciências humanas e sociais, com a chamada “virada linguística” (DENZIN; LINCOLN, 2000), tem crescido o interesse pela autoetnografia

(ELLIS; BOCHNER, 2000), pesquisa de natureza qualitativa, cuja postura crítica e ética (ROTH, 2009) permeia as diferentes questões sociais que constituem seu centro de atenção. Entretanto, tenho percebido que, no Brasil, as pesquisas com enfoque autoetnográfico ainda são incipientes, principalmente no contexto pedagógico, em domínio escolar. No âmbito da educação brasileira, dentre os trabalhos construídos pelo viés autoetnográfico, assinalo as contribuições de Bossle e Molina (2009) acerca do trabalho de professores de educação física em duas escolas, as pesquisas de Silva (2011) sobre letramento literário em língua inglesa, e os estudos de Ono (2017) em relação ao formador de professores de inglês.

Conforme destacado por Bossle e Neto (2009, p.133) a respeito da autoetnografia, “a bibliografia específica disponível sobre o tema está restrita a poucas obras escritas em inglês”. De modo geral, o que encontramos são trabalhos com orientações metodológicas alinhadas a análises de natureza qualitativa e interpretativa, a partir de um viés etnográfico, com a inserção do pesquisador no contexto de pesquisa (ELLIS; BOCHNER, 2000). A etnografia é uma abordagem de pesquisa desenvolvida por antropólogos para estudar a cultura e a sociedade, preocupando-se em investigar suas práticas, crenças, valores, significados e demais aspectos socioculturais. Dentre os pilares que sustentam a pesquisa etnográfica, encontra-se a interação prolongada entre o pesquisador e os participantes da investigação bem como a interação cotidiana do pesquisador no universo pesquisado. Nesse sentido, para Goldschmidt (1977, p. 294), “de certo modo, toda etnografia é autoetnografia”, na medida em que pressupõe envolvimento pessoal e um tipo específico de análise.

Diante desse cenário, os objetivos deste artigo consistem em: 1) fornecer uma breve revisão da literatura sobre os pressupostos teóricos basilares da autoetnografia; e 2) oferecer exemplos de procedimentos metodológicos que podem ser usados na geração de dados em estudos autoetnográficos. Para tanto, primeiramente, contextualizo o surgimento da autoetnografia. A seguir, discorro sobre as definições de autoetnografia encontradas na literatura, a influência da experiência pessoal nesse tipo de pesquisa, e os conceitos relativos à autoetnografia como processo e como produto. Por fim, ilustro a autoetnografia como opção metodológica a partir de procedimentos que utilizei para a construção de dados de pesquisas que realizei em uma escola da rede privada de Ensino Infantil, Fundamental e Médio do estado do Rio de Janeiro.

Cumprido ressaltar que não apresento análise de dados neste artigo visto que o foco do trabalho encontra-se somente nos aspectos metodológicos de construção de dados em (auto)etnografia. Esclareço que utilizo o termo (auto)etnografia, e não autoetnografia, ao referir-me às pesquisas que realizei, para sinalizar o seguinte: 1) que, “de certo modo, toda etnografia é autoetnografia”, na medida em que pressupõe envolvimento pessoal e um tipo específico de análise (GOLDSCHMIDT, 1977, p. 294); 2) que os trabalhos que desenvolvi apresentam tons autoetnográficos, sendo a minha inserção na investigação como pesquisadora e como integrante do grupo pesquisado um dos aspectos da autoetnografia que considero mais relevante nos trabalhos que exemplifico.

Acredito que além de auxiliar os pesquisadores interessados em autoetnografia - principalmente aqueles inseridos no contexto escolar, em especial os iniciantes nesse tipo de pesquisa - em suas reflexões e escolhas metodológicas, o presente artigo destaca a importância da autoetnografia na compreensão das práticas em educação. Neste estudo, as práticas são concebidas como “modos de fazer coisas, modos de falar, crenças, relações de poder” (ECKER; MAcCONNELL-GINET, 2010, p.102), e se constituem a partir da “interação entre participantes em eventos comunicativos” (HOLMES; MEYEHORF, 1999, p. 175).

1. O surgimento da autoetnografia

Segundo Ellis e Adams (2014), o termo autoetnografia foi empregado por Karl Heider (1975) para descrever estudos nos quais os membros de uma determinada cultura fornecem seus próprios relatos sobre a cultura. Posteriormente, o antropólogo David Hayano adotou o termo para descrever antropólogos que “conduzem e escrevem etnografias sobre seus 'próprios povos' ” (HAYANO, 1979, p. 99 *apud* ELLIS; ADAMS, 2014, p. 255). Embora o termo autoetnografia não tenha sido empregado com frequência na década de oitenta, a década de noventa testemunhou maior ênfase nesse tipo de pesquisa, na área de ciências sociais, com a publicação de obras como o livro *Auto/Ethnography* de Reed-Danahay, em 1997, e o *Handbook of qualitative research* de Denzin e Lincoln, em 1994 (ELLIS; ADAMS, 2014).

De acordo com Ellis e Adams (2014), o aumento no número de trabalhos autoetnográficos a partir a década de noventa deve-se, principalmente, a três razões: 1) maior interesse pela pesquisa qualitativa e pelas histórias de experiência pessoal no meio acadêmico; 2) maior reconhecimento da ética na pesquisa; 3) convergência de mulheres e minorias para o meio acadêmico. Consequentemente, diversas áreas como a educação, a psicologia social e a antropologia têm reconhecido a autoetnografia como opção metodológica de pesquisa social.

2. As diversas definições de autoetnografia

Ellis e Adams (2011) concebem a autoetnografia como uma forma de pesquisa que busca descrever e analisar a experiência pessoal a fim de compreender a experiência cultural. Em trabalhos mais recentes, os autores (ELLIS; ADAMS, 2014, p. 254) definem a autoetnográfica como “pesquisa, escrita, histórias, e métodos que conectam o autobiográfico e o pessoal ao cultural, social e político”. Para Bossle e Neto (2009, p. 133), “a autoetnografia surge como um tipo de etnografia centrada nas vivências do próprio sujeito em seu contexto social”.

