

## 4

### Narrativa e posicionamentos: articulando perspectivas teóricas

[...] eu te juro que eu fiquei com muito receio porque ele fez simulado comigo ele falou que ia estudar e tal ele chegou a assistir ↑uma aula de preparação do *speaking* da célia (.) mas eu morria de medo (.) no entanto ele passou e passou ↑bem bem.

Flávio, nome fictício de um professor participantes desta pesquisa

Neste capítulo, apresento a fundamentação teórica que embasa a análise das narrativas emergentes no curso da fala na interação nos dados gerados no presente trabalho. Para tanto, após contextualizar a relevância dos estudos das narrativas, introduzo, os conceitos da abordagem estrutural da narrativa segundo seus fundadores, Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972). A seguir, trato da análise da narrativa em uma perspectiva interacional, sequencial e colaborativa, destacando a narrativa como forma de ação. Na sequência, discorro sobre a narrativa pela ótica socioconstrucionista. Em seguida, abordo a teoria de posicionamentos em três níveis da narrativa, postulada por Bamberg (1997), que auxiliará na análise sobre a construção de entendimentos em conarração.

#### 4.1.

##### Estudos da narrativa

Para Fabricio e Bastos (2009, p. 41), “a análise de nossas práticas discursivas nos dá acesso aos significados que norteiam as práticas sociais envolvidas nas múltiplas formas de construção da realidade, de si e de outros”. Dentre as nossas práticas discursivas, encontram-se as práticas discursivas narrativas. Ao narrar, nos envolvemos e envolvemos o outro em relações sociais, compartilhando nossas crenças e valores (BASTOS, 2005), pois “contar histórias é uma prática social, uma atividade histórica e culturalmente situada” (BASTOS, 2004, p. 119).

As narrativas podem ser reveladoras, já que ao (re)contar suas histórias, o narrador (re)organiza suas experiências (BRUNER, [1990]1997), que ao serem

narradas têm seus significados e sentidos (re)construídos pelos interagentes no curso da interação. Na visão de Bastos (2005, p. 80),

Podemos, desta forma, compreender o relato da narrativa mais como uma construção do que como uma representação do que aconteceu, no sentido de que construímos as estórias que contamos em função da situação de comunicação (quando, onde e para quem contamos), de filtros afetivos e culturais, e do que estamos fazendo ao contar uma história.

Em outras palavras, as narrativas são “caminhos investigativos” que permitem ao “investigador acessar a realidade a partir da visão de seus protagonistas”, conforme realça Oliveira (2011, p. 300) fundamentada nos estudos de Bruner ([1990]1997) e Bastos (2005).

Segundo Riessman (2008), as narrativas podem emergir espontaneamente na interação oral, inclusive nas conversas institucionais em âmbito profissional. De acordo com Linde (2001), as narrativas em instituições estão associadas à prática profissional, pois, por meio delas, construímos identidades, negociamos relações de poder, gerenciamos mudanças, e construímos afiliação a grupos ou exclusão, dentre outras ações. Linde (2001) usa o termo instituição para se referir aos estudos em organizações formais, como aquelas no contexto da educação e da medicina.

Os estudos de narrativas como práticas também estão voltados para o contexto do trabalho, em diferentes instituições sociais. Nesse sentido, Bamberg e Schön (1995 *apud* MORAES BEZERRA, 2007, p. 100) argumentam que as interações construídas em reuniões no domínio profissional, podem servir como uma forma de investigar o desenvolvimento do trabalho dos participantes. Portanto, podemos concluir que o estudo das narrativas emergentes em reunião pedagógica de docentes no contexto escolar, lócus discursivo de investigação desta pesquisa, mostra-se relevante. Conforme sugerido por Liberali (2007 *apud* RODRIGUES, 2010, p.60), as reuniões pedagógicas constituem-se em cenários de muitas histórias. Por isso, fundamentada na reflexão que integra os estudos da narrativa, associada à análise de experiências do meu cotidiano docente reconstruídas na interação em reuniões pedagógicas no cenário de pesquisa, acredito ser possível investigar aspectos da relação família-escola no contexto da avaliação da aprendizagem.

Adiante, abordo noções concernentes a diferentes abordagens dos estudos da narrativa: a abordagem estrutural, a conversacional e a socioconstrucionista.

