



**Veredas Temática:**

**Autoetnografia em Estudos da Linguagem e áreas interdisciplinares**

**Volume 22 nº 1 - 2018**

---

**Autoetnografia (d)e uma pesquisa do participante ou Notas de campo<sup>1</sup>**

Bruno de Matos Reis (PUC-Rio/Colégio Pedro II)

**RESUMO:** O presente artigo visa a apresentar e refletir sobre a autoetnografia de um pesquisador então iniciante em práticas de pesquisa do participante. Constituindo-se de dados autobiográficos gerados no processo de desenvolvimento de uma pesquisa de Mestrado, o trabalho analítico volta-se para questões éticas e metodológicas próprias do ingresso na seara de pesquisas acadêmicas. Para tanto, dialogamos principalmente com os campos de estudos identitários, estudos da narrativa e Prática Exploratória (ALLWRIGHT; HANKS, 2009). A realização da pesquisa autoetnográfica possibilitou a seu autor compreender que grande parte de suas inquietações metodológicas advinham de uma resistência em afastar-se de um paradigma positivista de pesquisa.

Palavras-chave: autoetnografia; pesquisa do participante; prática exploratória.

### **Introdução**

Há mais de dez anos, desde que ingressei na vida acadêmica, me persegue a pergunta sobre o momento em que nos tornamos, de fato, pesquisadores. Por mais diversos que tenham

---

<sup>1</sup> Este trabalho é composto por parte das reflexões desenvolvidas na dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem intitulada “Quem sou eu? Quem éramos nós?: (a história de) uma pesquisa sobre identidades de professores”, defendida no ano de 2014 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

sido meus interesses de pesquisa, a questão que subjaz a todos eles é ainda esta do ser e estar na pesquisa acadêmica. Afinal, tornamo-nos pesquisadores no momento em que iniciamos o trabalho investigativo da pesquisa ou essa identidade só nos seria autorizada quando, pela prática e/ou estudo, tivéssemos já adquirido uma série de saberes pertinentes ao ofício do pesquisador? E que saberes seriam esses?

Neste trabalho, procuro guiar o leitor através dos caminhos por mim percorridos em uma de minhas primeiras pesquisas acadêmicas, uma pesquisa do participante de cunho interpretativista. Focalizo dados autobiográficos gerados ao longo de um período de aproximadamente três anos de uma pesquisa de Mestrado. Compreendendo que o “tornar-se pesquisador” a que me refiro acima seja um produto contínuo de um processo de reflexão *in loco* de pesquisa, volto o trabalho analítico para inquietações éticas e metodológicas próprias de um então incipiente ingresso no campo de pesquisas acadêmicas. Desse modo, o objetivo aqui é pensar a autoetnografia como um recurso para o desenvolvimento e amadurecimento de questões relativas ao indivíduo pesquisador no ato mesmo de pesquisar.

A narrativa a que darei início é a forma pela qual construirei todo este artigo. Intercalada por breves suspensões de caráter teórico-ensaístico, esse estilo narrativo não linear próximo ao literário é aqui estruturante. Retrocedamos, então, alguns anos.

## 1. O convite e a espera

Era 2011 e estávamos pelas primeiras semanas de uma quente Primavera. O calor era tal que aquela tarde de outubro causaria inveja a qualquer primeiro de janeiro carioca. Como não bastasse, nenhuma brisa se fazia notar pelas ruas – através da janela, árvores imóveis como pinturas.

Considerando o quadro pouco convidativo, olhei as horas e tive vontade de telefonar perguntando se ainda viriam. Porém, dado que restavam ainda alguns minutos até o horário combinado, achei melhor ocupar-me conferindo novamente se tudo o que precisaríamos estava arranjado.

E foi assim que preenchi aqueles minutos de espera. Passei pelos cômodos da casa olhando em todas as direções sem saber dizer ao certo o que buscava. Cozinha: geladeira; sala: DVD, gravadores... Interfone. Conferi as horas e fiquei aliviado por saber que ao menos uma delas já havia chegado. Atendi e pedi que subisse. Sala: DVD, gravadores, cadernos, lápis... Campainha.

Juliana entrou e já foi pedindo mais informações sobre o que faríamos àquela tarde. Expliquei que assistiríamos a um filme sobre o dia a dia de um professor francês em seu ambiente de trabalho para que eu pudesse, posteriormente, gravar nossa discussão a respeito da obra e dos pontos que nos tivessem chamado atenção. Como Juliana pareceu satisfeita com minha resposta, não entrei em detalhes, considerando que seria melhor esperar a chegada de minha outra convidada.

Giselle atrasou-se consideravelmente. Para minha angústia, Juliana decidiu preencher o tempo de espera falando a respeito de algumas questões de seu dia a dia nas duas escolas municipais em que trabalhava. Era como se os dados estivessem escapando entre meus dedos. Fiquei pensando se deveria gravar também aquele momento e, enquanto ela falava, busquei em minha mente maneiras delicadas de pedir que ela guardasse aquele assunto para “o momento certo”. Felizmente, Giselle chegou antes que eu pudesse resolver essa primeira questão.

Reunidos na sala, avisei que aquele seria um encontro-ensaio em que eu verificaria a viabilidade de gerar dados para minha pesquisa a partir de discussões que tivéssemos a

respeito de determinado(s) filme(s). Já que eu mesmo duvidava do sucesso daquela tarde, procurei ser cauteloso e extremamente enfático sobre o caráter tentativo do encontro.

Desenhado esse quadro inicial, convido o leitor a realizar comigo uma pequena manobra no tempo. Muito em breve, tratarei com mais detalhes a respeito das reflexões e pesquisas que mencionei acima. Contudo, agora peço licença para remontar os caminhos que me levaram àquela tarde para, então, esclarecer o que pretendo nesta pesquisa.

