

4 Refletindo sobre mim, o *outro* e os mundos possíveis: a pesquisa em curso

Examinar dragões; não domesticá-los ou abominá-los, nem afogá-los em barris de teoria, é tudo em que consiste a antropologia [...] Temos procurado, com sucesso nada desprezível, manter o mundo em desequilíbrio, puxando tapetes, virando mesas e soltando rojões. Tranquilizar é tarefa de outros; a nossa é inquietar. Australopithecus, Malandros, Cliques Fonéticos, Megalitos: apregoamos o anômalo, mascateamos o que é estranho, mercadores que somos do espanto.

(Geertz, 2001, p. 65)

Estar em sala de aula como professor/a e pesquisador/a de sua própria prática e das relações que se estabelecem durante o fazer pedagógico é também um trabalho antropológico por se tratar de um fazer (auto)etnográfico.

Neste capítulo pretendo discutir noções sobre o labor antropológico e etnográfico, pensando o/a professor/a e o/a aluno/a como os atores da pesquisa em campo: aquele, o antropólogo e este, o nativo. Contudo, estes papéis não são fixos, na medida em que observando o espaço da sala de aula, tanto o/a professor/a quanto o/a aluno/a são nativos e, talvez, ao considerar o trabalho pedagógico, há um maior grau de pertencimento em relação ao professor/a do que ao aluno/a (o/a professor/a como “mais nativo” que o/a aluno/a) quando as questões se voltam às relações mais estritamente institucionais. Busco dialogar principalmente com Viveiros de Castro sobre a desconstrução de noções mais engessadas acerca do pesquisar o outro e do olhar para seu mundo, além de me apropriar das reflexões do trabalho autoetnográfico, na tentativa de pensar a pesquisa em sala de aula de uma forma mais engajada com a PE na busca pela melhoria de vida.

Ademais, pretendo reavaliar a forma de analisar, buscando bases para uma ciência periférica que considere as histórias e conhecimentos locais, e não consolide a epistemologia colonializadora, que busca adaptar os dados gerados a considerações mais convenientes.

Trago também neste capítulo o detalhamento dos procedimentos, organização metodológica e a forma como os dados foram analisados.

4.1. O/a professor/a como antropólogo/a ou etnógrafo/a: considerações sobre estar no mundo do *outro*

A posição de um/a professor/a como pesquisador/a de sua sala de aula não deve ser uma das mais fáceis, pois ele/ela está em um lugar que é seu e ao mesmo tempo não o é, pois que também pertence ao *outro*, ao aluno/a. E é neste mundo, constituído das inúmeras relações entre outros mundos, onde se dá o fazer pedagógico escolar – onde o processo formal de ensino e aprendizagem acontece. Ademais, o mundo criado na escola é, como sabemos, atravessado por diferentes culturas, saberes, ideologias, crenças, forças políticas, relações de poder etc. Então, como observar esse mundo, além de apenas o descrevê-lo, mas também buscar entendimentos acerca das questões que mais afetam as relações entre os diferentes participantes de suas práticas? Se considerarmos a pesquisa em sala de aula um trabalho antropológico, o que significa estar em cada um dos diferentes papéis: o do antropólogo e o do nativo?

Viveiros de Castro, em *O nativo relativo* (2002), diz que “o ‘antropólogo’ é alguém que discorre sobre o discurso de um ‘nativo’” (Viveiros de Castro, 2002, p. 113), onde *nativo* não necessita ser “especialmente selvagem” ou oriundo do local onde a pesquisa é realizada, tampouco ele é necessariamente um sujeito tradicional, desprovido de conhecimentos tais que caracterizam o *outro*, por exemplo, o antropólogo. Do mesmo modo, o *antropólogo*, como coloca o autor, não precisa ser estrangeiro, longe da vida e vivência do ‘nativo’ ou um sujeito ‘mais civilizado’, moderno, com conhecimento ‘superior’. Nesse texto, Viveiros de Castro nos leva a um exercício dinâmico de desconstrução-construção dos papéis de *antropólogo* (ou o *observador*, o *pesquisador*, o *analista*) e *nativo* (ou o *observado*, o *pesquisado*) em reflexões que se aproximam de muitos conceitos e ideias aqui expostos e irá orientar grande parte da metodologia desta pesquisa.

Em relação ao discurso, tanto do ‘antropólogo’ quanto do ‘nativo’, Viveiros de Castro acrescenta que eles são práticas de sentido e não “forçosamente textos” e que o que importa é que haja uma relação entre esses discursos. Como o trabalho do antropólogo é o de responder à Ciência, essa relação de sentido entre os discursos é, portanto, uma relação de conhecimento e, neste caso, também uma

relação social, já que o tal conhecimento resulta das relações e transformações “na constituição relacional de ambos” (Viveiros de Castro, 2002, p. 114).

O autor problematiza noções que nos são caras e que, em muitos casos, estão naturalizadas quando pensamos os papéis de pesquisador/a e pesquisado/a (ou antropólogo e *nativo*) - como no caso do/a professor/a que está pesquisando sua própria sala de aula e que muitas vezes (como em meu caso) é próximo ou vive a mesma realidade de seus/suas alunos/as. Uma de suas reflexões jaz na crítica à noção antropológica sobre cultura que afirma colocar pesquisador/a e pesquisado/a no mesmo patamar ao reconhecer que o conhecimento gerado pela pesquisa antropológica (ou etnográfica) sobre outras culturas é sempre “culturalmente mediado”. No entanto, esta mesma noção nos diz que a relação entre pesquisador/a e pesquisado/a (ou antropólogo e *nativo*; professor/a e alunos/as) não é uma relação de identidade, mesmo que esteja apoiada em uma ideia de semelhança: existe aí uma alteridade discursiva que diferencia ‘antropólogo’ (e seu discurso) e ‘nativo’:

Ainda quando antropólogo e nativo compartilham a mesma cultura, a relação de sentido entre os dois discursos diferencia tal comunidade: a relação do antropólogo com sua cultura e a do nativo com a dele não é exatamente a mesma. O que faz do nativo um nativo é a pressuposição, por parte do antropólogo, de que a relação do primeiro com sua cultura é natural, isto é, intrínseca e espontânea, e, se possível, não reflexiva; melhor ainda se for inconsciente. O nativo exprime sua cultura em seu discurso; o antropólogo também, mas, se ele pretende ser outra coisa que um nativo, deve poder exprimir sua cultura culturalmente, isto é, reflexiva, condicional e conscientemente. Sua cultura se acha contida, nas duas acepções da palavra, na relação de sentido que seu discurso estabelece com o discurso do nativo. Já o discurso do nativo, este está contido univocamente, encerrado em sua própria cultura. O antropólogo usa necessariamente sua cultura; o nativo é suficientemente usado pela sua (Viveiros de Castro, 2002, p. 114).