#### 4.1.1.

##### A narrativa na abordagem estrutural

Os estudos sobre as narrativas foram introduzidos por Labov e Waletzky (1967), e, posteriormente, aprofundados por Labov (1972). Conforme Labov (1972, p. 359), a narrativa é “um método de recapitular experiências passadas, combinando uma sequência verbal de orações com uma sequência de fatos que (infere-se) ocorreram de fato”. Dentro dessa perspectiva, Labov e Waletzky (1967) elaboraram um modelo para o estudo das narrativas não ficcionais.

O modelo é constituído por seis componentes estruturais, embora nem todos, como o resumo ou a coda, estejam sempre presentes. Resumidamente, a narrativa canônica organiza-se por meio das seguintes partes: i) resumo: relato sobre o conteúdo da narrativa; ii) orientação: contextualização da narrativa; iii) ação complicadora: sequência temporal de orações no passado e que responde à pergunta “e o que aconteceu depois?”; iv) resolução: desfecho e consequências; v) coda: finalização da narrativa; vi) avaliação: apreciação de personagens, ações e eventos da história, cuja definição inclui o conceito de ponto da narrativa, ou seja, o meio para indicar a razão de uma história ser contável (BASTOS, 2004).

Labov e Waletzky (1967) sugerem que uma narrativa não necessariamente apresenta todos os elementos organizadores, sendo uma narrativa mínima composta por uma sequência de duas orações narrativas temporalmente ordenadas. A *orientação*, a *ação complicadora* e a *avaliação* são fundamentais na caracterização de uma narrativa, embora somente a *ação complicadora* seja obrigatória. Já o *resumo* e a *coda* podem aparecer ou não no início e no final de uma narrativa, sendo, assim, partes opcionais da narrativa.

Sobre a avaliação, Labov (1972) indica que este componente da narrativa pode ocorrer por meio de dois mecanismos: *internos* e *externos*. Os mecanismos *internos* são modificações lexicais ou frasais de uma oração narrativa e constituem-se em recursos sintáticos de intensificação, de comparação, de correlação, e de explicação. Dentre os recursos sintáticos de intensificação, encontram-se os seguintes elementos: i) elementos não linguísticos (gestos,

direcionamento do olhar, movimento corporal); ii) recursos paralinguísticos / prosódicos (o alongamento de vogais, o aceleração ou a diminuição do ritmo de voz, o aumento ou a diminuição do tom da voz, a ênfase silábica, a entonação); iii) quantificadores; iv) repetição. Os mecanismos *externos* consistem em avaliação externa, avaliação por suspensão da ação, avaliação encaixada, e ação avaliativa.

Na *avaliação externa*, o narrador interrompe o curso de sua narrativa e comunica ao ouvinte uma observação avaliativa, isto é, uma opinião ou emoção, acerca do fato narrado. Sendo assim, ocorre, então, uma *suspensão da ação*. Desta forma, o narrador estabelece uma relação entre a interrupção da ação e um determinado ponto da narrativa, chamando a atenção do ouvinte para esse ponto. Entretanto, a avaliação também pode ser realizada de forma intermediária, ou seja, sem interrupção do fluxo das orações narrativas.

A *avaliação encaixada* encontra-se no próprio desenvolvimento da narrativa, sendo possível ao narrador avaliar determinado ponto da narrativa por meio da utilização de diálogos entre os participantes do evento narrado, construídos pelo narrador. Para tanto, o narrador pode usar o discurso reportado direto, animando a própria voz; ou o discurso reportado indireto, animando a voz de outra pessoa, o que incrementa a carga dramática da narrativa. Labov (1972, p. 372-373) assinala que na avaliação encaixada, o narrador também pode “citar-se como se dirigindo a alguém” e “introduzir uma terceira pessoa que avalia as ações do antagonista para o narrador”. A avaliação encaixada é de particular interesse neste trabalho, já que, como veremos no capítulos 6, pais e alunos da instituição lócus da pesquisa são trazidos para a interação pedagógica, como personagens de narrativas, por meio de diálogos em discurso direto, a partir da fala dos docentes participantes da pesquisa.

Na *ação avaliativa*, o narrador descreve o que ele fez ao invés de relatar o que disse, havendo maior ênfase na ação. As ações avaliativas também visam o alcance ou preservação da dramaticidade.