## 2. Caminhos percorridos até aquela tarde

Tendo entrado no curso de Mestrado pensando em pesquisar a respeito das muitas inquietações que a recém-iniciada carreira no magistério público trazia-me, tive a sorte de ingressar em uma disciplina<sup>2</sup> cujo principal objetivo era entender a vida em contextos pedagógicos. Desse modo, naqueles encontros semanais, pude conhecer modos de se fazer pesquisa até então desconhecidos por mim.

Foi então que, em meio a tantos debates, discussões em grupos e leituras, um artigo do professor João Antônio Telles chamou minha atenção. *Lying under the Mango Tree*, autonarrativa de Telles (1998), abriu meus olhos para a peculiar beleza estética e grande potencial reflexivo dessa forma de escrita acadêmica que eu até ali ignorava. O autor apresenta a autonarrativa – uma possibilidade de estudo no campo da pesquisa qualitativa – como *lócus* possível de reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Para isso, deitado à sombra de sua própria história, Telles (1998) revisita eventos contados em sua tese de doutoramento, ponderando sobre seu(s) sentido(s) e buscando explicitar/entender de que maneira experiências vividas em diferentes momentos de sua trajetória relacionam-se com sua prática e postura pedagógicas.

Acreditando ser aquele um caminho possível para o desenvolvimento de meu percurso no Mestrado, ainda sem muita leitura a respeito, decidi escrever minha primeira autonarrativa como monografia final daquela disciplina. Passei a conhecer, no processo de preparação para a escrita daquele trabalho, o que havia para além da autonarrativa. Fui de uma leitura a outra, conheci a Pesquisa Educacional com Base nas Artes (BARONE; EISNER, 2006) e aprendi que a autonarrativa era apenas uma de suas muitas facetas.

A Pesquisa Educacional com Base nas Artes (PEBA) é um termo guarda-chuva que inclui toda uma gama de tradições e designs de pesquisa que valorizam fortemente a (apreciação) estética, tanto na forma final em que se apresenta o trabalho quanto no processo de sua elaboração. No que diz respeito a seu formato, os escritos da PEBA teriam uma preocupação menor em construir-se em etapas tradicionais como a revisão bibliográfica e descrição de metodologia(s). O texto da PEBA buscaria, na experimentação, formas de produzir uma melhor visualização de questões educacionais (BARONE; EINSNER, 2006, p. 98). Quanto à linguagem propriamente dita, haveria valorização de um tom evocativo e imaginativo capaz de levar o leitor a envolver-se na leitura, dando ao texto um sentido pessoal. Para isso, seria comum o uso de metáforas e de recursos literários tais como a superdescrição. No mais, os autores falam de uma tendência ao uso de linguagem menos rebuscada, tratando-se de assuntos abstratos de maneira mais próxima da realidade. Assim, espera-se que as “[a]udiências da pesquisa educacional possam ser ampliadas para incluir espectadores como educadores fora do

---

<sup>2</sup> A disciplina em questão chama-se Questões Teórico-Methodológicas na Pesquisa em Estudos da Linguagem.  
VEREDAS ONLINE – TEMÁTICA – 1/2018 – PPG LINGUÍSTICA/UFJF – JUIZ DE FORA – ISSN: 1982-2243

campo das pesquisas, responsáveis por políticas educacionais e até mesmo o público em geral” (BARONE; EISNER, 2006, p. 97, minha tradução)<sup>3</sup>.

Ainda muito impressionado com os atributos estéticos daquele tipo de pesquisa, vejo agora que iniciei tal trabalho monográfico sem pensar nas implicações dessa empreitada para minha então incipiente investigação. Só então compreendi realmente do que se tratava a autonarrativa. Escrever uma autonarrativa não é simplesmente contar histórias. Esse tipo de pesquisa acadêmica, realizada na forma de texto verbal escrito, diz respeito a uma busca por autoconhecimento através da reflexão sobre as “possíveis consequências dos temas relevantes”<sup>4</sup> (TELLES, 1998, p. 188, minha tradução) que emergem durante a escrita. Trata-se de uma reflexão-processo que se dá durante a escrita: escrever para refletir e refletir sobre o que se escreve.

Interessantemente, analisando hoje a monografia escrita já há mais de um ano, percebo com clareza esse poder reflexivo da autonarrativa. Se dei início ao texto monográfico acreditando que seguiria por um caminho de reflexão solitária, o trecho a seguir, retirado do último capítulo do trabalho, aponta para uma clara mudança de ponto de vista:

E, se por um lado concluo que não cheguei a (todas as) respostas; por outro, noto admirado que com essa breve incursão pude ver com mais clareza onde moram, de onde vêm as minhas questões.

Finalmente, certo de que são não as respostas, mas as perguntas a força a impulsionar os grandes movimentos, cheio delas parto em busca de novas e mais distantes paisagens. De forma similar ao que fiz aqui, pensando sempre os conflitos de professores e *trabalhando em parceria com esses profissionais*, espero, em próximas empreitadas, poder conhecer e *partilhar* um pouco mais sobre a complexidade e a multifacetada beleza da identidade desse profissional. (Reis, não publicado<sup>A</sup>, p. 11)

Assim, vi ali nascer uma necessidade de compartilhar minhas questões. Desse modo, um pouco mais certo do trabalho que gostaria de realizar, continuei em busca de conhecimento e respostas.