Esta mesma noção sobre a cultura e os discursos do *nativo* e do antropólogo pode ser depreendida em muitas descrições sobre a etnografia e o trabalho do etnógrafo. Segundo Mattos (2001), A etnografia procura descrever o significado cotidiano das ações de um dado grupo de pessoas, através da observação direta das ações comuns do dia a dia, por um determinado período de tempo. O trabalho do etnógrafo é, portanto, apresentar uma pesquisa o mais completa possível, através de uma descrição densa (Geertz, 1983), para que o/a pesquisador/a possa “entender e validar o significado das ações dos/as participantes, de forma que este seja o mais representativo possível do significado que as próprias pessoas

pesquisadas dariam a mesma ação, evento ou situação” (Mattos, 2001, p. 28). Ou como aponta a descrição do trabalho da microanálise etnográfica: um instrumento da etnografia, que diz respeito ao estudo de um evento em particular ou parte dele, ao mesmo tempo em que enfatiza o estudo das relações sociais em grupo como um todo (Erickson, 1992).

Viveiros de Castro (2002) nos chama à atenção para que percebamos que sob essas noções está a presunção de que o antropólogo (ou o/a etnógrafo/a, o/a pesquisador/a, o analista, ou mesmo o/a professor/a) possui uma “vantagem epistemológica” sobre o pesquisado. Logo, o discurso do *nativo* está em um plano diferente daquele do antropólogo, já que é o antropólogo que irá interpretar, contextualizar, textualizar, ou como defende Mattos (2001) “**entender e validar** o significado das ações dos/as participantes” (*grifo meu*). É o antropólogo que possui o sentido do sentido dado às coisas pelo *nativo*. Desse modo, é possível dizer que o “sentido do antropólogo é forma; o do nativo, matéria”, pois “o discurso do nativo não detém o sentido de seu próprio sentido” (Viveiros de Castro, 2002: 115).

A proposta de Viveiros de Castro (2002) nos conduz a exercícios de reflexão e (des)construção de conceitos e práticas. A primeira pergunta que ele nos faz é “o que acontece se recusarmos ao discurso do antropólogo sua vantagem estratégica sobre o discurso do nativo?” (p. 115). Com esta ideia, ele propõe uma inversão radical: ao invés de pensarmos que somos todos *nativos* (um caminho que seria esperado), admitiremos que somos todos antropólogos, sem quaisquer distinções de mais ou menos conhecimento, mas todos somos antropólogos de modos diversos, cada um a sua maneira.

Como sugeri no terceiro capítulo desta pesquisa, onde defendo que o/a professor/a de língua deve assumir uma determinada postura em relação à linguagem que oriente sua prática pedagógica (evitando assim atitudes incompatíveis entre uma e outra), Viveiros de Castro também aponta para a incompatibilidade de duas concepções antropológicas (o que, em minha opinião, é de suma importância para o pesquisador/a-analista), forçando o antropólogo a posicionar-se. Uma destas concepções se apoia no que vimos discutindo desde o início desse capítulo: a ideia de que a antropologia sabe de antemão aquilo que ela diz pesquisar, onde os conceitos aplicados são sempre algo que vem de fora e espera-se ver como tais conceitos se realizam no grupo pesquisado, de forma a

apresentar soluções pontuais para problemas considerados universais. A outra concepção (a proposta do autor) compreende os ‘problemas’ como sempre diversos, oriundos de cada cultura e entende que o antropólogo não os conhece de antemão. Logo, o papel do antropólogo não é encontrar soluções, partindo do que conhece de sua própria cultura, para os problemas dos nativos.

4.1.1. O exercício da análise: os mundos possíveis

No capítulo 3, apresentei uma discussão acerca das separações, especialmente ao compreendermos os participantes da pesquisa (os *nativos*, o outro, os/as alunos/as etc.) como objetos separados no processo da pesquisa e da ação, presumindo, desta maneira, objetividade e neutralidade na realização da pesquisa como um pressuposto de se fazer Ciência. Esta tentativa de separação e neutralidade também foi considerada ao se discutir a concepção de que a sala de aula seria um espaço que respiraria e reagiria a si mesmo, sem interferências do mundo além de suas paredes e onde o/a professor/a, como representante da ordem institucional e legitimador/a do que possuiria validade ou não, estaria em destaque, distanciado de seus alunos e alunas.

Mas qual seria a melhor maneira de se conduzir a pesquisa? A proposta de uma pesquisa efetivamente participativa supõe considerar todos os participantes (em Viveiros de Castro, o *nativo*) como copesquisadores/as, cossujeitos, ativos/as e agentivos/as durante o processo da pesquisa.

Ao encontro da discussão suscitada, Viveiros de Castro nos alerta que o problema não reside no fato de considerarmos o *nativo* como objeto, tampouco a solução estaria em o colocarmos no pedestal de sujeito, mas de compreender “o que pode ser um sujeito” (p. 119):

[...] o antropólogo associa o nativo a si mesmo, pensando que seu objeto faz as mesmas associações que ele – isto é, que o nativo pensa como ele. O problema é que o nativo certamente *pensa*, como o antropólogo; mas, muito provavelmente, ele não pensa *como* o antropólogo. O nativo é, sem dúvida, um objeto especial, um objeto pensante ou um sujeito. Mas se ele é objetivamente um sujeito, então o que ele pensa é um pensamento objetivo, a expressão de um mundo possível, ao mesmo título que o que pensa o antropólogo. [...] A boa diferença, ou diferença real, é entre o que pensa (ou faz) o nativo e o que o antropólogo pensa que (e faz com o que) o nativo pensa [...] (Viveiros de Castro, 2002, p. 119).

O autor continua lembrando-nos que ninguém nasce *antropólogo*, tampouco nasce *nativo*. Não é uma discussão nova a afirmativa de que as categorias são atribuídas por uma série de conceitos e convenções sociais, culturais etc. Conseqüentemente, entender que os papéis e lugares que replicamos ou são replicados a nós mesmos (ou ao *nativo*, ao aluno/a etc.) depende do ponto de vista de que se parte para compreender tais convenções e conceitos. Contudo, a questão se aprofunda ao também procurarmos compreender o que eu, ou o antropólogo, entende por ponto de vista e, além de procurar saber o ponto de vista do *nativo*, também entender o que ele entende sobre ponto de vista (o conceito *nativo* de ponto de vista e o conceito de ponto de vista do *nativo*!). Por conseguinte, o ponto de vista do antropólogo sobre o *nativo* não pode ser o do *nativo*, mas o das relações com o ponto de vista *nativo* (Viveiros de Castro, 2002).

Por conseguinte, a única possibilidade é falar de dentro desta relação entre os pontos de vista e este processo faz com que o resultado da análise assuma uma dimensão ficcional, não no sentido de se propor a uma construção fictícia entre mundos imaginados, mas de compreender que há outros mundos possíveis de se experimentar. Como esclarece Viveiros de Castro (2002), a experiência é o trabalho do etnógrafo e toda a teoria que dialoga com ele, ao passo que o experimento é a uma “ficção controlada por essa experiência [...] A ficção é antropológica, mas sua antropologia não é fictícia”, independentemente da opção teórica e/ou metodológica assumida pelo/a pesquisador/a (p. 123).