Segundo Bastos (2004, p. 120), dentre as críticas feitas à narrativa canônica encontra-se o fato de que Labov (1972), além de abordar a narrativa de forma “autônoma e descontextualizada”, não problematiza a relação entre “eventos passados, memória e narrativa”. Nesta pesquisa, compreendo as narrativas como (re)contagens contextualizadas de memórias de eventos

construídas na interação (BRUNER, 1997; MOITA LOPES, 2001; BASTOS, 2004, 2005), e não como recapitulação de eventos passados. Por isso, o arcabouço teórico que sustenta esta pesquisa enfoca aspectos do contexto social, cultural e interacional em que as narrativas emergem. Entretanto, utilizo elementos da narrativa canônica na análise dos dados para responder perguntas sobre questões estruturais – “Do que se trata o relato?” (sumário); “Quando e onde o evento aconteceu e quem participou dele?” (orientação); “O que aconteceu depois?” (complicação) e “Em que resultou?” (resolução) – bem como para investigar as avaliações realizadas pelos narradores, principalmente aquelas encaixadas por meio da fala relatada (LABOV, 1972). Uso de forma flexível a análise dos elementos que constituem a narrativa canônica, pontuando nas narrativas selecionadas os componentes pertinentes à análise a qual me proponho, dispensando maior atenção aos momentos avaliativos, que revelam a construção de posicionamentos (BAMBERG, 1997, 2002).

A seguir, discorro sobre os aspectos relativos às narrativas construídas na interação face a face.

#### 4.1.2.

#### **A narrativa na perspectiva da Sociolinguística Interacional**

A Sociolinguística Interacional (SI) investiga o processo de comunicação que é construído face a face pelos participantes da interação, ou seja, os “cenários de construções do significado social e da experiência, passíveis de análise e de interesse sociológico e linguístico” (RIBEIRO e GARCEZ, 2002, p. 7). A partir do estabelecimento de um diálogo com diversas áreas do conhecimento humano, como a Linguística, a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia Social e Cognitiva, dentre outras, a SI lança um olhar mais amplo sobre o que as pessoas fazem ao usar a linguagem na interação.

Em uma perspectiva interacional, a linguagem emerge da realização de ações conjuntas, por intermédio da colaboração, cooperação e negociação, diferindo da concepção de linguagem e comunicação presente na metáfora do conduto proposta por Reddy ([1979] 2000). A noção de ação conjunta é ilustrada por Clark (1996, p. 3) por meio da metáfora da dança de valsa, segundo a qual:

Fazer coisas com a linguagem é diferente da soma de um falante falando e um ouvinte ouvindo. É a ação conjunta que emerge quando falantes e ouvintes – ou escritores e leitores – realizam suas ações individuais em coordenação, como um conjunto.

Para Clark (1996), os indivíduos agem em coordenação por terem interesses ou objetivos em comum.

De acordo com Pereira (2002, p.7-25), a SI mantém estreitas relações com outras áreas de tradição em pesquisa como a Pragmática, a Análise da Conversa, a Teoria dos Atos de Fala e a Etnografia da Comunicação. A autora (PEREIRA, 2002, p. 8) explica que a SI investiga tanto os gêneros espontâneos como a conversa entre amigos, quanto os gêneros produzidos em contextos institucionais, voltando-se para duas tendências.

Uma delas trata do fenômeno linguístico como forma de compreender o que acontece nas interações sociais, pondo foco no que os falantes estão fazendo ao interagir uns com os outros, nos relacionamentos estabelecidos por meio da fala, no modo como os relacionamentos estabelecidos são negociados, e em como tais relacionamentos ocasionam problemas na interação. A outra tendência estuda a fala, o discurso, com o objetivo de compreender de que forma as unidades linguísticas funcionam na conversação. Nessa linha, estão localizados, dentre outros, os estudos da narrativa e de outros gêneros em contextos institucionais como a escola. Portanto, a SI nos permite olhar para a construção de narrativas como uma construção dialógica, isto é, um processo de coconstrução entre o(s) narrador(es) e seu(s) interlocutor(es), conforme veremos nas abordagens a seguir.

#### 4.1.2.1.

##### **Narrativa no viés interacional, sequencial e colaborativo**

Diferentes teorizações sobre a narrativa foram formuladas após os trabalhos de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), revelando análises que vão além da abordagem estrutural. A partir da concepção de que nas narrativas a audiência é coautora dos significados construídos na interação (DURANTI, 1986), surgem estudos que desvelam o dialogismo entre narrador e audiência (RIESSMAN, 1993). Embasada em tais premissas (DURANTI, 1986; RIESSMAN, 1993), Oliveira (2013, p. 56) ressalta o significado do prefixo “co”

nos processos interacionais: “colaboração, cooperação e coordenação”, e lembra que o processo de coconstrução é operante tanto em interações afiliativas quanto em situações de discordância.