Enquanto a pesquisa positivista busca a impessoalidade e a objetividade em relação ao fenômeno investigado, a pesquisa qualitativa autoetnográfica sublinha a importância da experiência pessoal do pesquisador como forma de construção do conhecimento nos estudos socioculturais. A autoetnografia permite o envolvimento do pesquisador e possibilita transpor para o seu estudo as suas experiências emocionais, revelando detalhes da pesquisa. Assim, a pesquisa autoetnográfica destaca a experiência pessoal no contexto das interações sociais e práticas culturais, buscando o engajamento reflexivo por parte do pesquisador e revelando o conhecimento de dentro do fenômeno pesquisado. Podemos concluir, então, que a autoetnografia promove a reflexividade no processo de pesquisa. Nesse sentido, a “reflexividade consiste em nos voltarmos para nossas experiências, identidades e relações a fim de considerarmos como elas influenciam nosso trabalho presente” (ADAMS *et al.*, 2015, p. 30).

Alinhados a Reed-Danahay (1997, p. 9), que consideram a autoetnografia como “método e texto”, Ellis e Bochner (2000, p. 739) sugerem que esse tipo de trabalho acadêmico é “um gênero autobiográfico de escrita e de pesquisa que exhibe camadas múltiplas de consciência, conectando o pessoal ao cultural”. Segundo os autores (ELLIS; BOCHNER, 2000), o autoetnógrafo parte de uma perspectiva etnográfica, focando os aspectos culturais e sociais ao seu redor (*outward*) para, em seguida, dirigir seu olhar a uma análise interna do si mesmo (*inward*). À medida que o pesquisador alterna tais perspectivas de análise, as distinções entre o cultural e o pessoal tornam-se menos nítidas. De acordo com Ellis e

Bochner (2000), ninguém melhor para analisar e refletir sobre o estudo que o próprio envolvido. Por intermédio da autoetnografia, o indivíduo, ora pesquisador ora participante da pesquisa, compreende a si mesmo por meio da reflexão e do contexto no qual está inserido. Ao compreender a si mesmo, entenderá não só o contexto pesquisado como também os demais envolvidos.

Embora seja difícil definir a autoetnografia e precisar sua aplicação, Ellis e Bochner (2000) afirmam ser apropriado incluir nessa abordagem de pesquisa os estudos referenciados por termos similares tais como narrativas pessoais (PERSONAL NARRATIVES GROUP, 1989), narrativas de *self* (RICHARDSON, 1994), narrativas de experiência pessoal (DENZIN, 1989), narrativas coconstruídas (BOCHNER; ELLIS, 1995), dentre outros aproximadamente quarenta termos, que sugerem variações do método.

Portanto, a autoetnografia pode ser, por exemplo, uma investigação acerca das experiências pessoais de um processo de pesquisa ou um estudo sobre as experiências do pesquisador e dos participantes da pesquisa ou ainda um trabalho a respeito da experiência do pesquisador durante a condução de uma parte específica do estudo (ELLIS; BOCHNER, 2000). Alguns pesquisadores podem, ainda, usar a autoetnografia para retratar experiências vividas por eles mesmos e que, normalmente, não seriam reveladas. Um exemplo de tal situação é o relato detalhado de Ronai (1996) sobre o abuso sexual que sofreu; outro exemplo é o texto, em formato de *script*, de Ellis e Bochner (1992) sobre sua decisão pelo aborto.

Para aqueles que buscam realizar pesquisas autoetnográficas, Ellis e Adams (2014, p. 260) propõem dois princípios norteadores: 1) o “uso da experiência pessoal”, assumindo no decorrer do estudo o papel de pesquisador e de participante da pesquisa; 2) “familiaridade com a pesquisa existente” sobre o assunto investigado.

3. A influência da experiência pessoal na autoetnografia

Em seus estudos sobre autoetnografia, Ellis *et al* (2011) discorrem a respeito da influência da experiência pessoal. Afinal, é o pesquisador quem decide “quem, o que, quando, onde e como pesquisar, decisões necessariamente vinculadas a critérios institucionais” (ELLIS *et al*, 2011, p.2), sendo que os pesquisadores, enquanto pessoas, possuem diversas formas de pensar e de escrever bem como diferentes crenças.

Há ainda outros fatores relacionados à influência da experiência pessoal na autoetnografia, conforme apontam Ellis *et al* (2011). Por exemplo, por questões éticas, o pesquisador pode ter que alterar nomes e lugares referenciados na investigação, omitir características que poderiam identificá-los tais como gênero e etnia, e resumir anos de pesquisa em um único texto. Além do que, terminado o estudo, o pesquisador pode precisar continuar vivendo ou trabalhando no contexto de pesquisa. Por isso, a autoetnografia desafia abordagens canônicas de pesquisa ao admitir que o estudo científico não é realizado de forma plenamente neutra, impessoal e objetiva. Diante disso, a autoetnografia reconhece e acomoda a subjetividade, a emocionalidade e a influência do pesquisador em sua investigação, no lugar de esconder tais aspectos ou de assumir que eles são inexistentes (ELLIS *et al*, 2011).

Cumprir destacar que na pesquisa autoetnográfica, ao representar os outros, o pesquisador, supostamente, assume maior responsabilidade, ou melhor responsabilidade (ELLIS; ADAMS, 2014). Afinal, ao invés de simplesmente falar pelos outros, o autoetnógrafo pode focar aspectos de sua própria experiência pessoal dentro do grupo do qual faz parte no contexto de pesquisa a fim de refletir sobre aspectos sociais e culturais. Nesse caso, o pesquisador realiza o estudo com os outros membros no lugar de invadir o grupo e investigá-lo. Além disso, o fato de o pesquisador ser um membro do grupo que não

irá embora ao término da investigação pode resolver questões relacionadas não somente à ética do estudo, mas também ao acesso à pesquisa.

4. Autoetnografia como processo e como produto

Em virtude de o autoetnógrafo usar princípios da autobiografia e da etnografia para fazer e para escrever sua pesquisa, a autoetnografia é considerada como processo e como produto (ELLIS *et al.*, 2011; ADAMS; ELLIS, 2012), podendo assumir diversas formas, segundo os objetivos para o projeto de pesquisa (ADAMS; ELLIS, 2012); e usos, que variam de acordo com “as relações entre a experiência pessoal do pesquisador e o fenômeno investigado” (FOSTER *et al.*, 2006 *apud* MENDEZ, 2013, p. 281).