Logo, a intenção de traduzir, descrever ou interpretar as ações daqueles que estão sendo pesquisados como verdades descobertas (pois que antes estariam cobertas por um véu de ignorância esperando que um especialista as desvelassem) parece-me ilusória e pretensiosa. Compreender a análise como uma reação a relações estabelecidas durante o processo de pesquisa (análogo ao que propus para os letramentos escolares através de uma “atitude poética”) – ou como sugere Viveiros de Castro, uma experimentação com diferentes pontos de vista - parecer ser um caminho mais honesto. Isto porque da mesma forma como Wittgenstein coloca que não há a possibilidade de se falar da linguagem fora dela, também não há um mundo *à priori*, pronto para ser visto, estudado, analisado. Do mesmo modo, os conceitos não são atributos ou são estados da mente, tampouco estão prontos: são inventados. Portanto, os conceitos do *nativo* são diferentes dos do

antropólogo e também o são os mundos (possíveis!) que são projetados (ou inventados) por esses conceitos (Viveiros de Castro, 2002).

A experiência proposta aqui [...] começa por afirmar a equivalência de direito entre os discursos do antropólogo e do nativo, bem como a condição constituinte desses discursos, que só acedem como tais à existência ao entrarem em relação de conhecimento. Os conceitos antropológicos atualizam tal relação, e são por isso completamente relacionais, tanto em sua expressão quanto em seu conteúdo. Eles não são, nem reflexos verídicos da cultura do nativo (o sonho positivista), nem projeções ilusórias da cultura do antropólogo (o pesadelo construcionista). O que eles refletem é uma certa relação de inteligibilidade entre as duas culturas, e que eles projetam são as duas culturas como seus pressupostos imaginados. Eles operam, com isso, um duplo desenraizamento: são como vetores sempre a apontar para o outro lado, interfaces transcontextuais cuja função é representar, no sentido diplomático do termo, o outro no seio do mesmo, lá como cá (Viveiros de Castro, 2002, p. 125).

Nesta relação, o *nativo*, como aquele que estará sob o olhar das lentes da pesquisa, está separado do processo de entendimento do antropólogo. Este considera possuir alguma vantagem em relação àquele ao ilusoriamente considerá-lo como *outro* (sem capacidade própria de alteração, pois o *nativo* não possui domínio sobre os sentidos de suas ações), ao ter o poder de desvelar significados que o *outro* desconhece. Este “exercício de alteridade” é, portanto, um processo excludente, já que ele julga saber muito mais sobre o *outro* do que o *outro* possa supor sobre si mesmo. Do mesmo modo, o trabalho do analista em seu exercício de tradução ou interpretação da cultura local (por exemplo, sua linguagem, seu falar, as situações comunicativas etc.), na tentativa de dizer o que “na verdade” está acontecendo é também outra forma de exclusão, de separação, a meu ver, disfarçada em pesquisa, etnografia, antropologia, pedagogia etc. O/a pesquisador/a que assim procede está apenas reproduzindo processos colonializadores e promovendo o apagamento das diferenças, das pequenas narrativas, das identidades subjetivas, das epistemes locais.

4.1.2. Experimentar e multiplicar: o trabalho antropológico

Esta pesquisa possui um caráter interdisciplinar, de forma a propiciar diálogos entre diferentes áreas de conhecimento no intuito de apresentar uma investigação mais abrangente. É também uma pesquisa que assume seu caráter

transgressor, no sentido em que propõe rupturas dialógicas com lógicas naturalizadas pelo academicismo e por visões mais tradicionais do fazer científico. Desta maneira, é possível também dizer que este estudo se enquadra no chamado paradigma qualitativo.

A pesquisa qualitativa, segundo Denzin e Lincoln ([2003] 2006), se contrapõe à quantitativa, cujo foco reside na generalização dos dados, através da mensuração e representação estatística da realidade, a qual é compreendida de forma isolada, neutra e objetiva. A abordagem qualitativa volta-se, portanto, para os fenômenos interacionais e relacionais, procurando descrever diferentes processos envolvidos e buscando levar em conta todos os componentes situacionais.

Os autores ressaltam que, para este campo de investigação, cabe ao pesquisador/a coordenar diferentes práticas interpretativas interligadas, pois cada uma dessas práticas fornece uma visão diferente do objeto de estudo. Desta maneira, ao aliar as variadas formas de interpretação possibilita-se uma melhor compreensão do assunto a ser investigado.

Como já discutimos, adoto uma postura de reação relacional e experimentação ao invés da interpretação compreendida como tradução, descoberta (do que antes estava encoberto) ou busca de soluções. Metodologicamente, isto implica em abandonar o propósito de querer explicar, interpretar ou racionalizar os dados gerados durante a pesquisa e abraçar a atitude de “utilizar, tirar suas consequências, verificar os efeitos” que o pensamento *nativo* possa produzir no nosso (Viveiros de Castro, 2002, p. 129). Em outras palavras, isso significa levar o pensamento *nativo* a sério sem o neutralizar, como fazemos quando o comparamos à forma academicista de pensar, ou ao que creditamos como ‘verdades’ universais, essenciais, etc. No entanto, tal postura não significa o mesmo que tomar o pensamento *nativo* como verdade absoluta ou como um conjunto de proposições ou crenças apenas, mas como uma “atividade de simbolização ou prática de sentido” (Viveiros de Castro, 2002, p. 131), observando um outro mundo possível, projetado pelos conceitos *nativos* em relação com os conceitos do antropólogo.

Como elucidado o autor, o que o *nativo* acredita ser verdadeiro interessa ao antropólogo não pelo *status* de verdade ou mentira sobre a proposição, tampouco sobre o que é lógico ou ilógico acerca de leis universais ou concepções

naturalizadas em nossa cultura, mas porque os conceitos criados pelo *nativo* dizem muito mais sobre o *nativo* e sobre o que ele pensa do mundo do que sobre as categorias de verdade e mentira, possibilidade e impossibilidade, realidade e ilusão. Assim, quando algo possível no mundo possível projetado pelo *nativo* vai de encontro ao mundo do antropólogo, é a relação entre esses dois mundos, culturas e conceitos que importa e que possibilita a experimentação de uma virtualidade em termos antropológicos em sua metodologia.

4.2. Autoetnografia: a complexidade dos papéis de pesquisador/a e nativo/a

Como aponte na abertura deste capítulo, o trabalho antropológico permite observarmos os papéis de professor/a e de aluno/a em uma relação como a de pesquisador/a e pesquisado/a, onde o pesquisado é também considerado *nativo* por pertencer àquela determinada sociedade e cultura onde se estabeleceu o campo de pesquisa. No entanto, estas relações se tornam mais complexas ao considerarmos o campo de pesquisa, mais particularmente, a escola, como local de pertencimento também do/a professor/a e a sala de aula como seu contexto mais específico de vivência.