E foi nesse processo que vi se estreitar a minha relação com a Pesquisa Educacional com Base nas Artes. Passados alguns meses, já cursando uma nova disciplina, escrevi um trabalho monográfico em que narro meu caminho em direção à PEBA. Tive, então, a chance de organizar discursivamente todas as leituras que havia realizado a respeito do tema, o que foi crucial para que eu pudesse entender o que a Pesquisa Educacional com Base nas Artes significava para mim. Além disso, foi nessa monografia que narrei meu mergulho na bibliografia da PEBA à procura de um instrumento que me facilitasse o cumprimento de um objetivo: fazer daquela pesquisa uma oportunidade para a reflexão conjunta entre mim e outros professores. No final daquele trabalho monográfico, revelo minha satisfação com os seus resultados:

É com satisfação que vejo agora que o esforço em organizar esse fluxo de experiências (RIESSMAN, 1993) trouxe luz para minha história com a PEBA. Escrevendo o texto que ora encerro, pude mostrar – também para mim mesmo – como se caracteriza a PEBA, o que me levou a ela e onde a localizo. Além disso, pude finalmente determinar e, principalmente, justificar a postura que pretendo assumir em relação à

---

<sup>3</sup> “Audiences for educational research may thus be broaden to include onlookers, such as nonresearcher educational practitioners, educational policymakers, and even members of general public” (BARONE; EISNER 2006, p. 97).

<sup>4</sup> “potential consequences of the relevant themes” (TELLES, 1998, p. 188).

pesquisa com base nas artes. Certamente esses pequenos acertos de conta são cruciais para um prosseguir mais tranquilo e mais firme. (Reis, não publicado<sup>B</sup>, p. 10-11)

### 3. De volta àquela tarde de outubro

Tendo o filme acabado, desliguei a TV e informei às meninas que ligaria o gravador. “Ei, peraí! A gente não vai conversar um pouco antes?”. Sorrindo, expliquei à Giselle que não seria necessário, que eu gostaria de registrar justamente a conversa informal – na medida do possível – de três professores a respeito de cenas ou de assuntos abordados no filme. A conversa durou pouco mais de uma hora.

Como contei anteriormente, a estratégia mostrou-se mais produtiva do que eu havia imaginado e o resultado surpreendeu-me completamente. Tendo as imagens do filme ainda muito presentes, conversamos, fizemos referências a cenas e expusemos opiniões e histórias de uma riqueza impressionante. O caráter catártico do encontro ficou evidente quando, após o fim da gravação, Juliana revelou que não gostaria de ouvir o que havia dito.

O momento em que ocorreu essa fala permanece como uma cena difícil de esquecer. Incomodou-me o fato de ela ter querido desligar-se do processo então há pouco iniciado. Afinal, eu pretendia que a discussão registrada fosse analisada pelo grupo para que pudéssemos, a partir daí, entender um pouco mais sobre nós mesmos. Por isso, busquei descobrir seus motivos a fim de, talvez, reaproximá-la da pesquisa que desenvolvíamos. Felizmente, por sugestão de minha orientadora, buscamos soluções de forma conjunta e decidimos que escutaríamos a gravação reunidos novamente em grupo, pois assim, segundo a própria Juliana, todos ficariam mais confortáveis. Todos menos eu.

Acredito que as palavras “desconforto” e “estranhamento” definam bem meus sentimentos ao escutar a conversa que havíamos tido cerca de dois meses antes. Cumprindo o combinado e com o objetivo de realizar uma escuta em iguais condições às de minhas colegas, só voltei a ouvir a discussão quando pudemos nos reunir novamente. Assim, pela distância temporal e/ou pelo fato de eu agora estar em outra posição em relação àquele momento, muitas vezes não me reconheci nem no conteúdo de minhas observações nem na forma como me comportei enquanto participante naquela conversa.

Sem ainda enxergar nuances que só passei a ver com a análise que aqui realizo, fiquei assustado com minha insistência em enfatizar os aspectos negativos de meu dia a dia no trabalho. Além disso, decepcionou-me também o fato de eu muitas vezes ser pouco colaborativo com a entrada de minhas colegas na discussão. Afinal, já que a ideia era realizar uma reflexão conjunta, minha expectativa era de que eu tivesse sido um grande incentivador da fala das outras participantes

Nem havia começado a analisar a conversa internamente e questões de seus arredores já se ouviam fortes em minha mente. Intrigava-me, entre outras coisas, o fato de a conversa ter fluído tão bem *apesar* da forma como eu havia me comportado. Tendo chegado a algumas questões, em pouco tempo e principalmente por intermédio de Allwright & Bailey (1991), fui levado a nosso próximo tema: a Prática Exploratória (PE).

### 4. A PE para além de seus pôsteres

Explícita ou implicitamente, a PE tem estado próxima a mim ao longo de toda minha vida acadêmica. Implicitamente, a PE esteve em minha vida acadêmica na forma inclusiva e

respeitosa como a professora Inés Miller conduz seus orientandos. Explicitamente, ainda sob orientação dessa professora, tive a oportunidade de ler textos da Prática Exploratória que me deram uma visão geral desse modo de conceber a pesquisa em contexto pedagógico. No entanto, reitero, somente quando me surgiram as questões de pesquisa ora expostas é que busquei saber mais sobre essa abordagem exploratória da pesquisa educacional. Apresento aqui o que descobri.

Num momento em que a equiparação do professor ao pesquisador surgia como antídoto para os incômodos problemas ético-metodológicos da pesquisa educacional *third-party*<sup>5</sup>, a Prática Exploratória, ainda em fase embrionária, trouxe uma nova questão: “alunos são interessantes, ao menos tão interessantes quanto professores” (ALLWRIGHT, 1980 *apud* ALLWRIGHT; HANKS, 2009, p. 131). Nessas palavras, têm-se os primeiros passos em direção a um modo totalmente inclusivo de se fazer pesquisa, uma abordagem que busca afastar-se da dicotomia pesquisador-pesquisado e tratar a todos os integrantes da pesquisa (professores e/ou alunos, pesquisadores e/ou professores) como copesquisadores.