De fato, os autoetnógrafos variam de estilo e ênfase em seus processos de pesquisa. Conforme pontuam Ellis e Bochner (2000), o sentido etimológico da palavra revela tal variação: *etno* (cultura), *grafia* (escrita, registro), *auto* (alusão à uma autodescrição do sujeito imerso em uma cultura).

Em relação aos meios utilizados no processo de construção de dados da pesquisa autoetnográfica, encontram-se técnicas também usadas na etnografia (ELLIS; BOCHNER, 2000) tais como a observação participante, o diário de campo e a entrevista de pesquisa qualitativa. A observação participante torna-se relevante por auxiliar o pesquisador a orientar seu foco de interesse e objetivos de estudo. O diário de campo é composto por fatos e reflexões do pesquisador, como pensamentos e impressões sobre os envolvidos e sobre o contexto, que possibilitarão o aprofundamento da investigação. Finalmente, a entrevista de pesquisa busca a compreensão da percepção do outro em relação ao que está sendo investigado. Segundo Mishler (1986), a entrevista de pesquisa qualitativa é um “evento de fala” moldado por respostas a perguntas em uma coconstrução entre entrevistado e entrevistador sobre o que falam um para o outro. Para Nunkoosing (2005), a entrevista constitui-se em uma forma de convidar e persuadir o entrevistado a pensar e falar sobre suas necessidades, desejos, expectativas, experiências e modos de entender o mundo.

Quanto à escrita do texto na autoetnografia, ou seja, o produto da pesquisa, os estudos autoetnográficos são, de modo geral, “escritos em primeira pessoa” e em “diversas formas”, tais como textos dissertativos, poesia, ficção, romance, prosa, dentre outros, manifestando-se como “histórias relacionais e institucionais, afetadas pela história, pela estrutura social e também pela cultura, que se revelam dialeticamente via ação, sentimento, pensamento e linguagem” (ELLIS; BOCHNER, 2000, p. 739). Em contextos nos quais os pesquisadores são membros integrantes de narrativas pessoais, por exemplo, eles assumem tanto a sua identidade acadêmica como seus *selves* pessoais para contar histórias autobiográficas acerca de aspectos de experiências vivenciadas no cotidiano.

Para Jones *et. al.* (2013) um texto autoetnográfico pode ser: (1) imaginativo-criativo: incorpora poesia e diálogos performativos baseados na autobiografia dos pesquisadores; (2) confessional-emotivo: revela detalhes que provocam reações emocionais nos leitores; (3) realista-descritivo: descreve a experiência do pesquisador por intermédio da narrativa, integrando detalhes que ajudam o leitor a reconstruir em sua mente a realidade descrita; (4) analítico-interpretativo: utiliza a abordagem acadêmica típica da pesquisa em ciências sociais. Esta última característica da escrita autoetnográfica coaduna-se com a proposta de Anderson (2006, p. 373 *apud* MENDEZ, 2013, p. 281) quanto à uma forma mais analítica de autoetnografia “na qual o pesquisador é (1) membro integrante do grupo pesquisado ou do contexto, (2) visto como tal em textos publicados, e (3) comprometido com o desenvolvimento de entendimentos teóricos do fenômeno social de forma mais ampla”.

Conseqüentemente, a autoetnografia analítica valoriza a objetividade do texto escrito e da análise. Na visão de Burnier (2006 *apud* DENSHIRE, 2013, p.3-4), a autoetnografia pode ser, ao mesmo tempo, “pessoal e acadêmica, evocativa e analítica, descritiva e teórica”.

Apresento a seguir exemplos de procedimentos metodológicos que adotei em pesquisas (auto)etnográficas em contexto pedagógico no domínio escolar.

5. Construção de dados em autoetnografia no contexto pedagógico

Nesta seção, descrevo dois exemplos de procedimentos metodológicos utilizados na construção de dados em pesquisas (auto)etnográficas que realizei no meu contexto de trabalho, em ambiente escolar.

5.1. Contextualização das pesquisas exemplificadas

Os participantes das pesquisas, grupo no qual me incluo como membro, são docentes de língua inglesa na instituição lócus do estudo. Todos os professores, dentre eles a professora coordenadora de inglês, ministram aulas da disciplina no Ensino Fundamental e/ou Médio na instituição. A referida instituição é uma escola pertencente à rede privada de Ensino Infantil (EI), Fundamental (EF) e Médio (EM) do estado do Rio de Janeiro.

No primeiro exemplo (MAGALHÃES, 2013) investigo o processo de construção de identidades do professor coordenador da disciplina de língua inglesa. Para esse fim, elegi a entrevista de pesquisa qualitativa semi-estruturada (GASKELL, 2007) almejando oportunizar uma reflexão sobre o referido profissional, sua formação, funções, posição, etc., construindo, assim, os alicerces para a investigação em questão. Neste exemplo, ressalto o modo como as diversas entrevistas foram (co)construídas, ou seja, o processo e a sequência, tendo sempre como foco a reflexão por parte de todos os participantes.

No segundo exemplo (MAGALHÃES; PEREIRA, 2017), debruço-me sobre a investigação da construção do fazer docente do grupo no referido contexto escolar, direcionando o meu olhar para a construção de entendimentos e intersubjetividade durante a fala-em-interação em reuniões pedagógicas de professores da disciplina de inglês. Escolhi a reunião pedagógica como contexto autoetnográfico porque concebo esse lócus como espaço de construção de conhecimentos sobre como trabalhar na sala de aula e como atuar na escola (LIBERALI; SCHIMOURA, 2007). Sublinho neste exemplo, a relevância de ser membro do grupo de docentes participantes do estudo para a obtenção da autorização da instituição lócus da pesquisa para a realização da investigação. Embasada na minha experiência como profissional na área da educação, acredito que, para um pesquisador que não fosse membro do referido grupo, seria improvável obter a permissão da escola para o acesso às reuniões, já que os assuntos de trabalho discutidos no evento nem sempre podem ser disponibilizados para o escrutínio público.

As análises de natureza qualitativa e interpretativa, feitas com base em construtos da Sociolinguística Interacional e da Análise da Conversa Etnometodológica após a geração e transcrição dos dados, não constam deste artigo, conforme assinalado na introdução do presente trabalho.