No cenário delineado, o ato de narrar passa a ser visto como conarração, ou seja, uma coconstrução (JACOBY e OCHS, 1995) entre narradores e interlocutores, na qual sinais de retroalimentação (“mhm mhm”, “tá” “sei”) e de ratificação (repetição de elocuições; pedidos de informação, esclarecimento e confirmação), dentre outros, tornam-se relevantes (RIBEIRO, 1996), pois indicam entendimento e acompanhamento. Neste trabalho focalizo a conarração enquanto atividade interacional dos participantes, ao ativarem eventos acontecidos ou ao recontarem narrativas em copresença, em processo de coconstrução (OCHS *et al.*, 1992, p. 38-39).

Ao contemplar a natureza interacional, sequencial e colaborativa das narrativas em suas pesquisas, Norrick (2000, 2005, 2007), ressalta a importância da micro análise da contagem do relato e da organização sequencial dos turnos de fala para que possamos compreender as estratégias do narrador (NORRICK, 2000, p. 4). Segundo Norrick (2000) e Ochs e Capps (2001), na conarração, os interagentes tornam-se narradores e ouvintes devido à natureza colaborativa da construção interacional. Os papéis intercambiáveis de narradores e interlocutores, que, assim, tornam-se conarradores, propicia a (re)contagem de narrativas por meio de interrupções e comentários, conforme argumentam Jacoby e Ochs (1995).

Perguntas e comentários da audiência podem influenciar as percepções e avaliações a respeito dos eventos relatados (NORRICK, 2000). Portanto, ao tornarem-se conarradores, os interlocutores passam a ajudar na determinação da estrutura, trajetória e ponto da história que está sendo contada (NORRICK, 2007), isto é, passam a negociar o curso e o fim da narração (OLIVEIRA e BASTOS, 2001). Os estudos de Sacks ([1992] 1995), Garcez (2001) e Norrick (2007) revelam que o encaixe da narração em uma atividade discursiva é uma ação negociada.

Em contextos interacionais com características semelhantes às aquelas da interação na conversa cotidiana, a coconstrução narrativa mostra aspectos da organização da tomada de turno na conversa face a face, pois a responsabilidade pela interação está distribuída entre narradores e interlocutores (NORRICK, 2007). Dessa forma, a tomada de turno entre narradores e interlocutores pode ser

realizada de forma alternada, o que não significa que os turnos dos interlocutores sejam tão longos como os dos narradores. Quanto à essa organização sequencial da conarração, Norrick (2007, p. 136-137), afirma que

[...] da mesma forma que o narrador trabalha para desenhar uma história apropriada à audiência e ao contexto local, a audiência impõe seu próprio desenho: interrompendo, corrigindo e co-narrando. Narrativa conversacional é sempre uma narração interacional, mais ou menos polifônica, mas sempre negociada entre os participantes. O ouvinte não está em estado passivo, mas em um envolvimento ativo no processo de narração [...]

Considerando que a construção de sentidos ocorre de forma coletiva (DURANTI, 1986), a interação entre narradores e interlocutores na coconstrução narrativa volta a nossa atenção para a construção de intersubjetividade<sup>1</sup> na interação. Em seus estudos sobre a intersubjetividade na comunicação de uma criança com autismo, Sterponi e Fasulo (2010, p.137) mostram que quando o enquadre de participação oportuniza a colaboração na interação, os participantes (mãe e filho) “incorporam a narrativa e a recordação conjunta” na construção da intersubjetividade. A ação de narrar enquanto coconstrução requer o esforço compartilhado entre interlocutores. Nesse sentido, Oliveira (2013, p. 40), subsidiada pelos estudos de Riessman (2008), destaca que

[...] se um narrador entende que determinado sentido /conceito/ conhecimento não é partilhado por seu interlocutor, torna-se relevante que ele forneça explicações que propiciem o alcance da intersubjetividade, que, por sua vez, irá sustentar a colaboração do interlocutor na construção da narrativa, já que narrativas não são expressões de uma única subjetividade, mas sim co-construções.