Nesse sentido, já em sua essência a PE diferencia-se de correntes metodológicas aparentemente afins como, por exemplo, a Pesquisa-Ação ou P.A. (KEMMIS; MCTAGGART, 1981). Outro ponto de diferença em relação à P.A. é que a Prática Exploratória não visa primeiramente à mudança nem necessariamente à resolução de problemas. Como se observa em seus princípios elencados mais abaixo, a PE busca o entendimento e alimenta-se de questões.

Todavia, é importante pontuar que a Prática Exploratória não é avessa a mudanças nem afirma que modificações não possam vir a ocorrer em decorrência de trabalhos realizados sob sua perspectiva. Embora a PE não tenha como objetivo primeiro modificar rotinas ou procedimentos, isso não impede que mudanças venham a surgir a partir dos entendimentos alcançados através do trabalho exploratório por ela desencadeado (MORAES BEZERRA, 2007).

A Prática Exploratória vem se desenvolvendo e se transformando através dos anos, sempre visando a entender a sala de aula em seus mais variados aspectos. Em conformidade com o que seus princípios orientadores, a PE em si é um exemplo de trabalho conjunto e alguns dos entendimentos<sup>6</sup> alcançados por seus praticantes podem ser ilustrados através dos princípios descritos por Allwright e Hanks (2009) e por mim adaptados que figuram abaixo:

- A ‘qualidade de vida’ para professores e alunos como a principal preocupação.
- O trabalho para entender a ‘qualidade de vida’ é mais importante e anterior à tentativa de modificá-la.
- Todos devem estar envolvidos no trabalho para entender.
- O trabalho deve ser uma forma de unir os nele envolvidos.
- Deve haver um espírito de desenvolvimento mútuo na condução do trabalho.
- O trabalho para entender é, necessariamente, contínuo.
- A integração entre práticas curriculares comuns e o trabalho para entender é uma forma de minimizar a sobrecarga e maximizar a sustentabilidade.

---

<sup>5</sup> De acordo com Allwright e Hanks (2009), a pesquisa *third-party* é aquela realizada por alguém de fora da situação sob investigação. A pesquisa *first-party*, assim, diz respeito à pesquisa realizada por quem participa diretamente do objeto ou situação em análise como, por exemplo, um professor pesquisando em sua sala de aula.

<sup>6</sup> “Entendimento”, além de ser considerado um dos principais objetivos da Prática Exploratória, é um conceito largamente discutido na bibliografia da área. Para maiores esclarecimentos, conferir Allwright e Hanks (2009), Gieve e Miller (2006) e Cerdera (2009).

Longe de funcionarem como conjunto de regras fixas a serem seguidas pelos que pretendem trabalhar com a PE, esses princípios refletem toda uma gama observações realizadas por pesquisadores exploratórios.

Tal é a abrangência das discussões propostas pela Prática Exploratória que, como já era de se esperar, ao longo dos anos ela vem extrapolando o ambiente da sala de aula e a relação professor-aluno para mostrar-se como um caminho de investigação possível em diferentes contextos e variadas relações. Exemplo disso são os trabalhos de Miller (2001) e Moraes Bezerra (2007), que lançam mão de contribuições da Prática Exploratória para pensar, respectivamente, as relações construídas no âmbito da coordenação pedagógica de um instituto de línguas e a relação consultor-professores em um curso livre de línguas.

Também neste trabalho a PE encontra-se em um contexto diferente daquele para o qual ela foi inicialmente idealizada. E, embora aqui a sala não seja a sala de aula e ainda que os papéis de professor, pesquisador e até mesmo de aluno possam não ter limites definidos, nada disso tornou menos possível ou menos natural a presença da PE neste estudo. Assim, para além dos pôsteres que estimulam a reflexão levantando questões e ensaiando respostas, a PE mostrou-se para mim como uma saída então necessária.

## **5. O trabalho atual como um trabalho autoetnográfico**

Como bem nos diz Riessman (1993), quando narramos, ordenamos experiências e damos sentido aos acontecimentos de nossas vidas. Foi isso o que procurei fazer até aqui e é isso o que pretendo fazer neste trabalho.

Como se viu, em minha primeira autonarrativa, compreendi que realizaria um trabalho conjunto. Na segunda, pude compreender o que sabia e o que queria da PEBA enquanto melhor caminho para a realização do tipo de reflexão compartilhada a que eu visava.

Nesse sentido, este trabalho configura-se como uma continuação do processo iniciado com a leitura de Telles (1998). Nas páginas que seguem, contarei ao leitor e, arrisco dizer, a mim mesmo, a história de como construí esta pesquisa e a mim enquanto pesquisador. (Re)vivendo todo o processo, falarei de êxitos, dúvidas e inquietações que formaram e transformaram pesquisador e pesquisa ao longo de dois anos de trabalho. Assim, o próprio processo de escrita deste trabalho constitui-se como parte da pesquisa. Mais do que naqueles dois trabalhos anteriores, porém, pretendo aprofundar o olhar interpretativo sobre a experiência vivida. O objetivo aqui é utilizar minha experiência pessoal de tornar-me pesquisador para ilustrar facetas desse mesmo processo compreendido enquanto experiência cultural (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011). Constituindo-se assim como uma pesquisa autoetnográfica, o leitor observará que esta investigação alicerça-se em três pilares. Metodologicamente, estou orientado pela tradição etnográfica; no que tange ao conteúdo que integra seu cerne, este trabalho tem forte carga autobiográfica; a interpretação dos dados, por sua vez, novamente por influência do trabalho etnográfico, procura entender a experiência (individual) narrada como uma experiência culturalmente inscrita. Dessa maneira, a autoetnografia combina elementos da autobiografia e da etnografia. Contando com relatos próprios, entrevistas com terceiros, fotografias ou documentos, comumente as autoetnografias tratam de momentos relevantes, pontos de virada na trajetória de seus autores a partir de sua inserção em uma cultura. Assim, o autoetnógrafo deve olhar para sua experiência de maneira analítica de modo a confrontá-las com os atravessamentos culturais em que elas se dão. O objetivo é produzir uma descrição densa, estética e evocativa da experiência pessoal e interpessoal (ibidem, p. 255).