Quanto à escrita dos textos das pesquisas que exemplifico, apesar de o foco deste artigo não recair sobre discussões a respeito da autoetnografia como produto, acho pertinente esclarecer algumas questões para os leitores que desejarem ler os trabalhos. Quando desenvolvi as pesquisas, estava começando a conhecer a autoetnografia como processo e não possuía informação sobre esse tipo de pesquisa como produto. Talvez por isso, eu tenha

optado pela abordagem analítico-interpretativa de autoetnografia (ANDERSON, 2006) para a escrita, ou seja, para os produtos das pesquisas. Observo, ainda, que recorri à terceira pessoa do singular com frequência, o que pode sugerir para o leitor uma escrita menos implicada ou um descompasso entre a autoetnografia como processo e como produto. Atribuo a utilização da terceira pessoa nos textos ao fato de ser essa uma característica do texto acadêmico que sempre usei e vi na maioria dos trabalhos científicos que li. É natural que ao lançarmos mão de novas possibilidades teórico-metodológicas, acabemos em um período de transição entre o “velho” e o “novo”, com características, em maior ou menor grau, de ambas as orientações teórico-metodológicas. Acredito que essas informações sobre a escrita dos textos das pesquisas aqui exemplificadas sejam relevantes para os pesquisadores iniciantes na autoetnografia.

5.1.1. Exemplo 1: a construção de dados em entrevista de pesquisa

A entrevista individual foi a modalidade adotada neste exemplo de geração de dados em pesquisa (auto)etnográfica. Para Gaskell (2007), a entrevista individual é uma interação de diáde, indicada quando o objetivo da pesquisa é conhecer em profundidade os significados e a visão da pessoa entrevistada. Esta modalidade de entrevista é utilizada em estudos de caso, história oral, histórias de vida e biografias, que demandam um nível maior de detalhamento. É preferida também quando a investigação aborda assuntos delicados, difíceis de serem tratados em situação de grupo. A escolha da modalidade individual de entrevista também pode decorrer das características ou condições do entrevistado, pois oferece mais flexibilidade para o agendamento de horário e de local de realização.

Diante desse cenário, todas as entrevistas com os professores e com a professora coordenadora de inglês foram feitas individualmente, exceto a primeira, que foi realizada com dois professores juntos, devido à indisponibilidade de horários.

5.1.1.1. Autorização, geração e transcrição de dados no exemplo 1

Em uma conversa informal e individual, expliquei aos meus colegas docentes as questões sobre a construção de identidades que buscava investigar e a forma como planejava construir os dados, ou seja, por meio da gravação em áudio. Elucidei aos docentes que todos os nomes, locais e informações que pudessem identificar tanto a escola lócus da pesquisa como os participantes ou outras pessoas e instituições referenciadas seriam omitidos ou alterados. Pela mesma razão ética, informei que desligaria o gravador sempre que surgisse algum assunto que um de nós considerasse não apropriado para a gravação. Segui o mesmo procedimento para obter a autorização da direção da instituição onde a pesquisa foi desenvolvida. Todos os professores bem como a escola mostraram-se solícitos, aceitando prontamente o convite para participar do estudo.

Para a gravação das entrevistas, utilizei um gravador de voz digital pequeno. As entrevistas foram realizadas nas dependências da escola, sem agendamento prévio e em dias diferentes, em função do horário de trabalho dos participantes. Considero os dados advindos de entrevistas feitas em diferentes momentos, sem agendamento prévio como um aspecto positivo que, somado ao fato dos participantes serem meus colegas de trabalho, confere um caráter de informalidade à entrevista. Consequentemente, cria-se um relacionamento amigável e uma interação similar àquela encontrada em conversas informais ou “bate-papos” que ocorrem na sala dos professores durante os intervalos entre aulas. Esse tipo de entrevista corrobora para a concepção da pesquisa qualitativa como um “projeto cívico, participativo,

colaborativo, que faz com que o pesquisador e os pesquisados envolvam-se em um diálogo moral contínuo” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 391). Antes da escolha de qualquer forma de entrevista, Gaskell (2007, p. 66) propõe que duas questões sejam consideradas: “o que perguntar e a quem perguntar”.

A primeira questão diz respeito a seleção do tópico guia que “é planejado para dar conta dos fins e objetivos da pesquisa”. Segundo o autor (GASKELL, 2007), o tópico não é uma lista de perguntas. Ele funciona como um lembrete para o entrevistador, que deve usá-lo com flexibilidade. Mattos e Lincoln (2005) explicam que na entrevista semiestruturada as questões não precisam seguir a ordem prevista, permitindo que o pesquisado tenha alguma liberdade para desenvolver as respostas de acordo com aspectos considerados mais importantes. Além disso, novas questões podem ser formuladas pelo pesquisador com o objetivo de esclarecer dúvidas e de gerar orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação. Na verdade, “as perguntas são quase que um convite ao entrevistado, para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir” (GASKELL, 2007, p. 73), pois o objetivo da pesquisa qualitativa não se restringe a conhecer as percepções das pessoas sobre determinado tema. Existe uma preocupação em entender as motivações, os significados e os valores que sustentam tais percepções.

A segunda questão considera a seleção do(s) entrevistado(s). Gaskell (2007) argumenta que o objetivo da entrevista qualitativa reside em explorar os espectros de percepções sobre o assunto pesquisado, maximizando a oportunidade de compreender as diferentes posições tomadas pelos membros do meio social. Em relação ao número de entrevistas, o autor (GASKELL, 2007) indica que este dependerá do objetivo e natureza do tópico estudado. Afinal, o importante não é o número de entrevistados ou de entrevistas, mas os conteúdos que os participantes trazem para a compreensão do tema em questão, pois a finalidade da abordagem qualitativa não é quantificar, mas explorar e compreender as diferentes percepções em relação ao assunto investigado.