---

<sup>1</sup> Sterponi e Fasulo (2010) distinguem duas conceptualizações sobre a intersubjetividade. Uma delas concebe o fenômeno como “uma categoria ontológica fundamental da existência humana” (SCHUTZ, 1966, p. 82), isto é, uma “condição para a comunicação”. A outra trata o fato como “a realização comunicativa do entendimento mútuo”, ou seja, um “produto da comunicação” (STERPONI e FASULO, 2010, p.117). Esta última noção foi inicialmente proposta por Garfinkel (1967) e posteriormente desenvolvida pela Análise da Conversa Etnometodológica (SACKS, [1992]1995; SCHEGLOFF, 1992). Fundamentados em Schegloff (1992), Sterponi e Fasulo (2010, p.118) indicam que o “gerenciamento e alcance da intersubjetividade são tecidos na infraestrutura processual da interação”. Dessa forma, na maioria das vezes, os entendimentos são revelados como “produtos derivados de trechos de conversa destinados, em primeira instância, a fazer alguma ação como, por exemplo, concordar, responder a uma pergunta, avaliar, dar uma resposta ao que é dito, solicitar algo, e assim por diante” (SCHEGLOFF, 1992, p. 1300 *apud* STERPONI e FASULO, 2010, p.118).

Sob a ótica da etnometodologia, os estudos de Sacks ([1984] 2007) acerca das narrativas centram-se no narrar na vida cotidiana e põem foco no trabalho interacional de falantes e ouvintes. Afinal, para contar uma história o narrador precisa reivindicar o piso narrativo e “assegurar um espaço interacional [...] mediante a suspensão do andamento regular da troca de turnos” (GARCEZ, 2001, p. 189). Por sua vez, os interlocutores precisam sinalizar que estão ouvindo atentamente e acompanhando a narrativa, além de monitorar o fim do(s) turno(s) do narrador (GARCEZ, 2001).

#### 4.1.2.1.1.

##### **Segundas histórias**

Quando familiarizados com a narrativa, os interlocutores podem contribuir para a sua (re)contagem, solicitando ou fornecendo informações. Portanto, é preciso que a história seja considerada relevante para o contexto da conversa, pois envolve “um trabalho extra para assegurar este espaço privilegiado” (GARCEZ, 2001, p. 194). Para Garcez (2001), a negociação pelo espaço interacional para a contagem de uma história que, provavelmente, está relacionada à uma outra história que a precedeu na sequência interacional, contribui para a construção conjunta de intersubjetividade.

Em suas pesquisas sobre o narrar na conversa cotidiana, Garcez (2001, p. 199) reflete sobre a natureza interacional e sequencial da narrativa ao assinalar que é comum que o interlocutor conte uma história como resultado de ter ouvido uma outra. Nesse caso, o interlocutor “lembra” de alguma experiência e, então, conta uma similar a que lhe foi contada. Segundo Garcez (2001, p. 199-200), a segunda história pode ser um modo de o interlocutor mostrar como entendeu o que ouviu da primeira, conforme veremos neste estudo (cf. Cap. 6, subseção 6.1.1.2, excerto 2, p. 132). Em outras palavras, por intermédio de uma segunda história na sequência conversacional, revelamos nossa “compreensão e nossas posições” em relação à primeira história (BASTOS, 2004, p. 121).

Tal fato pode acontecer, principalmente, quando há interesse em atingir algum nível de intersubjetividade, isto é, de entendimento do que está acontecendo localmente na interação. De acordo com Garcez (2001), as segundas

histórias servem para ilustrar, contrastar ou ampliar o ponto da primeira, reafirmando um ouvir atento. Portanto, se a segunda história tiver o mesmo ponto da primeira, o ponto defendido poderá ser ratificado; caso contrário, uma nova razão para a contagem da história norteará a construção conjunta das ações discursivas subsequentes.

Garcez (2001) destaca que nas pesquisas de Goodwin (1994) e Mandelbaum (1987) sobre narrativas em que os participantes já conhecem o conteúdo da história ou viveram o evento contado, observa-se a conarração iniciada com locuções do tipo “a estória do...” ou “lembra do...”. O fenômeno “reforça a relação entre membros do grupo que conta, ratifica o pertencimento ao grupo e exhibe valores do grupo para escrutínio público” (GARCEZ, 2001, p. 204).