Quando entrei em campo para realizar o estudo, ainda que conscientemente buscasse realizar uma pesquisa do participante, não pude antecipar as repercussões desse meu desejo. Foi somente no dia a dia da pesquisa, na apreciação dos dados e nas reflexões por eles provocadas que a questão da identidade do pesquisador-participante se colocou em toda sua complexidade. Assim, lançando um olhar sobre a figura desse tipo de pesquisador, a partir de acontecimentos aqui narrados, discuto o processo de construção identitária do pesquisador-participante em diferentes momentos da pesquisa.

Peço licença, então, para em uma breve suspensão da narrativa, apresentar construtos de teóricos que lançarão luz sobre a discussão proposta.

## 6. Identidade

Os estudos de Identidade foram de grande importância para a análise dos dados gerados naquela conversa em minha casa. Porém, é outra a razão pela qual a discussão aparece neste trabalho. Como em tempo se observará, a noção de Identidade lança luz sobre questões pertinentes a esta autoetnografia.

Conforme pontuado por Bauman (2005), a identidade deixou de ser vista como algo natural e imane dos indivíduos e passou a ser compreendida como uma construção em constante processo de reformulação. Uma forma de se localizar teoricamente e melhor entender essa perspectiva é atentar para a perspectiva do socioconstrucionismo, que justifica a não constância e naturalidade da identidade entendendo-a não como um produto, mas como um processo que “ocorre em ocasiões interacionais completas e específicas<sup>7</sup>” (DE FINA; SCHIFFRIN; BAMBERG, 2006, p. 2, minha tradução).

Se já não há tanta discussão a respeito do caráter dinâmico da identidade, resta ainda uma questão teórico-metodológica a ser discutida. De um lado, há os estudiosos da Análise da Conversa, irredutíveis ao afirmar que tudo o que interessa saber a respeito das identidades dos participantes de uma interação pode ser visto na estrutura turno a turno da conversa. Assim, não haveria espaço para análises de contextos externos, “o único contexto relevante para se entender o surgimento de identidades em interação é o contexto local” (DE FINA; SCHIFFRIN; BAMBERG, 2006, p. 2).

Do outro lado da questão, estão os partidários da Análise Crítica do Discurso (BILLIG, 1999) afirmando que não se pode entender questões identitárias (na interação) sem que se considerem fatores externos como os contextos políticos e ideológicos implicados. Assim, enquanto a Análise da Conversa (AC) tem um cuidado especial em observar o processo de negociação e projeção de identidades, em uma visão não tão voltada para o caráter dinâmico envolvido no processo, a Análise Crítica do Discurso visa mais à representação identitária na interação.

Nesse quadro, considerando a natureza dos dados aqui analisados, entendo que a perspectiva holística da Análise Crítica do Discurso tenha mais a contribuir para os fins deste trabalho.

---

<sup>7</sup> “takes place in complete and specific interactional occasions” (DE FINA; SCHIFFRIN; BAMBERG, 2006, p. 2).

## 6.1. Identidade e a narrativa

Levando-se em conta que construções identitárias ocorrem de fato em momentos de interação, cabe o interesse em observar a maneira como essa característica da construção de identidades (de si e do outro) faz-se presente em uma narrativa. Sobre a possibilidade de se estudar a construção de identidades em narrativas nas quais o narrador fala de si mesmo – sendo esta autoetnografia um caso exemplar –, Bamberg e Georgakopoulou (2007) dizem que se pode, nesses estudos, enxergar como um narrador constrói o mundo (e o outro) de maneira a apontar a forma como ele próprio – o falante – gostaria de ser visto. Conforme o leitor poderá perceber, essa observação trazida por Bamberg e Georgakopoulou (2007) terá relevância para a análise por vir.

## 7. Posicionamento

Posicionamento é um termo abrangente com diferentes definições em diferentes áreas. No campo da linguística aplicada, Moita Lopes (2009, p. 136), autor com quem tenho grande afinidade, entende que “tal construto se refere a como as pessoas estão localizadas no discurso ou na conversa quando estão engajadas na construção dos significados com outros”. Em outras palavras, quando interagimos, estamos, necessariamente, posicionando os outros e a nós mesmos.

Decidi trazer a teoria do posicionamento (HARRÉ, 2004; DAVIES; HARRÉ 2007) para este trabalho porque, como bem observam Piovesan e Borges (2012), existe uma íntima relação entre posicionamento e identidade. O trabalho de construir(-se) identitariamente passa pelo trabalho de posicionar os outros e a si mesmo. Além disso, a Teoria do Posicionamento chama atenção para a forma como posicionamos e somos posicionados enquanto contamos histórias.

Contribuição interessante da Teoria do Posicionamento é o chamado triângulo do posicionamento<sup>8</sup> (HARRÉ, 2004). Trata-se de uma figura geométrica formada por três extremos implicados mutuamente. Acima, o ângulo do posicionamento; abaixo, respectivamente os ângulos da força ilocucionária e da *story line*.