Conforme veremos adiante, as entrevistas foram realizadas em três fases a fim de que os participantes pudessem refletir sobre a sua própria fala bem como sobre a fala de outros participantes. Assim sendo, como preparação para a realização da primeira fase de entrevistas, formulei algumas perguntas norteadoras que poderiam ser utilizadas. As perguntas serviriam apenas para o início de uma reflexão sobre o tópico investigado. Afinal, segundo diferentes autores (MISHLER, 1986; FONTANA; FREY, 1994; DENZIN; LINCOLN, 2006), a entrevista qualitativa é um “texto negociado” originado de um processo interativo e cooperativo que envolve o entrevistado e o entrevistador. Todavia, procurei utilizar perguntas que fossem comuns a todas as entrevistas, com a finalidade de oferecer a todos os participantes a oportunidade de reflexão sobre os mesmos temas. A figura a seguir (figura 1) esquematiza a realização da primeira fase de entrevistas.



Figura 1: Esquema representativo da primeira fase de entrevista.

Para a segunda fase, transcrevi as entrevistas feitas com os participantes na primeira fase. Em tais transcrições, não utilizei as convenções tipicamente usadas na Análise da Conversa e na Sociolinguística Interacional. Optei por escrever as falas usando a pontuação normalmente utilizadas na forma escrita (ponto final, vírgulas, etc.), pois os participantes, que iriam ler a transcrição das entrevistas, não estavam familiarizados com as demais convenções.

Nessa segunda fase, com entrevistas realizadas individualmente, pedi a cada participante para ler a sua própria entrevista e perguntei se havia algum trecho que fosse de seu desejo comentar. A leitura dos textos das entrevistas ocorreu na minha presença (geralmente, com o gravador desligado). Algumas vezes, também escolhi trechos específicos da entrevista e pedi ao participante para comentá-los ou esclarecê-los. A escolha de tais trechos deveu-se ao fato de considerá-los interessantes para a investigação acerca da construção de identidades ou simplesmente por achá-los pouco claros, necessitando, portanto, de uma explicação, na minha percepção. A figura seguinte (figura 2) resume a segunda fase de entrevistas. As setas curvas de cor branca representam o momento de cada participante refletir sobre a sua própria entrevista.

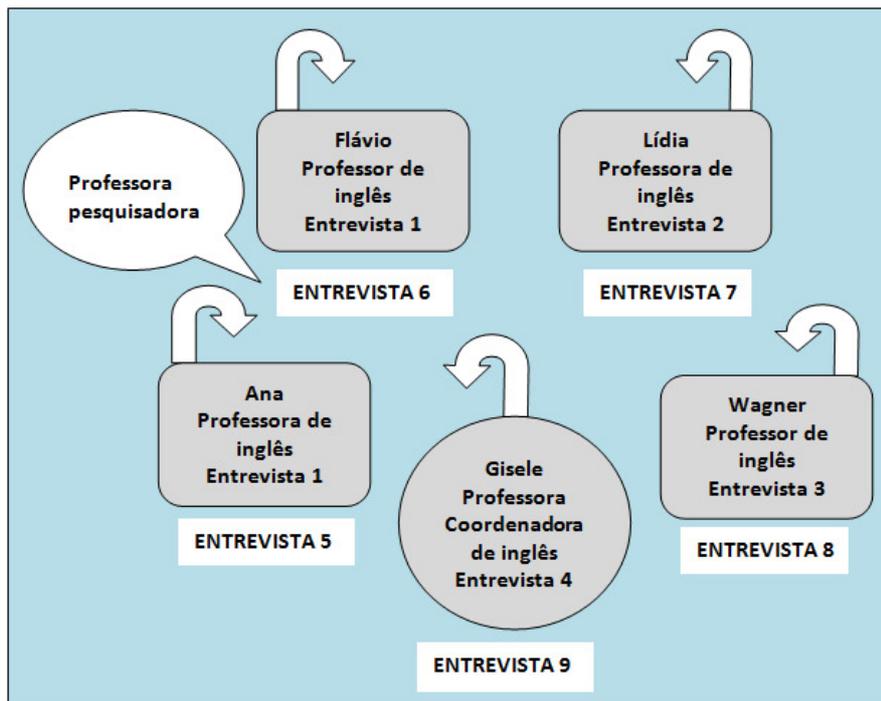


Figura 2: Esquema representativo da segunda fase de entrevistas.

Na terceira fase de entrevistas, pedi aos professores que lessem individualmente a entrevista feita com a professora coordenadora de inglês na primeira e na segunda fase, e que comentassem tais entrevistas. Segui o mesmo procedimento com a professora coordenadora em relação às entrevistas dos professores, ou seja, pedi a ela que lesse e comentasse as entrevistas feitas com os professores na primeira e na segunda fase de entrevistas. Novamente, a leitura ocorreu na minha presença (geralmente, com o gravador desligado). As figuras seguintes (figuras 3 e 4) sintetizam a terceira fase de entrevistas. As setas de cor cinza indicam o momento de cada participante refletir sobre a entrevista feita com outro participante, isto é, com um(a) professor(a) ou pela professora coordenadora.

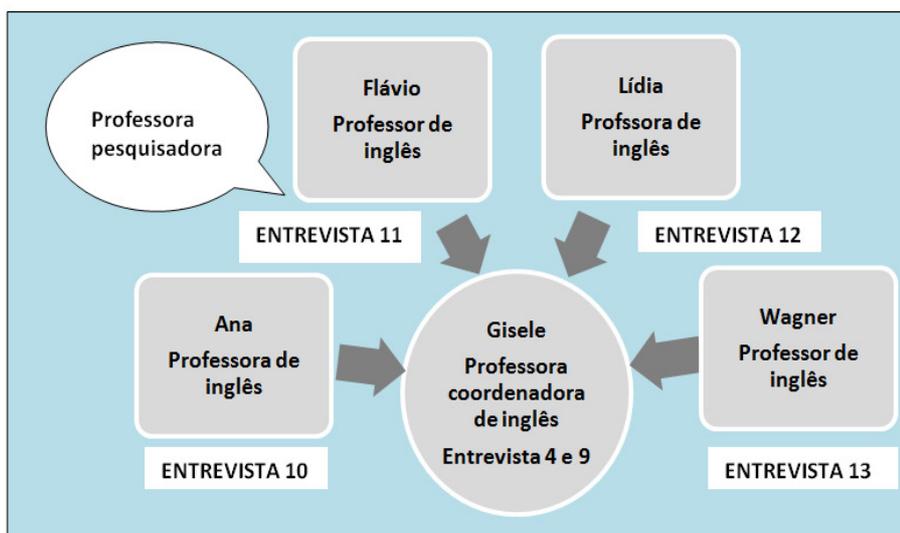


Figura 3: Esquema representativo da terceira fase de entrevistas com os professores de inglês.