Em narrativas coconstruídas, diversos participantes podem colaborar com o processo de construção (OCHS e TAYLOR, 1993; SACKS, [1984] 2007; PEREIRA e CORTEZ, 2011; STAROSKY, 2011), sendo protagonistas da narrativa, agindo no passado; ou conarradores, agindo no tempo presente da narração (OCHS e TAYLOR, 1993). Bastos (2004, p. 121) assinala que “a presença ou ausência das manifestações dos ouvintes terão impacto nos enunciados do narrador”, portanto, é “também nesse sentido que dizemos que as narrativas são necessariamente co-construídas”. Na perspectiva interacional do ato de contar histórias de forma colaborativa, considera-se que a construção narrativa abrange todos os aspectos da (re)contagem, incluindo as avaliações, conforme sugere Nóbrega (2009), pautada nos estudos de Linde (1997, p. 153).

Assim como Garcez (2001, p. 204), Norrick (2005, p. 107-108) destaca a ocorrência da narração sequencial e da conarração em interações onde os participantes possuem conhecimento prévio do evento narrado. Em seus estudos, Norrick (2005) indica que o conhecimento compartilhado possibilita a inclusão dos ouvintes pelo estabelecimento de experiências em comum. De acordo com o autor (NORRICK, 2000) os narradores recriam memórias de eventos passados, reavaliando e reconstruindo experiências, a fim de satisfazerem objetivos do contexto interacional presente. Para Norrick (2000), (re)contar salienta a memória de detalhes e emoções, o que contribui para a compreensão de uma história.

#### 4.1.2.1.2.

### Pequenas histórias

Trabalhos como os de Georgakopoulou (2006) e de Bamberg e Georgakopoulou (2008), têm posto foco no caráter dialógico de narrativas curtas que, apesar de terem uma orientação, não apresentam o modelo canônico de eventos com verbos de ações no passado. A essas narrativas, Bamberg e Georgakopoulou (2008) deram o nome de *small stories*, ou seja, pequenas histórias, pois elas são breves e tendem a centralizar-se em aspectos da experiência vivida. Por esse viés, as pequenas histórias inserem-se nos estudos da narrativa a partir de uma perspectiva de narrativa como prática social. Desse modo, a análise considera o que é emergente e situacional em um dado contexto.

Bamberg e Georgakopoulou (2008) e Bastos (2008) têm mostrado interesse na funcionalidade das pequenas histórias e em como as pessoas negociam sentidos de si e do mundo social. Segundo Bamberg (2008), na análise de pequenas histórias, o foco centra-se no modo como as pessoas constroem um senso de quem são, em contraste ao que ocorre na análise de “grandes” narrativas<sup>2</sup> (*big stories*), cujo foco volta-se para as histórias como representação do mundo e das identidades. Sobre os tipos de pequenas histórias que emergem na interação, podemos observar diferentes categorizações (BAMBERG, 2008; BAMBERG e GEORGAKOPOULOU, 2008).

Por exemplo, as pequenas histórias podem versar sobre eventos que acabaram de acontecer ou que estão acontecendo. Geralmente, nesse caso, elas revelam preocupações dos falantes e abordam experiências que são reconstruídas de acordo com tais preocupações. Georgakopoulou (2007, p. 42) as classifica como *breaking news*, ou seja, notícias recentes. Já as “projeções” são histórias sobre eventos que se realizarão em um futuro próximo. Em geral, as projeções estão fundamentadas em eventos ou vivências passadas, sendo o espaço para a contagem negociado a partir das experiências passadas.

---

<sup>2</sup> Geralmente, as grandes narrativas são construídas em situações de “entrevista, encontros clínicos e outros meios interrogativos, que apresentam uma medida mínima de reflexão sobre um evento ou uma experiência, uma porção significativa da vida ou a vida com o um todo” (FREEMAN, 2006, p. 132). Nesse sentido, Freeman (2006, p. 133), esclarece que compreender as grandes narrativas consiste em ir além da compreensão do contexto específico da interação para entender os “grandes” significados da vida.

Há ainda as “histórias que serão contadas”. Tais histórias estão associadas às introduções de histórias elaboradas por meio de perguntas como “Sabe o que aconteceu hoje?”, cujas narrações são adiadas mediante frases como “Depois eu te conto, agora eu não posso”.