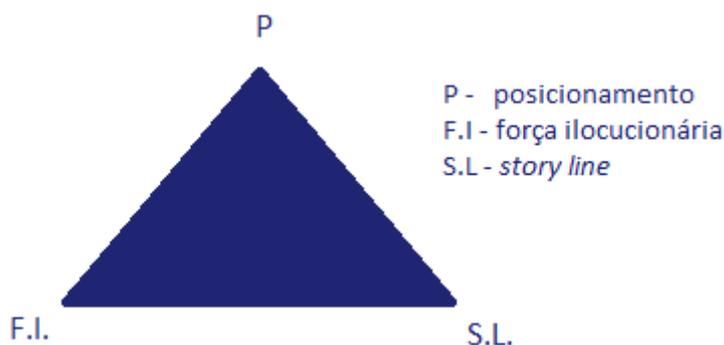


Figura 1 - Triângulo do posicionamento

Nesse contexto, a forma como uma pessoa se posiciona ou é posicionada em determinada situação determina a força ilocucionária de seu(s) ato(s) de fala. Força

<sup>8</sup> The positioning triangle.

ilocucionária e posicionamento, por sua vez, são influenciados pela(s) *story line(s)* compartilhadas pelos atores sociais. Ora, se sou posicionado como autoridade máxima no processo de realização de uma pesquisa, por exemplo, é muito provável que minha opinião tenha mais força ilocucionária que a de outro professor que não ocupe tal posição. Logo, temos um triângulo perfeito: mova-se qualquer um de seus extremos e todo o restante sofrerá alterações.

## 8. Margens e rodapés

Se por um lado as inquietações levaram-me à Prática Exploratória, por outro, já de início observei que também os êxitos alcançados encontravam relação com a PE. Dessa maneira, procurando reproduzir parte de meu percurso de leitura, transcrevo abaixo algumas anotações realizadas durante o processo de imersão em bibliografia a respeito da Prática Exploratória. Todas estas notas foram retiradas de páginas de livros ou artigos e foram selecionadas por estarem relacionadas diretamente a alguma dificuldade ou sucesso percebido durante a reflexão deflagrada pelo filme ou posteriormente, na escuta da gravação.

As notas encontram-se organizadas em duas subseções temáticas relativas a inquietações ou êxitos de que tratarei. Essas seções, por sua vez, estão divididas em duas partes: primeiramente, há uma tabela contendo um trecho lido e uma nota de leitura referente a ele; em seguida, insiro minha reflexão a respeito de cada um desses pares.

### 8.1. Não quero escutar o que eu disse!

O primeiro incômodo é aquele a que faço referência ainda na Introdução deste trabalho. Ele surgiu durante o encontro, quando, mostrando resistência em aceitar meu convite para escutarmos o que havíamos acabado de conversar, Juliana declarou preferir não voltar a ouvir o que havia dito.

Reúna as pessoas; não as empurre para mais longe <sup>9</sup> . (ALLWRIGHT, 2000, p.1, minha tradução)
---

<b><i>Olha!! Trazer as pessoas pro processo: Inés.</i></b>
--

No momento em que foi feita, a declaração de Juliana chamou minha atenção para o que talvez fosse um aspecto pouco claro em meu trabalho. Em minha ânsia por refletir de forma conjunta, não pensei nos meios que utilizaria para garantir que todos fizessem daquela uma experiência positiva. Adotando uma postura surpreendentemente comum em pesquisas que se pretendem inclusivas, considerei que minha vontade de incluir as pessoas fosse o suficiente para que essa inclusão se desse de fato. Em outras palavras, à luz das explicações a respeito das Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (MILLER, MOURA, BARRETO, MONTEIRO, CUNHA e REIS, 2013), adaptei as conversas que normalmente aconteciam entre Gisele, Juliana e eu, transformando-as em um espaço discursivo com potencial exploratório, no qual poderíamos comentar o filme. No entanto, encontro marcas discursivas na interação que me ajudam a entender, *a posteriori*, que pareço ter entrado na conversa com *minhas* questões, *meus* desejos, *meus* objetivos e *meus* métodos acreditando que minha “generosa” disposição em incluir a todos tornaria desnecessária quaisquer discussões a respeito do percurso pelo qual seguiríamos.

<sup>9</sup> “Bring people together; do not push them further away” (ALLWRIGHT, 2000, p. 1).

À época, quando comentei a respeito do episódio, minha orientadora sugeriu que eu passasse a consultar os participantes acerca dos próximos passos da pesquisa. Funcionou. A própria Juliana foi quem definiu quando e como escutaríamos a conversa daquela tarde. Somente bem mais tarde, quando li o trecho citado acima, entendi que, sem saber, eu havia colhido frutos de um princípio da Prática Exploratória.

No entanto, havia ainda uma questão.

## 8.2. Eu falo muito!

Em uma primeira audição, frustrou-me o fato de que, aparentemente, havia mais material para análise em minha participação do que na das duas outras professoras.

Como a Pesquisa-Ação, uma pioneira na pesquisa <i>first-party</i> , poderia ser tão influenciada pelo modelo <i>third-party</i> ? <sup>10</sup> (ALLWRIGHT; HANKS, 2009, p. 142, minha tradução)
<i>Da mesma forma que eu parti pra uma pesquisa first-party ainda com a mentalidade third-party (?). Estranhamento eu x eu mesmo. Bingo!</i>

Como se vê, a leitura do excerto de Allwright e Hanks (2009) fez-me entender que a decepção sentida com relação à minha participação na conversa era um indicativo de que eu ainda pensava a partir do paradigma dicotômico pesquisador/sujeito de pesquisa. Ao que parece, possibilitar que todos os participantes sejam também pesquisadores implica aceitar que o chamado pesquisador torne-se também – e em seu sentido mais amplo – sujeito da pesquisa. Posto de outra maneira, enquanto catalisador do possível interesse dos outros participantes, no grupo, esse pesquisador torna-se mais um sujeito da pesquisa.

Possivelmente, se já tivesse refletido nesse sentido, o que outrora considerei “superparticipação” seria motivo não de desconforto, mas de comemoração. Só me incomodou o fato de ter interrompido minhas colegas ou ter aparentemente vetado alguns assuntos porque em algum lugar de meu senso crítico resistia a imagem do pesquisador *third-party*, distanciado de seus sujeitos de pesquisa e nunca se confundindo com o contexto estudado.