Neste cenário, a escola também é, como discutido, um microcosmo social, com suas lógicas, simbologias, rituais, linguagens e cultura próprias, e onde o/a professor/a também é *nativo*, especialmente ao se considerar a comunidade de professores/as e profissionais que atuam na escola. A complexidade se intensifica ao considerarmos também as forças institucionais da escola e as relações de poder estabelecidas, onde o/a professor/a está em uma situação mais privilegiada na hierarquia institucional ao se considerar tais relações e o domínio de saberes validados na sociedade pelos letramentos escolares. Nesta situação, não seria muito exagerado dizer que ao professor/a se poderia creditar um estatuto de “mais nativo” que o/a aluno/a.

Temos, então, diferentes perspectivas para o papel do/a professor/a como pesquisador/a-analista. A primeira se relaciona com a discussão da subseção anterior: o/a professor/a é o pesquisador/a-etnógrafo/a que busca olhar para o mundo do/a aluno/a-nativo/a como outro mundo possível. A outra perspectiva é a

de o/a professor/a olhar para o/a aluno/a em sala de aula no mesmo patamar, ambos como nativos/as (mas consciente das diferenças entre todos), onde a sala de aula figure como um mundo comum em construção com suas lógicas e cultura próprias, embora sempre frágil ao ponto de ruir e desvanecer em uma relação de poder entre as outras culturas e forças sociais que emergirem, trazendo à tona os diferentes mundos possíveis que estão em contato. Neste ponto de vista, entretanto, o/a professor/a-pesquisador/a se reconhecera como parte daquela cultura e não como estrangeiro/a. Outra possibilidade é, reconhecendo a existência dos dois cenários descritos, o/a professor/a volta-se para si mesmo e para o seu próprio fazer como pesquisador/a-nativo/a, em um exercício constante de autorreflexão. Outro cenário possível seria aquele onde o/a professor/a estabelece uma relação de autoridade a partir da percepção de ser “mais nativo/a” no contexto escolar do que o/a próprio/a aluno/a. Nesta situação, o professor/a-pesquisador/a estaria em uma posição de superioridade e ao aluno/a sequer seria atribuído qualquer papel de importância, estando subordinado às verdades do/a pesquisador/a. Neste cenário, o/a aluno/a é considerado apenas objeto de pesquisa, sem subjetividades, sem voz, sem agentividade, onde sua cultura é apagada e a cultura que o/a pesquisador/a representa será a única que prevalecerá durante todo o processo.

Desta forma, percebendo os três primeiros cenários como possibilidades concretas dentro do contexto desta pesquisa e colocando-me, portanto, no papel de professora na escola-campo desta pesquisa e pesquisadora de minha própria prática, encontro na autoetnografia (Chang, 2008; Ellis & Bochner, 2000; Ellis, Adams & Bochner, 2011; Erikson, 2010) um aporte para a análise que me permite aliar as orientações da PE, ao olhar para mim mesma e para um mundo do qual eu também faço parte, junto ao fazer etnográfico que possibilita criar inteligibilidades nesta relação com os mundos possíveis de meus alunos e alunas.

4.2.1. A autoetnografia como base para a reflexão e a prática da pesquisa de campo

Segundo Chang (2008, p. 2), a autoetnografia possui uma natureza etnográfica e autobiográfica e, como faz a etnografia, pretende entender as

relações culturais. Para isso, contudo, a autoetnografia faz uso de experiências autobiográficas. Em outras palavras, Ellis, Adams & Bochner (2011) esclarecem que este método de pesquisa descreve e analisa sistematicamente (grafia) a experiência pessoal (auto) com o propósito de compreender a experiência cultural (etno). Neste sentido, a autoetnografia é tanto um processo quanto um produto.

Na etnografia o estudo é feito como um trabalho de campo, o etnógrafo observa e participa densamente das práticas cotidianas do grupo de pessoas que se configura como os participantes de sua pesquisa no intuito de estudar suas interações sociais, práticas e eventos, para descrevê-las e analisá-las, oferecendo interpretações criteriosas e atribuindo significados ao que foi observado. Deste modo, o etnógrafo é um ser não-pertencente, externo ou mesmo completamente estranho ao grupo pesquisado, e precisa lançar seu olhar “para dentro”, irrompendo-se no grupo. Na autoetnografia, por outro lado, o/a pesquisador/a não é um estranho, o movimento é o de olhar para si mesmo e observar-se em um determinado papel (Eriksson, 2010).

Eriksson (2010) acrescenta à discussão o conceito de *self*-etnografia, que diz respeito a estudar um grupo ao qual o/a próprio/a pesquisador/a pertença. Em outras palavras, na *self*-etnografia o/a pesquisador/a estuda o que os outros do grupo do qual ele é um membro fazem e dizem, atribuindo significados a estas práticas. Ao passo que na autoetnografia, o/a pesquisador/a estuda o que ele mesmo faz e diz. A principal diferença é que na autoetnografia o/a pesquisador/a lida com seus próprios sentimentos, experiências e entendimentos. Contudo, o movimento do/a pesquisador/a durante o processo em ambas as abordagens é de eclosão, de manter seu olhar “para fora”.

Sobre a metodologia da autoetnografia, Chang (2008, p. 4) afirma que os autoetnógrafos utilizam o mesmo processo de geração de dados, análise/interpretação, e relatório escrito utilizados na etnografia. Conseqüentemente, a geração de dados pode contar com: notas ou diários de campo; gravações; relatórios; entrevistas; relatos; reportagens; encontros; eventos; atividades; investigações sobre o contexto; análises das mais variadas (sobre instrumentos, vestimentas, arquitetura, estruturas etc.); textos institucionais e midiáticos; fotografias, filmes e músicas; literatura de diferentes áreas; observação de conversas, comentários, comportamentos; entre outros tantos recursos. Chang (2008) acrescenta que a análise e a interpretação dos dados pelo autoetnógrafo

requerem um movimento de ir e voltar entre as observações sobre si mesmo e sobre os outros, focar e sair de foco em relação aos aspectos dos domínios social e pessoal, submergir e emergir nos dados. Além disso, de acordo com o autor, a descrição e instrução sobre esse processo é difícil, pois necessita mais que apenas uma orientação metodológica “técnica”, pois o *insight* holístico do/a pesquisador/a, com criatividade para utilizar diferentes aportes e recursos, e sua paciência em relação às incertezas são de extrema importância para a realização da pesquisa.