Também observamos as histórias sobre eventos “não recentes”, que são (re)contadas conforme o propósito conversacional. Outro tipo são as “histórias compartilhadas”, que são frequentemente recontadas nas conversas cotidianas, tendo cada recontagem um objetivo diferente: provar uma proposição, convencer o(s) interlocutor(es), comparar ou exemplificar situações, etc. Conseqüentemente, tais histórias encontram-se, comumente, encaixadas em outras práticas discursivas. Quando as “histórias compartilhadas” são recontadas tantas vezes que passam a ser narradas com apenas alguns gestos, palavras ou expressões de forma a serem ativadas por um grupo de pessoas, Georgakopoulou (2007) as categoriza como “referências”. As “referências” podem assumir a função de reidentificar pessoas, eventos e lugares por intermédio da semelhança entre a história a qual a referência está associada e a nova caracterização construída na recontagem.

As pequenas histórias podem ainda centrar-se em incidentes que podem ter acontecido ou não, e que são mencionados na interação a fim de fundamentar um argumento em uma conversa. As histórias podem ser sobre “nada”, e como tal refletir aspectos do engajamento interacional dos interagentes. Ao mesmo tempo, para aqueles que não fazem parte da interação, as histórias podem ser literalmente “sobre nada” (BAMBERG, 2008, p381-382). Como podemos perceber, as pequenas histórias são um evento narrativo cuja relevância ultrapassa a questão do tamanho da narrativa.

Na interação em reunião pedagógica neste trabalho emergem breves narrativas, por meio das quais os participantes constroem sentidos e significados de si e do mundo social (BAMBERG e GEORGAKOPOULOU, 2008; BASTOS, 2008). O encaixe de pequenas histórias, que, por vezes, emergem como uma segunda história, pode servir a diferentes propósitos na interação (cf. Cap. 6, subseção 6.1.1.2, excerto 2, p. 130 e subseção 6.1.3.1, excerto 5, p.176).

#### 4.1.2.2.

#### **Narrativa na visão socioconstrucionista**

Sob uma perspectiva construcionista, no âmbito da psicologia social, Bruner ([1990] 1997) sugere que a narrativa é um recurso que utilizamos na organização de nossas experiências e conhecimentos com o objetivo de tornarmos compreensível ou relevante, para nós mesmos e para os outros, o que acontece de excepcional ou inesperado em nossas vidas. Para Bruner ([1990] 1997), a narrativa funciona como organizadora da experiência humana, vivida e guardada na memória, possibilitando a (re)interpretação da realidade. Sendo assim, ao analisarmos narrativas, criamos inteligibilidade sobre o que acontece na vida social (BASTOS e BIAR, 2015).

Bruner ([1990] 1997) contribuiu para os estudos da narrativa com o conceito de natureza dual das narrativas, de acordo com o qual a narrativa centra-se em dois mundos: o da realidade ou da narração e o da imaginação ou da narrativa. O primeiro relaciona-se ao mundo dos interlocutores, onde a história é narrada. O segundo remete ao mundo dos personagens, isto é, ao contexto onde acontece a história narrada.

Na concepção de Schiffrin (2000, p.1), o mundo da narrativa construído por intermédio das histórias permitem ao narrador trazer para esse mundo personagens que interagem entre si; ou seja, que conversam, fazem coisas, avaliam e emitem opiniões sobre os outros personagens, reagem em resposta à ação do outro, criam e solucionam problemas, e gerenciam situações em conjunto ou separadamente. Por meio das interações entre os personagens do mundo da narrativa, configura-se um esquema dentro do qual as relações – e, conseqüentemente, aqueles que delas fazem parte – podem ser situadas, desveladas e avaliadas. Com base no princípio da natureza dual das narrativas (BRUNER, [1990] 1997), NÓBREGA (2009, p. 59) conclui que “a narrativa de experiências pessoais cruza dois mundos existentes em diferentes tempos (o tempo da história e o tempo onde a história é narrada)”. Nesta pesquisa, veremos que na interação em reunião pedagógica, a dimensão da narração e da narrativa se entrecruzam e sobrepõem, sendo que os docentes recorrem às duas dimensões para construir entendimentos sobre a prática pedagógica.

Pelo viés socioconstrucionista, a narrativa é considerada uma prática social (BASTOS, 2004) que serve a diferentes finalidades. No que diz respeito a contagem de histórias por indivíduos, Riessman (2008, p.8) sustenta que a narrativa é usada para “lembrar, argumentar, justificar, persuadir, engajar-se e entreter”. Em consonância com essa visão, De Fina (2009), propõe que as narrativas podem funcionar como “accounts”. A autora (DE FINA, 2009, p. 240) define os “accounts” narrativos como recapitulações de eventos passados construídos em resposta a um “por que” ou “como” explícito ou implícito em uma pergunta avaliativa do interlocutor.