Figura 4: Esquema representativo da terceira fase de entrevistas com a coordenadora de inglês.

O objetivo da realização da primeira fase de entrevistas era construir dados para investigar as percepções dos participantes sobre o professor coordenador de inglês (papéis, funções, habilidades, etc.). A segunda fase almejava conduzir os participantes a reflexão sobre suas próprias impressões acerca do assunto em questão. Finalmente, a terceira fase de entrevistas visava levar os participantes a conhecerem e refletirem sobre as diversas percepções dos colegas participantes acerca das funções e papéis do professor coordenador de inglês bem como dos elementos que compõem o pensar e o agir de tal profissional. Dessa forma, os participantes teriam a oportunidade de ponderar sobre tais visões, envolvendo-se

cada vez mais na investigação a respeito da construção de identidades do referido professor coordenador.

Devido à falta de disponibilidade de horários dos participantes, desconsiderei uma outra série de entrevistas com cada um dos professores de inglês, comentando as entrevistas de seus colegas professores realizadas na primeira fase. Em virtude do escopo do trabalho, também não cogitei uma entrevista comigo, a professora pesquisadora, no papel discursivo de entrevistada. Afinal, as entrevistas foram coconstruídas, ou seja, construídas com a minha participação como pesquisadora e como professora participante. Portanto ao analisar os dados gerados, e também ao selecionar os recortes para a análise, de certa forma, revelo as minhas próprias percepções e entendimentos sobre a construção de identidades do professor coordenador de inglês. Contudo, não descarto a validade de tais entrevistas na investigação em questão.

Quanto à duração das entrevistas, houve grande variação, tendo a mais curta durado menos de um minuto e a mais longa vinte minutos. A variação na duração das entrevistas está relacionada aos fundamentos teórico-metodológicos adotados e aos objetivos da pesquisa. Uma vez que o estudo visava a reflexão, os participantes poderiam usar o tempo que desejassem para refletir e discorrer sobre perguntas, comentários e percepções emergentes na interação.

Terminadas as entrevistas, refinei as transcrições das falas dos participantes com base em simplificações de convenções utilizadas na Análise da Conversa e na Sociolinguística Interacional. Assinalo que a transcrição de dados é considerada como uma etapa interpretativa (MISHLER, 1986; GARCEZ, 2002), pois baseia-se em processo seletivo conduzido pelo pesquisador.

5.1.2. Exemplo 2: A construção de dados em reunião pedagógica

Antes de descrever os procedimentos utilizados para a geração de dados neste exemplo de pesquisa (auto)etnográfica, ressalto que as reuniões investigadas apresentam um caráter informal no que tange à interação devido às seguintes razões: 1) As reuniões acontecem em uma sala de aula, onde os participantes sentam-se em círculo; 2) Os participantes podem interromper o professor coordenador, participante responsável por coordenar a reunião, a qualquer momento; 3) Embora haja, geralmente, um tópico previamente definido para a reunião (escolha de material didático, avaliação da aprendizagem dos discentes, projetos interdisciplinares, etc.), outros assuntos podem ser sugeridos e debatidos pelos participantes durante a reunião em andamento ou em uma próxima reunião. Tais informações tornam-se relevantes para a compreensão dos procedimentos utilizados para a autorização, geração e transcrição dos dados gerados. Possivelmente, em contextos mais formais, ou naqueles em que o pesquisador não é membro do grupo estudado, outras estratégias precisem ser usadas na condução da pesquisa.

5.1.2.1. Autorização, geração e transcrição de dados no exemplo 2

Com o objetivo de obter a autorização dos professores e da instituição lócus da pesquisa para o estudo, primeiramente, consultei os docentes verbalmente sobre o seu consentimento, em uma conversa informal antes do início de uma de nossas reuniões de área. Expliquei aos professores, incluindo a professora coordenadora, o objetivo mais amplo do trabalho, ou seja, que o estudo visava uma reflexão acerca do nosso fazer docente nas reuniões de área e que, para isso, gostaria de gravar em áudio as reuniões. Conforme

fiz no estudo ilustrado no exemplo 1, informei aos docentes que os nomes, locais e informações que identificassem a instituição lócus da pesquisa, os participantes ou outras pessoas e instituições referenciadas seriam omitidos ou alterados. Por questões éticas, me comprometi a desligar o gravador sempre que surgissem assuntos que um de nós considerasse inapropriado para escrutínio público.

Todos os professores mostraram-se solícitos, aceitando prontamente o convite. Posteriormente, tive a mesma conversa com a direção da instituição lócus da pesquisa, que também aceitou o convite. Após o consentimento verbal, os participantes e a instituição concederam autorização para a pesquisa mediante a assinatura de termo por escrito (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, TCLE), cujas cópias ficaram em seu poder.

Os dados construídos nas reuniões foram gerados a partir da gravação digital em áudio. Para as primeiras gravações, utilizei um gravador digital pequeno (110 cm x 5cm) que ficava posicionado à vista de todos sobre a mesa da professora coordenadora ou sobre a minha mesa ou sobre uma mesa no centro do círculo, de forma que o equipamento pudesse captar as falas de todos os participantes. Posteriormente, devido a problemas com o gravador, passei a utilizar o meu celular, posicionado-o no(s) mesmo(s) lugar(es) onde ficava o gravador digital.

Com o objetivo de ambientar os docentes com a presença do gravador, os registros em áudio iniciaram-se, efetivamente, após algumas semanas da solicitação da autorização escrita para as gravações. A presença do gravador não pareceu causar desconforto aos professores. Entretanto, houve ocasiões em que alguns dos participantes perguntaram “Você está gravando isso?”. A pergunta era interpretada por mim como um sinal para que aquele conteúdo não fosse gravado. Em tais ocasiões, eu já havia desligado o gravador antes da pergunta, por entender que não deveria registrar aquele trecho em áudio, devido a questões de ordem ética, pois tais informações deveriam ser de domínio exclusivo do grupo e da instituição pesquisada.