Ainda sobre as peculiaridades da etnografia e autoetnografia, Ellis, Adams & Bochner (2011) salientam que na primeira abordagem o propósito é escrever uma descrição densa de modo a facilitar o entendimento sobre as práticas sociais e culturais do grupo estudado, tanto para quem já é membro do grupo quanto para quem não é. Na autoetnografia, os/as pesquisadores/as procuram produzir esteticamente e sugestivamente descrições densas sobre suas experiências pessoais e interpessoais, em narrativas que costumam alternar a voz autoral. Desta maneira, os autores salientam que os autoetnógrafos tornam suas experiências pessoais significantes e a experiência cultural envolvente, e, por produzirem textos mais acessíveis, podem alcançar uma audiência maior do que aquela interessada nos textos de pesquisas mais tradicionais.

A autoetnografia reconhece, portanto, que a experiência pessoal influencia o processo de pesquisa de maneiras incontáveis, por isso, esta abordagem acomoda a subjetividade, a emotividade e a influência direta do/a pesquisador/a durante todo o processo de pesquisa e não tenta negar ou esconder essas facetas.

4.2.2. A validade, confiabilidade e reconhecimento da pesquisa autoetnográfica

Não é novidade para o meio acadêmico o reconhecimento de que pessoas diferentes apreendem as experiências de formas diferentes, logo, formam opiniões distintas acerca do mundo. Assim, há uma infinidade de valores, crenças, discursos, modos de falar e escrever etc. Por conseguinte, as formas convencionais de se fazer pesquisa científica têm se mostrado limitadas,

engessadas e não conseguem dar conta das discussões que se fazem necessária de forma a respeitar as questões que urgem (*cf.* capítulo 3).

A autoetnografia emerge como uma forma não-convencional de pesquisa, especialmente por levar em conta características que boa parte das pesquisas acadêmicas negligencia (por considerar fontes ou dados não-confiáveis, não-objetivos, não-mensuráveis e impossíveis de se descrever com imparcialidade, separando-se do “objeto” pesquisado).

Uma das principais críticas acerca do método autoetnográfico considera observar a ênfase nas experiências pessoais como um caminho narcisista de se pesquisar determinadas práticas sociais e culturais. No entanto, Eriksson (2010) adverte que mesmo quando o/a pesquisador/a está estudando a si próprio/a, isto é, suas próprias atividades e ações, ele é parte de uma comunidade e, neste sentido, ele não é interessante por ser quem ele é, mas por ser um daqueles membros daquela comunidade específica. Isto leva a outra reflexão que afasta a noção de narcisismo, pois se o/a pesquisador/a é um entre outros, ele é, portanto, “normal”, “comum” e, por isso, tão interessante para ser estudado. O autor salienta, no entanto, que isso requer do/a pesquisador/a que conscientemente e metodologicamente observe, interrogue, reflita e possua uma atitude crítica em relação aos diferentes papéis e ações em que se engaja.

Eriksson (2010) também enfatiza que a pesquisa autoetnográfica confere certa vulnerabilidade ao pesquisador/a por expô-lo/a. Entretanto, como ele/ela mesmo afirma, “a vulnerabilidade pode ser compreendida como uma verificação de honestidade, proximidade e comprometimento” (p. 95). Segundo o autor, ao se tornar vulnerável, expondo suas imperfeições e desacertos durante as práticas que pretende investigar, evidenciando dúvidas e incertezas sobre sua capacidade e habilidades profissionais, tornando visíveis incoerências, entre outras coisas, esta vulnerabilidade confere ao pesquisador/a autoridade (e, em minha opinião, coragem) em dizer “eu estive lá e isso é como eu percebo o que vivenciei”.

Outra questão se apoia na crítica ao uso da memória como dado para análise, já que a autoetnografia possui características autobiográficas. Sabemos que a memória é seletiva e falível, defendendo também que não é possível acessarmos algo como uma “representação exata” de como vivenciamos e sentimos um determinado evento ou experiência, e que um mesmo evento vivido por diferente pessoas são narrados ou lembrados de modos diferentes (e uma mesma pessoa

pode ter diferentes formas de narrar ou relatar um mesmo acontecimento). Por consequência, a validade e confiabilidade do método etnográfico devem ser pensadas, também, de forma diferente (Ellis, Adams & Bochner, 2011). Segundo os autores:

[...] perguntas sobre a confiabilidade vão ao encontro da credibilidade do narrador: o narrador poderia ter vivido as experiências descritas de acordo com as evidências factuais expostas? O narrador acredita que o que ele descreve realmente aconteceu com ele? O narrador usou “licenças poéticas” ao ponto de vermos os dados como ficção em vez de um relato verdadeiro¹⁶ ((Ellis, Adams & Bochner, 2011, p. 16)

A validade está também relacionada à confiabilidade. Para a pesquisa autoetnográfica, a validade diz respeito à verossimilhança, pois deve evocar nos interlocutores um sentimento de que o que foi descrito é crível e pode ser verdadeiro. Deste modo, a coerência narrativa conecta leitor/a e pesquisador/a-escritor/a, permitindo ao leitor/a entrar de alguma forma no mundo subjetivo do pesquisador/a.

Conforme Chang (2008), a autoetnografia tem se apresentado como um método poderoso e útil para pesquisadores/as que lidam com as relações humanas em contextos multiculturais, como é o caso pesquisa em sala de aula. Seus benefícios vão além de uma forma alternativa para a pesquisa de campo, pois oferece um método de pesquisa mais acolhedor tanto para o/a pesquisador/a quanto para o/a leitor/a/interlocutor/a, melhorando o entendimento cultural de si e do *outro*, além de possuir um potencial transformativo em direção a construções transculturais.

Concluo, também, que os potenciais problemas apontados na pesquisa autoetnográfica, especialmente os que enfatizam uma super-valorização da subjetividade em detrimento de uma análise mais objetiva, podem ocorrer mesmo nas pesquisas com viés mais positivistas. Como não reconhecer que mesmo em busca de uma objetividade científica o recorte de cada pesquisa passa pelo crivo subjetivo do pesquisador (envolvendo as escolhas de procedimentos, o material bibliográfico, a seleção dos dados, assim como a postura ideológica assumida e o próprio tema)? O que dizer da própria noção do que é interpretar, especialmente quando o/a pesquisador/a pretende “dar sentido”, “traduzir”, “dizer o que está

¹⁶ Tradução própria

acontecendo de verdade” ou mesmo “tentar acessar o que se passa na cabeça do outro” (cf. capítulo 3)? Que pesquisador/a consegue a proeza de afastar-se de si a ponto de não interferir ideologicamente, emocionalmente e pessoalmente durante todo o processo da pesquisa? E quando noções como cultura, legitimidade, verdade, certo ou errado assumem apenas a orientação do/a próprio/a pesquisador/a? De que forma, então, uma pesquisa pode ser considerada não-subjetiva, isenta de qualquer aspecto pessoal, emocional, ideológico?