Surpreendentemente, agora observo que Giselle e Juliana pareciam muito mais sensíveis ao que ocorria e às posições que ali ocupávamos do que eu mesmo no momento da interação. Exemplo disso é o que se observa nos primeiros minutos de gravação quando, depois de responder a uma pergunta que proponho, Juliana termina com um silêncio de intermináveis quatro segundos devolvendo-me o questionamento:

<b>Giselle</b>	aqui não dá não mas lá dáhhh. (4.0)
<b>Bruno</b>	[e:]
<b>Juliana</b>	[e a sua] primeira impressão?
<b>Bruno</b>	não, as minhas impressões gerais... primeiro eu acho que... eu soube que esse filme era francês há pouco tempo, depois que tinha decidido assistir a esse filme eu descobri que ele era francês. eu já achei que ia ser tudo muito diferente porque na França (...) diferente. eu imaginei que as crises seriam menores mesmo; eu imaginei que ele não teria tantos problemas]. [apesar de (...)]

<sup>10</sup> “How could AR, a pioneer of practitioner, first-party research, be unduly influenced by the third-party model?” (Allwright; Hanks, 2009, p. 142).

A forma hesitante como começo a responder sugere, para dizer o mínimo, que eu não estava preparado para aquela pergunta. É possível pensar ainda que eu, assumindo ali tão somente minha identidade de pesquisador (*third-party*), não estivesse preparado para pergunta alguma.

Tenho esse como um dos mais belos e importantes momentos daquela conversa. Consciente ou inconscientemente, de uma só vez Juliana não aceitou a identidade imputada de sujeito pesquisado, quebrou o protocolo pelo qual só eu fazia as perguntas e retirou-me da posição de pesquisador somente, operando meu reposicionamento identitário como *participante* daquela conversa.

Por fim, ainda no que se refere a questões de identidade, cabe observar como as questões até aqui discutidas reverberam no registro dos acontecimentos:

“não me reconheci nem no conteúdo de minhas observações nem na forma como me comportei enquanto participante naquela conversa.”

“já que a ideia era realizar uma reflexão conjunta, minha expectativa era de que eu tivesse sido um grande incentivador da fala de minhas colegas.”

“Intrigava-me, entre outras coisas, o fato de a conversa ter fluído tão bem *apesar* da forma como eu havia me comportado.”

Essas observações, ordenadas aqui na forma como emergiram em minhas reflexões, são ilustração do intenso embate travado por mim no processo de aceitar-me pesquisador-participante.

Nos dois primeiros excertos, o não reconhecimento próprio e a quebra de expectativas são importantes indicativos de minha disposição inicial - antes de começar a pesquisa - em relação ao que seria meu papel. Por um lado, a reprovação de meu comportamento enquanto participante da pesquisa parece contradizer meu declarado projeto de ser, efetivamente, sujeito de (minha) pesquisa. Como se observa no contexto do trecho seguinte, por comportamento, refiro-me às constantes interrupções e discordâncias protagonizadas por mim - algo que poderia ser considerado muito natural em uma interação entre atores sociais hierarquicamente equalizados.

O terceiro excerto em destaque parece ainda mais interessante. A voz do pesquisador (em contraposição à do participante) sobressai e, por assim dizer, contamina a análise dos acontecimentos. Explico. Pontuando uma vez mais a forma como avalio meu comportamento durante o processo de geração de dados, o surgimento da conjunção “apesar” torna possível supor que, da forma como entendi(a) os acontecimentos, a única identidade que considerava útil era a de pesquisador, no sentido positivista do termo. Meu alto nível de envolvimento, minha participação provavelmente sincera e pareada à de minhas colegas parecia incomodar ao - no momento da escrita - então pesquisador.

## Conclusão

Iniciei esta discussão com uma cena e um convite ao leitor: olhar de perto a construção identitária de um pesquisador-participante, observando a autoetnografia como instrumento de aprofundamento na reflexão. Com referencial teórico-metodológico pertinente, algumas questões foram postas e estudadas ao longo destas páginas.

Conforme exposto, pude entender que, para que eu pudesse explorar analiticamente o caráter reflexivo mútuo dos encontros, era preciso um distanciamento real do modelo de pesquisa *third-party*. Eu precisava aceitar que eu, como os outros, sou parte do que chamo de (minha) pesquisa. Afinal, foi possivelmente pela dificuldade em distanciar-me do paradigma

positivista de pesquisa que pudemos observar o intermitente conflito entre minhas identidades híbridas de amigo, participante e de pesquisador. Importa notar que não pretendi dizer, nem poderia estabelecer precisamente em que momento(s) qual identidade encontrava-se em evidência. O que procurei foi evidenciar a complexidade desse processo e suas repercussões para a pesquisa e, principalmente, para o pesquisador.

Percebi ainda que minhas identidades hibridizadas de pesquisador, entrevistador e amigo em nada comprometeram a fiabilidade de meu trabalho ou impossibilitaram a realização de uma pesquisa em que todos – eu inclusive – fossem igualmente participantes no processo de reflexão. Ao contrário, se a coexistência dessas identidades diz algo sobre este trabalho, talvez ela mostre que, embora tivesse a consciência de meu papel de catalisador de questões para discussão, interrompendo, posicionando e sendo posicionado, eu interagiu com minhas colegas de maneira muito natural – como desde o princípio eu gostaria que tivesse ocorrido. Essa discussão encontra-se diluída ao longo dessas páginas.

Em uma das referências mais importantes sobre o assunto, Ellis, Adams e Bochner (2011) afirmam que, na medida em que fazer e escrever autoetnografia são atividades imbricadas, autoetnografia é processo e produto. Tudo é relato e tudo é análise nesta narrativa. A condução de minha dissertação - e, por conseguinte, deste trabalho - na perspectiva autoetnográfica, criou, durante a pesquisa e no processo mesmo de escrita deste relato, espaços para que pudesse lançar um olhar crítico-analítico para minha própria experiência enquanto realizador e participante da pesquisa. Dessa maneira, as questões emergentes nesses espaços de reflexão, já que matéria de interesse autoetnográfico, puderam ser contempladas sem prejuízo do desenvolvimento do trabalho como pesquisa. Posto de outro modo, creio possível afirmar que o trabalho autoetnográfico lançou luz sobre questões metodológicas e epistemológicas da pesquisa do participante.