Quanto às transcrições dos dados gerados, esclareci aos participantes que as mesmas seriam feitas por mim ou por pessoa de minha confiança, e que estariam disponíveis para leitura / verificação. Além disso, informei que, durante a transcrição, os trechos que eu considerasse inapropriados para a publicação devido a questões éticas seriam omitidos. Em relação à preservação da identidade dos participantes, mantive o uso de pseudônimos.

Realizei a geração de dados durante um período de dois anos, tendo gravado um total de vinte e três reuniões que tratam de diversos assuntos pedagógicos concernentes ao universo escolar. Ao longo da geração de dados, os participantes manifestaram interesse a respeito do desenvolvimento da pesquisa. Então, forneci as informações solicitadas e expliquei os possíveis redirecionamentos do estudo, que encontra-se em desenvolvimento.

6. Reflexões sobre a autoetnografia em contexto pedagógico

Com um olhar retrospectivo, percebo que as pesquisas (auto)etnográficas que realizei trouxeram a contribuição profissional e pessoal que busquei. A contribuição profissional reflete-se nos entendimentos construídos com os demais participantes das pesquisas a respeito das questões que busquei investigar, durante a geração de dados. A contribuição pessoal traduz-se na satisfação de ter compartilhado o meu interesse e os meus questionamentos pelos assuntos investigados com os participantes das pesquisas, profissionais que fazem parte da minha realidade docente e do meu contexto profissional em domínio escolar.

Na pesquisa autoetnográfica, a concepção de pesquisador observador cede lugar ao conceito de pesquisador como membro integrante do grupo pesquisado, aceitando sua interferência subjetiva e desvelando o estudo como uma coconstrução discursiva (ELLIS;

BOCHNER, 2000; ELLIS; ADAMS, 2014). Logo, não há espaço para que o pesquisador simplesmente reporte ou recomponha as falas dos demais participantes, relegando-os ao papel de meros informantes. Alinhada a tal concepção, a partir da minha participação como pesquisadora e como integrante do grupo pesquisado, pude construir uma relação dialógica com meus interlocutores com base em experiências que nós compartilhávamos. O diálogo possibilitou a construção de novos entendimentos sobre as experiências por intermédio de diferentes olhares, ou seja, o meu próprio como pesquisadora e, ao mesmo tempo, professora participante do estudo, bem como do olhar dos outros participantes, meus colegas docentes na instituição lócus da investigação. Destaco ainda que o fato de ser membro integrante do grupo docente reforçou o meu compromisso com a ética na pesquisa e, conseqüentemente, a confiança dos demais participantes quanto à disponibilização dos dados para escrutínio público.

Em relação às interações proporcionadas pelas entrevistas e pela reunião pedagógica, posso dizer que pude dialogar com os demais participantes não somente por meio das informações compartilhadas verbalmente, mas também por intermédio de recursos não-verbais, como o riso, que também continha significados construídos de forma conjunta durante nossas reflexões. Mediante os questionamentos que emergiram tanto durante as entrevistas quanto na reunião pedagógica, nós, participantes da pesquisa, nos engajamos em práticas discursivas que incluíram narrativas. Por intermédio das narrativas emergentes, reelaboramos memórias e experiências vividas no âmbito pedagógico, o que nos permitiu revisar percepções e ressignificar experiências vividas no fazer docente e narradas na interação. Trazidos para a interação por meio da fala dos participantes, os personagens das narrativas passaram a integrar o contexto de pesquisa, fundindo a história vivida à história narrada, e possibilitando a construção de entendimentos que viabilizaram a investigação que desejei realizar.

Considerando o contexto e os participantes das pesquisas nos exemplos assim como o envolvimento que tenho com eles, posso afirmar que a autoetnografia mostra-se uma opção teórico-metodológica de pesquisa bastante apropriada para compreender e desvelar os diferentes contornos das questões que investigo no contexto escolar onde atuo como docente. Afinal, a autoetnografia lança o olhar para a experiência pessoal no cenário de pesquisa, descortinando o conhecimento de dentro do fenômeno e revelando aspectos que não poderiam ser acessados por pesquisadores que não fazem parte do contexto investigado. Nesse sentido, a metodologia que usei para a geração de dados, e que conseqüentemente propiciou a reflexão sobre as questões que eu pretendia investigar, oportunizou uma construção dialógica que conjugou a tríade pesquisador como investigador da própria prática - participantes da pesquisa - objeto de pesquisa. Portanto, em domínio pedagógico, a autoetnografia pleiteia um lugar privilegiado para os professores pesquisadores, permitindo que os docentes afirmem sua relevância como profissionais e como estudiosos de questões sociais.

Considerações Finais

O presente artigo situou o surgimento da autoetnografia e apresentou premissas basilares deste tipo de pesquisa para, a seguir, ilustrar dois encaminhamentos teórico-metodológicos de geração de dados em (auto)etnografia. Dessa forma, o artigo buscou fornecer diretrizes para pesquisadores de diferentes áreas, iniciantes em autoetnografia.

Acredito que o artigo possa avançar as discussões sobre a autoetnografia na área pedagógica e proporcionar um diálogo multidisciplinar acerca dos diferentes modos de se fazer pesquisa, reivindicando para o professor pesquisador autoetnográfico, que vive e

investiga seu próprio contexto docente, um lugar privilegiado nas formas de se analisar e refletir sobre as práticas profissionais em domínio escolar.

Autoethnography in pedagogical context: interview and meeting as locus of investigation

ABSTRACT: This article reviews theoretical concepts of autoethnography and provides theoretical and methodological tools for the construction of data in autoethnographic research. The article aims to establish a dialogue with different areas of social research in order to help research workers who are interested in carrying out this type of research, mainly those in the field of education. To this end, I contextualize the emergence of autoethnography and present its fundamental principles. Thereafter, I exemplify and discuss methodological procedures for data generation by resorting to my own experience with two autoethnographic studies in a school context (ANDERSON, 2006; BOSSLE; NETO, 2009; ELLIS *et al.*, 2011; JONES *et. al.*, 2013): the first addresses aspects of qualitative interview and the second, interaction in pedagogical meetings.

Key words: autoethnography; qualitative interview; pedagogical meeting; data generation.