4.3. O processo metodológico em detalhes: os dados gerados na pesquisa e sua organização para a análise

Defendo, como venho discutindo, noções afastadas da tradição científica, e busco a desnaturalização e conseqüente reavaliação crítica de certos conceitos que envolvem a educação, o trabalho pedagógico do/a professor/a de língua portuguesa e a pesquisa acadêmica. Neste sentido, meu percurso de trabalho passou por experimentações, avaliações, reavaliações, mudanças e reorganizações durante todo o processo, especialmente pela adoção da PE como agenda de trabalho para criar entendimentos sobre os *puzzles* que emergiram na sala de aula. Assim, utilizei diferentes recursos para a geração de dados, mas não pude utilizar todos os dados gerados devido aos limites desta pesquisa. Deste modo, alguns foram descartados durante a escrita do texto final desta tese, mas foram de grande importância para os caminhos que percorri junto a meus alunos, alunas e colegas na geração dos entendimentos até o momento.

Assim, a pesquisa, em relação à geração de dados, pode ser dividida em três momentos que envolvem: a discussão teórica, a investigação do contexto e participantes, e as atividades de potencial exploratório, que detalharei a seguir.

4.3.1. Como os dados foram gerados e organizados

A geração dos dados para este trabalho contou, em um primeiro momento, com um levantamento bibliográfico da literatura sobre diversas questões que envolvem linguagem, ensino e os letramentos, assim como textos que discutissem o fazer científico, a pesquisa nas ciências humanas e sociais, e orientações teóricas

e metodológicas para a pesquisa efetiva. A seleção dos textos buscou dialogar com a postura que defendo para o ensino de língua portuguesa e como percebo meu papel como pesquisadora e professora. Muitos textos eu já havia tido contato em aulas ou leituras pessoais antes de iniciar a pesquisa, outros me foram indicados por professores/as e colegas, enquanto muitos outros textos partiram da investigação pessoal na busca por discussões que pudessem acrescentar reflexões às questões que começavam a impulsionar este estudo. Estes dados compuseram os embasamentos para as reflexões críticas nos capítulos 2, 3 e parte deste capítulo.

Também como fontes teóricas e para estimular mais discussões e reflexões, busquei relatos e opiniões de diferentes pessoas, professores/as e outros/as profissionais, acadêmicos ou não, em jornais, revistas, *blogs* e outros meios midiáticos. Muitos relatos surgiram nas redes sociais e blogs durante o período da greve de 2013, outros partiram de pessoas próximas. Pesquisei também os sites governamentais e institucionais para compor as informações contextuais da pesquisa que diziam respeito às questões burocráticas, dados estatísticos, pesquisas oficiais e orientações da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Utilizei também entrevistas de pessoas que fazem parte de cargos relacionados a posições de poder na esfera governamental e na SME (Secretaria Municipal de Ensino) que foram veiculadas amplamente durante o processo de pesquisa. Algumas entrevistas também foram geradas a partir de minha pesquisa em busca de mais informações. Estes dados podem ser encontrados principalmente no capítulo 5 desta tese.

Após minha inserção no ambiente escolar, a geração dos dados contou com meus diários e notas de campo, e relatos de professores/as colegas, alunos/as e outros/as funcionários. Também utilizei como recursos uma entrevista escrita entregue aos professores/as colegas, atividades propostas para sala de aula (relacionadas à proposta da PE), conversas informais, postagens em redes sociais e *e-mails*.

As anotações do diário de campo, as notas de campo, relatos, parte da entrevista escrita e conversas informais fazem parte dos dados utilizados no capítulo 5 e 6. Estes mesmos dados, junto às atividades de potencial exploratório, compõem os dados que foram utilizados para a análise e discussões do capítulo 6.

Abaixo, apresento uma descrição mais detalhada dos principais recursos utilizados para a geração de dados deste estudo:

Tabela 1: Recursos metodológicos da pesquisa

Geração de dados	
Recursos metodológicos	Descrição
Diário de campo	Caderno de anotações de minhas impressões e reações à rotina escolar. Também é o espaço onde tomo notas das conversas informais com os/as colegas de trabalho, alunos/as e seus/suas responsáveis. A escrita no caderno ocorre principalmente ao fim do dia quando estou em casa. Formam a narrativa autobiográfica do momento autoetnográfico da pesquisa.
Notas de campo	As notas geralmente ocorrem a partir do que ouço de alunos/as, responsáveis e colegas de trabalho com o objetivo de registrar o que foi dito logo após sua enunciação. Também são usadas para registrar as reações dos/as alunos/as durante as atividades exploratórias, minhas epifanias, <i>insights</i> , perguntas, dúvidas e questionamentos. Algumas frases, ditas por alunos/as e colegas, que fazem parte das notas de campo foram utilizadas como títulos principais de algumas seções e subseções deste trabalho. São parte dos processos etnográficos e autoetnográficos.
Relatos escritos por professores/as, profissionais de educação e outros	Relatos de professores/as, assim como de outros/as profissionais, estão incorporados ao trabalho e usados como dados ou como reflexões teóricas. Estes dados foram gerados principalmente em <i>blogs</i> , redes sociais e mensagens enviadas por <i>e-mails</i> . Suas fontes e origens estão indicadas na bibliografia e/ou em notas de rodapé. Formam parte dos dados etnográficos, mas também recebem estatuto de epistemes.
Entrevista escrita	A entrevista escrita (em anexo) foi entregue aos colegas de trabalho que

	<p>concordaram em colaborar de forma participativa neste estudo. As perguntas têm por objetivo ajudar a mapear os principais desafios para a prática pedagógica encontrados no contexto da pesquisa.</p> <p>Faz parte do primeiro momento da pesquisa e colabora para a análise etnográfica. Também possui estatuto de epistemes.</p>
Informações institucionais	<p>Informações encontradas nos sites oficiais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (SEPE – RJ) e suas regionais. Também compõem este recurso as reportagens de jornais veiculadas nos meios midiáticos.</p> <p>Fazem parte do componente etnográfico da pesquisa, trazendo informações que são avaliadas junto aos relatos e notas de campo.</p>
Atividades com potencial exploratório	<p>As atividades de caráter exploratório são a principal ferramenta para a discussão em sala de aula sobre as questões que envolvem esta pesquisa. Estas atividades são elaboradas de forma a possibilitar as discussões dos <i>puzzles</i> com o objetivo de gerar entendimentos e planejamentos para próximas atividades. Todas as atividades exploratórias também são atividades de letramentos.</p> <p>Formam, portanto, o cerne da pesquisa de campo, onde as questões são aprofundadas de forma participativa por todos/as os/as coparticipantes.</p>

4.3.2. Como os dados foram incorporados à análise

Para este estudo, havia inicialmente a intenção de termos entrevistas e atividades exploratórias gravadas em áudio e/ou vídeo. Porém, o contexto da escola-campo desta pesquisa (doravante Escola X) não possibilitou a utilização desses recursos por uma série de razões, entre elas: turmas muito cheias (o que torna qualquer gravação com áudio ou vídeo muito confusa e praticamente inviável para a transcrição) e problemas de comportamento dos alunos e alunas. Além das turmas cheias, qualquer mudança maior na rotina dos/as alunos/as os/as

deixa mais agitados/as, e, em relação aos professores/as, tínhamos momentos muito reduzidos para gravações entre nossas aulas. Neste sentido, as gravações foram substituídas pelo diário de campo, anotações, entrevistas escritas e relatos.