O que busquei fazer aqui foi refletir sobre uma vivência de campo. A esse respeito, como bem nos diz Riessman (1993), quando narramos ordenamos experiências e damos sentido aos acontecimentos de nossas vidas. Assim, a exemplo do que se percebe no que tange à identidade de pesquisador-participante, uma vez que narrar seja, também, dar sentido, este trabalho nasce instituído de uma hibridez que torna leviana qualquer tentativa de separar relato autobiográfico de análise etnográfica. Trata-se, aqui, de uma autoetnografia de um pesquisador participante.

### **Autoethnography and (of) a participant observation or field notes**

**ABSTRACT:** This article aims to present and reflect on the autoethnography of a researcher who was then a beginner in participant research practices. Constituted by the autobiographical data generated in the process of developing a Master's research, the analytical work turns to ethical and methodological issues related to entering the field of academic research. In order to do so, we dialogue with the fields of identity studies, narrative studies and Exploratory Practice (ALLWRIGHT; HANKS, 2009). The realization of the autoethnographic research enabled the author to understand that a great part of his methodological preoccupations came from a resistance to depart from a positivist research paradigm.

**Keywords:** autoethnography; participant research; exploratory practice.

### **Referências**

ALLWRIGHT, D. *Some principles for exploratory practice*. 2000. Disponível em: <<http://www.letras.puc->

rio.br/unidades&nucleos/epcentre/readings/first%20principles%20oht.htm> Acesso em: 15 out. 2011.

\_\_\_\_\_. Turns, Topics and tasks: patterns of participation in language learning and teaching'. In: LARSEN-FREEMAN, D. (Ed.) *Discourse analysis in second language research*. Rowley, MA: Newbury House, 1980.

\_\_\_\_\_.; BAILEY, K. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

\_\_\_\_\_.; HANKS, J. *The developing learner: an introduction to exploratory practice*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2009.

BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, A. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*, v. 28, n. 3, p. 377-396, 2007.

BARONE, T.; EISNER, E. Arts-based educational research. In: GREEN, J.; CAMILLI, G.; ELMORE, P. (Eds.). *Complementary methods in research in education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. (Tradução de Carlos Alberto Medeiros). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BILLIG, M. Whose terms? Whose ordinariness? Rhetoric and ideology in conversation analysis, *Discourse and Society*, v. 10, p. 543-558, 1999.

CERDERA, C. P. *A noção de entendimento na Prática Exploratória: uma reflexão wittgensteiniana*. 163 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

DAVIES, B; HARRÉ, R. *Positioning: the discursive production of selves*, 2007. Disponível em: <<http://www.massey.ac.nz/~alock/position/position.htm>> Acesso em: 03 jul. de 2015.

DE FINA, A.; SCHIFFRIN, D.; BAMBERG, M. *Discourse and identity*. Cambridge: CUP, 2006.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: an overview, *Qualitative Social Research*, v.12, n.1, 2011.

GIEVE, S.; MILLER, I. K. *Understanding the language classroom*. Reino Unido: Palgrave/McMillan, 2006.

HARRÉ, R. *Positioning theory*, 2004. Disponível em: <[www.massey.ac.nz/~alock/virtual/positioning.doc](http://www.massey.ac.nz/~alock/virtual/positioning.doc)> Acesso em: 04 jul. 2017.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. *The action research planner*. Victoria: Deakin University, 1981.

MILLER, I. K. *Researching teacher consultancy via exploratory practice: a reflexive and socio-interactional approach*. 553 f. Tese (Doutorado em Teaching English as a Second Language) - Lancaster University, Lancaster, 2001.

\_\_\_\_\_; MOURA, S. M. L.; BARRETO, B. C.; MONTEIRO, M. C. G.; CUNHA, M. I. A.; REIS, B. M. Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório: um caminho para o entendimento. *Anais... IV CLAFPL - Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas*, 2013, Brasília: INB, 2013.

MOITA LOPES, L. P. A performance narrativa do jogador Ronaldo como um fenômeno sexual em um jornal carioca: multimodalidade, posicionamento e iconicidade. *Revista da ANPOLL*, v. 27, p. 129-160, 2009.

MORAES BEZERRA, I. C. R. *Com quantos fios se tece uma reflexão?* Narrativas e argumentações no tear da interação. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PIOVESAN, A.; BORGES, F. T. A construção da identidade docente na educação a distância a partir do uso de tecnologias para a criação de vídeos. *Interfaces científicas - Educação*, v. 1, p. 21-32, 2012.

REIS, B. M. *Sobreposições: (re)construindo o presente através do passado na busca por autoconhecimento profissional*. (Monografia de conclusão de curso). Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, PUC-Rio, Rio de Janeiro. Trabalho não publicado<sup>A</sup>.

\_\_\_\_\_. *Em direção à pesquisa educacional com base nas artes: uma reflexão pessoal*. (Monografia de conclusão de curso). Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, PUC-Rio, Rio de Janeiro. Trabalho não publicado<sup>B</sup>.

RIESSMAN, C. K. *Narrative analysis*. Newbury Park: Sage, 1993.

TELLES, J.A. Lying under the mango tree: autobiography, teacher knowledge, and awareness of self, language and pedagogy. *The ESspecialist*, v. 19, n. 2, p. 185-214, 1998.

Data de envio: 09/08/17  
Data de aceite: 18/02/2018  
Data da publicação: 15/08/2018