Referências

ADAMS, T. E.; ELLIS, C. Trekking through autoethnography. In: LAPAN, S. D.; GUARTAROLI, M. T.; RIEMER, F. D (Eds.). *Qualitative research: an introduction to methods and designs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2012.

ADAMS, T. E.; JONES, S. H.; ELLIS, C. *Autoethnography: understanding qualitative research*. Oxford University Press, 2015.

ANDERSON, L. Analytic autoethnography, *Journal of Contemporary Ethnography*, v. 35, n. 4, p. 373-395, 2006.

BOCHNER, A. P.; ELLIS, C. Telling and living: narrative co-construction and the practices of interpersonal relationships. In.: LEEDS-HURWITZ, W. (Ed.). *Social approaches to communication*. New York: Guilford, 1995.

BOSSLE, F.; NETO, V. M. No olho do furacão: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 31, n. 1, p. 131-146, 2009.

BURNIER, D. L. Encounters with the self in social science research: a political scientist looks at autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, v. 35, n. 4, p. 410-18, 2006.

DENZIN, L. *Interpretive biography*. Newbury Park, CA: Sage, 1989.

_____.; LINCOLN, Y. S (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 1994.

_____. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In.: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S (Eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 2000.

_____. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed Bookman, 2006.

DENSHIRE, S. Autoethnography. *Sociopedia.isa*, p.1-12, 2013. Disponível em: <<http://www.sagepub.net/isa/resources/pdf/Autoethnography.pdf>> Acesso em: 30 jun. 2017.

ECKERT, P.; MCCONNELL-GINET, S. Comunidades de práticas: lugar onde co-habitam linguagem, gênero e poder. In.: OSTERMANN, A. C.; FONTANA, B. (Orgs.). *Linguagem, gênero, sexualidade: clássicos traduzidos*. São Paulo, Parábola Editorial, 2010.

ELLIS, C.; BOCHNER, A. P. Telling and performing personal stories: the constraints of choice in abortion. In.: ELLIS, A.; FLAHERTY, M. (Eds.). *Investing subjectivity: research on lived experience*. Newbury Park: SAGE, 1992.

_____. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: research as subject. In.: NORMAN, D.; LINCOLN, Y. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2000.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E. The purposes practices and principles of autoethnographic research. In.: LEAVY, P. (Ed.). *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. New York: Oxford University Press, 2014.

_____.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: an overview. [40 paragraphs]. *Forum: Qualitative Social Research/SOZIALFORSCHUNG*, v. 12, n. 1, Art. 10, January 2011. Disponível em: < <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>> Acesso em: 30 jun. 2017.

FONTANA, A.; FREY, J. H. Interviewing the art of Science. In.: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994.

FOSTER, K.; McALLISTER, M.; O'BRIEN, L. Extending the boundaries: autoethnography as an emergent method in mental health nursing research. *International Journal of Mental Health*, v. 15, n. 1, p. 44-53, 2006.

GARCEZ, P. Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Eds.). *Identidades: recortes inter- e multidisciplinares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2007.

GOLDSCHMID, W. Anthropology and the coming crisis. An autoethnographic appraisal. *American Anthropologist*, v. 79, n.1, p. 293-308, 1977.

HAYANO, D. M. Auto-ethnography: paradigms, problems and prospects. *Human Organization*, v. 38, n. 1, p. 99-100, 1979.

HEIDER, K. What do people do? Dani-autoethnography. *Journal of Anthropological Research*, v. 31, p. 3-17, 1975.

HOLMES, J.; MEYERHOFF, M. The community of practice: theories and methodologies in language and gender research. *Language in Society*, v. 28, n. 2, p. 73-183, 1999. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1017/S004740459900202X>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

JONES, S. H.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C.; OLIVEIRA, M. A. O. ; JARAMILLO, N. J. *Handbook of autoethnography* (Coleção Queer). Walnut Creek: Left Coast Press, 2013.

LIBERALI, F.; SHIMOURA, A. Material didático para construção da formação crítica: alguns passos para a realização da reunião pedagógica. In: DAMIANOVIC, M. C. (Org.). *Material didático: elaboração e avaliação*. v. 1. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

MAGALHÃES, C. E. A. *Então me bateu um grande frio na barriga. Em cena, o professor coordenador de inglês: um estudo sobre identidade e avaliação*. 2013. 236f. Dissertação (Mestrado em Letras/Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013.

MAGALHÃES, C. E. A.; PEREIRA, M. G. D. Construção de entendimentos na reunião pedagógica: Posicionamentos e intersubjetividade em conarração. *Calidoscópio*, v. 15, n. 2, p. 254-268, mai/ago 2017.

MATTOS, P.; LINCOLN, C. L. A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. *Rev. adm. pública*, v. 39, n. 4, p. 823-847, jul/ago2005.

MÉNDEZ, M. Autoethnography as a research method: advantages, limitations and criticisms. *Colomb. Appl. Linguist. Journal*, Bogotá, v. 15, n. 2, p. 279-287, 2013.

MISHLER, E. *Research interviewing. Context and narrative*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

NUNKOOSING, K. The Problems With Interviews. *Qualitative Health Research*, v. 15, n. 5, p. 698-706, 2005. Disponível em: <<http://qhr.sagepub.com/content/15/5/698>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

ONO, F. T. P. *A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa*. 2017.157f. Tese (Doutorado em Letras/ Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, 2017.

PERSONAL NARRATIVES GROUP. *Interpreting women's lives: feminist theory and personal narratives*. Indiana: Bloomington Indiana University Press, 1989.

REED-DANAHAY, D. E. *Auto/Ethnography: rewriting the self and the social*. New York: Berg, 1997.

RICHARDSON, L. A method of inquiry. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

RONAI, C. R. My mother is mentally retarded. In: ELLIS, C.; BOCHNER, A. P. (Eds.). *Composing ethnography: alternative forms of qualitative writing*. Walnut Creek, CA: Alta Mira, 1996.

ROTH, W-M. Auto/Ethnography and the question of ethics. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, v. 10, n. 1, 2009.

SILVA, R. B. *Interpretações: autobiografia de uma pesquisa sobre letramento literário em língua inglesa*. 2011. 215f. Tese (Doutorado em Letras/Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo.

Data de envio: 07/08/2017

Data de aceite: 25/03/2018

Data da publicação: 15/08/2018