O diário de campo é o espaço para as anotações de minhas impressões e reações ao que acontece durante a rotina escolar. As anotações foram feitas geralmente ao final do dia (contudo, foi muito difícil manter esta rotina diariamente) ou logo após algum acontecimento ou comentário que me parecesse relevante em pequenos cadernos e, muitas vezes, em quaisquer folhas de papel que tinha ao alcance (anexadas, posteriormente, aos cadernos). Procurei, também, anotar o que alunos/as ou colegas me diziam e/ou suas reações aos acontecimentos, atividades e propostas que estivessem relacionadas com os objetivos desta pesquisa. A escrita das experiências assumiu, muitas vezes, o tom de desabafo, de questionamentos angustiosos e dúvidas sobre o que vivia. Muitas questões emergiram a partir dessas anotações e da autorreflexão que o exercício da escrita proporcionou.

Em relação à forma, a escrita no diário de campo emergiu em narrativas autobiográficas, sempre a partir de alguma experiência vivenciada ou de impressões trazidas por outros/as colegas ou notícias (compreendo como narrativa, uma “sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores” [Bruner, 1997, p. 46], que ligam o excepcional ao comum, pois sua função é atenuar ou tornar compreensível algo que se afaste do padrão cultural canônico, daquilo que as pessoas consideram comportamentos apropriados a sua cultura)¹⁷. As notas de campo, por outro lado, geralmente formaram relatos curtos ou pequenas reproduções de coisas que ouvi ou vi acontecer, também na forma de pequenos

¹⁷ Ainda, segundo o autor, as narrativas são formas de reorganizar aquilo que é extraordinário na vida cotidiana (Bruner, 1997). Analogamente, Brockmeier & Harré (2003) concebem as narrativas como modelos flexíveis que permitem relacionar desconhecido ao conhecido. Elas são utilizadas para explicar ou interpretar o conhecimento generalizado do mundo e funcionam como modelos do mundo e modelos do *self*, isto é, são analogias que fazem “referências a um conjunto de ‘regras’ (ou esquemas, estruturas, *scripts*, moldes, similares, metáforas, alegorias etc.), que, de uma forma ou outra, envolvem um conhecimento generalizado” (p. 533). De acordo com os autores, as narrativas possibilitam a construção de nós mesmos como parte do mundo, onde o contexto cultural representa papel fundamental, pois é ele que torna as analogias, isto é, os modelos criados, inteligíveis e aceitáveis. Assim, as narrativas são formas que medeiam, de modo altamente flexível e mutável, o indivíduo com suas construções específicas (seus modelos/analogias) e o contexto cultural.

insights ou epifanias, ou mesmo de notas referenciais sobre algo a ser aprofundado.

A entrevista escrita foi entregue aos professores/as que se disponibilizaram a colaborar mais diretamente (*cf.* anexo) e possui perguntas na tentativa de começar a esboçar as primeiras questões e colaborar com o mapeamento dos desafios que encontramos na Escola X. Neste sentido, estas perguntas estavam de acordo com minhas primeiras experiências na escola no ano de 2013. Embora a tenha entregado aos colegas no final de 2013, a maioria não devolveu a entrevista respondida. Contudo, pude conversar com quase todos os/as professores/as em nossos momentos de descanso sobre estas mesmas perguntas (além de outros assuntos), tomando notas das conversas em meu diário de campo.

Os relatos escritos por colegas e outros/as professores/as, divulgados em *blogs*, nas redes sociais e via listas de *e-mails* foram gerados a partir de indicações de colegas, de pesquisas virtuais sobre os assuntos que surgiam a partir dos dados e informações dos sites institucionais, de notícias dos jornais, e também ao navegar nas redes sociais em meus momentos de lazer.

As atividades exploratórias foram pensadas a partir dos *puzzles* que emergiram no processo da pesquisa e contaram com a orientação da PE para sua elaboração e realização. Como procedimentos metodológicos, procurei seguir as 8 etapas sugeridas por Allwright (2005a) para orientar os processos investigativos e práticos de forma a elaborar as atividades, que propõem: i) identificar o *puzzle*, isto é, a questão que você deseja compreender; ii) refinar o *puzzle*: observando diferentes ângulos da questão através da reflexão individual e coletiva; iii) selecionar o tema de forma a focar o aspecto a ser investigado e considerar as implicações práticas em seu trabalho; iv) selecionar procedimentos de sala de aula; v) adaptar a atividade pedagógica de modo a gerar dados e informações que possam colaborar na investigação do *puzzle*; vi) usar a atividade e os procedimentos em sala de aula; vii) Analisar os dados gerados; viii) planejar a próxima etapa considerando as implicações a partir dos entendimentos gerados sobre o *puzzle*, buscando sempre a qualidade de vida em sala de aula.

As atividades elaboradas para uso em sala de aula também seguiram etapas, isto é, sequências pedagógicas, para sua realização. Assim, cada atividade com potencial exploratório contou com diferentes tarefas e formas de se trabalhar que serão detalhadas no capítulo 6. Desta maneira, não há um procedimento único

para todas as atividades e cada uma possui uma sequência pedagógica que difere das outras. No entanto, todas atividades focaram tipos diferenciados de letramentos e houve algum tipo de produção de cartazes (pôsteres) durante o processo.

Essas atividades compõem a parte principal de análise desta pesquisa, com a participação dos alunos e alunas na geração dos entendimentos. Portanto, busquei explicar a meus/minhas alunos/as sobre o que se tratava fazer uma pesquisa como a que proponho, esclarecendo o que é um curso de doutorado, quais os objetivos e como poderia usar as atividades que faríamos. Contudo, procurei enfatizar que o que mais me interessava era que pudéssemos pensar juntos algumas questões e que eles não tivessem receio de dizer o que pensavam sobre o que viríamos a discutir.

Gostaria de salientar que a opção pelo diário de campo como recurso metodológico também se fez necessária pelas restrições impostas à pesquisa em relação a questões éticas ao observar a impossibilidade de se conseguir as autorizações de todos/as os/as responsáveis dos alunos e alunas. Com a grande quantidade de alunos/as por turma, as constantes mudanças de turmas, horários, a baixa frequência de alunos/as por longos períodos, evasão escolar e ausência de participação ativa dos/as responsáveis, identifiquei, logo no início da pesquisa, a dificuldade em conseguir as autorizações. Além disso, fui orientada por colegas que alguns/as responsáveis poderiam ficar receosos/as em assinar a autorização pelas questões de violência relacionadas ao tráfico e criminalidade, com medo de alguma represália, mesmo que a pesquisa não tenha nenhuma relação direta com tais questões. Também fui orientada no sentido de que alguns/as responsáveis poderiam pensar que a autorização prejudicaria de alguma forma o/a aluno/a ou divulgar algo do qual eles/elas não gostariam que outras pessoas soubessem.

Neste sentido, todos os relatos e informações sobre o que acontece na Escola X são parte de meu diário de campo e notas, ou dos relatos escritos autorizados pelos/as colegas. Aos alunos e alunas da Escola X foi garantido seu anonimato e todas as atividades realizadas por eles/elas em sala da aula não foram reproduzidas em sua íntegra, apenas recortes, trechos e extratos foram utilizados para as discussões aqui apresentadas. Suas vozes, em relatos do que disseram, são reportadas por mim e, como nas atividades exploratórias, apenas extratos,

paráfrases ou impressões do que disseram foram usadas, em uma “recontagem” do acontecido.

As informações sobre a rede de ensino municipal, as questões institucionais e outras que dizem respeito à própria Escola X são públicas e de acesso a qualquer pessoa, estão disponíveis em documentos oficiais, na internet ou são de acesso direto através da SME, CRE ou na própria escola. Todas as informações que não pude encontrar em uma fonte direta e acessível publicamente foram descartadas. Da mesma forma, as opiniões, entrevistas e relatos estão disponíveis em sites, *blogs*, redes sociais etc.; outras tiveram a autorização escrita do autor para divulgação na pesquisa (como no caso da entrevista escrita com meus/minhas colegas).

Somente foram usados os nomes reais das pessoas que autorizaram seu uso por escrito ou cujos relatos, entrevistas, opiniões etc. são de domínio público.

4.3.3. Atitude perante aos dados durante a análise

No capítulo 3, defendi o que denominei como “uma atitude poética” para a interpretação nas atividades de letramentos. Esta atitude presume, entre outras coisas, que o texto (ou tudo aquilo que se pretenda interpretar) não seja tratado como algo a ser traduzido, descoberto, ou que se tenha a pretensão de dar-lhe o “significado verdadeiro” através da interpretação. O que sugiro é que se reaja ao texto, o que pode vir a ser um exercício demiúrgico, ou de coconstrução, ou de descrição, ou de apreciação tão somente, com a consciência de que esse ato é subjetivo, pessoal e uma experiência intertextual, interdiscursiva.

Desta forma, como pesquisadora da linguagem, não me coloco na posição da analista que vai desvelar as verdades do discurso do outro, do que aquele outro quis dizer, no intuito de explicar suas intenções e ações, ou demonstrar o que ele esconde atrás de suas palavras. Da mesma forma, minha análise etnográfica não revelará como o outro vivencia seus mundos ou como eu descubro o que ele compreende suas ações, sua cultura e seu mundo. Por conseguinte, minha atitude perante os dados que irei interpretar define o que me é possível realizar nesta pesquisa: escrever sobre minha percepção dos dados analisados, como *eu* compreendo o que leio e observo, como reajo ao que entro em contato a partir de

meu conhecimento de mundo, entretanto, considerando este espaço construído na relação entre eu e o *outro*, entre os diferentes mundos que entram no jogo, para criar, como propõe Viveiros de Castro (2002), “uma certa relação de inteligibilidade”, um “duplo desenraizamento”.

Esta atitude vai ao encontro do discernimento de que há outros mundos possíveis e da compreensão de que minhas limitações são também minhas possibilidades, pois constituem a pessoa e a pesquisadora que sou.

Portanto, não descarto minhas reações emotivas, minhas intuições e inferências, tampouco desconsidero as avaliações e descrições menos “objetivas” (que constituem também o percurso desta pesquisa), todos os dados gerados (inclusive os subjetivos, intuitivos, emocionais etc.) compõem o material para estudo e análise. Da mesma forma, considero os dados gerados em campo, através de relatos de participantes diretos ou indiretos, como epistemes. No entanto, como já discuti, me apoiando, parafraseando ou utilizando a voz de vários/as estudiosos/as e pesquisadores/as consagrados pela academia, esta pesquisa não se torna menos pesquisa que outras pelo fato de optar em apresentar uma forma afastada do fazer científico convencional.

Neste sentido, os capítulos 5 e 6 serão observados sob a atitude analítica que proponho, focando os pressupostos da PE. Porém, me apoiarei também em marcas textuais e discursivas encontradas nos textos, assim como as próprias estruturas textuais, para fundamentar as reações analíticas das produções de meus alunos e alunas, assim como dos fragmentos selecionados de meu diário e notas de campo. Por exemplo, em atividades que objetivaram o exercício da alteridade, houve excertos em que busquei observar como o *eu* e o *outro* emergiram textualmente nas produções dos alunos e alunas, destacando-os de acordo com o foco da análise e da discussão:

Exemplo de um excerto usado para a análise sobre o *puzzle* 3 (“Como me percebo e como percebo o *outro*?):

Ser negro é assumir suas raízes. / Só porque **você é negro** não desista de seus sonhos

Eu me cinto (sic) negra. / **Eu me cinto (sic) bem perto de pessoa negra.**

Eu me acho negra.

No entanto, este ancoramento para um olhar mais técnico-linguístico dos dados não exige um aprofundamento teórico sobre as marcas salientadas para a

discussão, pois o foco da análise reside nas atividades como forma de criação de inteligibilidades durante as interações nas minhas aulas de língua portuguesa.

O capítulo 5 se divide em duas partes principais: i) a primeira parte traz uma descrição crítica do contexto, participantes e da rotina escolar; e ii) a segunda parte aborda uma análise mais abrangente da rede municipal de ensino, suas políticas de educação e procedimentos adotados pela gestão atual, além de uma descrição das greves de 2013 e 2014. Estas descrições serão detalhadas sob o olhar etnográfico e autoetnográfico e também contarão com a análise dos fragmentos do diário e notas de campo.

O capítulo 6 traz todo o processo exploratório, cerne desta pesquisa, apresentado de forma linear, desde as primeiras atividades até as últimas tarefas realizadas pelas turmas 1804 e 1805. O capítulo traz, então, uma exposição das primeiras tentativas de se gerar entendimentos sobre as questões que emergiam em sala de aula, o percurso exploratório das atividades elaboradas e os entendimentos gerados até o término do ano letivo de 2014. O objetivo é situar o/a leitor/a para que acompanhe a progressão da pesquisa exploratória de acordo com a sucessão dos fatos, *puzzles* e entendimentos gerados.

A análise dos dados conta com: i) descrições narrativas em 1ª pessoa sobre os contextos situacionais em que as questões surgiram; ii) impressões reativas ante as situações; iii) análise etnográfica e autoetnográfica das situações vivenciadas antes e durante as atividades exploratórias; iv) análise interpretativa das produções dos alunos e alunas a partir das tarefas realizadas e do diário e notas de campo; v) ancoramento em estruturas, marcas textuais e discursivas para a análise dos fragmentos do diário e notas de campo; vi) discussão sobre os entendimentos.