Na visão de De Fina (2009, p. 240), os “accounts” são “eminentemente explicativos e dialógicos”, pois são produzidos em resposta a uma avaliação pressuposta na fala do interlocutor. Assim, para uma sequência narrativa ser compreendida como um “account”, é preciso considerar o modo como o narrador constrói a narrativa e a forma como ele percebe a pergunta do interlocutor (DE FINA, 2009, p. 240). GARFINKEL, 1967) sublinha que, para fazerem sentido, os “accounts” fornecidos devem estar vinculados aos entendimentos implícitos no senso comum. Se houver divergências entre as ações do ator social e o que dele é esperado, a consequência pode ser a ameaça à sua face (GOFFMAN, [1967] 2011).

Em relação à finalidade da narrativa para os grupos, Riessman (2008, p.8) indica que eles usam histórias para promover um “senso de pertencimento ou afiliação”. Em congruência às pesquisas de Riessman (2008), De Fina (2008, p. 437) sugere que a narrativa é “central entre as práticas dos grupos” porque permite a renegociação das relações sociais por meio da reinterpretação de experiências passadas e presentes, além da afirmação de valores morais a partir dos quais os grupos constroem poder simbólico e alcançam mudanças em suas posições sociais. Para Moita Lopes (2001, p. 67), no que diz respeito à vida institucional, os estudos da narrativa podem colaborar para alterar as práticas vividas, relatadas nas histórias contadas.

Os estudos da narrativa como prática social têm se voltado para diferentes domínios, dentre eles, o âmbito da educação (FABRICIO e BASTOS, 2009; PENA, 2015), incluindo o fazer pedagógico (NÓBREGA, 2009). Em seus estudos sobre narrativas e avaliação, Nóbrega (2009) buscou identificar as funções de narrativas orais de experiências pessoais produzidas em sala de aula no processo

de socioconstrução do conhecimento. No referido contexto (NÓBREGA, 2009, p. 117), alunos de pragmática narrativizam experiências a partir de tópicos da aula discutidos na interação. Para Nóbrega (2009), as narrativas emergentes ajudam na compreensão do conteúdo pedagógico; e o tópico pedagógico discutido auxilia no entendimento da experiência vivida. Desse modo, o relato de experiências pessoais funciona como “ferramenta mediadora” na (re)elaboração e compreensão do conteúdo pedagógico bem como das situações vividas e narradas (NÓBREGA, 2009, p. 220). Em síntese, os participantes constroem sentido para suas experiências por meio da correlação com o conteúdo pedagógico.

Na visão socioconstrucionista, o conceito de avaliação na narrativa proposto por Labov (1972), é ampliado por Linde (1997), que inclui em um mesmo nível de análise a organização das estruturas linguísticas e a interação social. Linde (1997, p. 152) compreende a avaliação como “qualquer instanciação produzida pelo falante que tenha sentido social ou que indique o valor de uma pessoa, coisa, evento ou relacionamento”. Destarte, a avaliação para Linde (1997) é um aspecto intrinsecamente relacionado à dimensão moral da linguagem; ou seja, aos comentários morais ou percepções do mundo, ou de como este mundo deveria ser, quais comportamentos são ou não adequados, e o tipo de pessoa que o falante alega ser. Para Linde (1997, p. 153), “a narrativa oral visa muito mais alcançar um acordo sobre significados morais em diversas ações do que um simples reportar destas mesmas ações”. Portanto, a concepção de avaliação segundo Linde (1997) possibilita o entendimento da relação entre a dimensão linguística e a dimensão social.

De acordo com Linde (1997), a avaliação pode ser indicada por intermédio de itens lexicogramaticais; pela repetição de palavras; ou ainda pela alternância de estruturas linguísticas como o discurso indireto e o discurso direto. Este último mecanismo de avaliação, também proposto por Labov (1972), tem sua concepção redimensionada por Tannen (1989), que cunha o termo diálogo construído para referir-se às articulações e encaixamentos de falas produzidas pelo falante em outros contextos ou por outras pessoas, com o objetivo de atender a seus propósitos comunicativos. Coadunado aos estudos de Tannen (1989), Gunthner (1999) sugere que ao reportar uma fala, o interlocutor poderá modificar a enunciação original tanto para construir novos significados quanto para comunicar suas avaliações. Para esse fim, ele poderá destacar a fala de determinados

personagens, criando, assim, um certo envolvimento com o ouvinte e construindo novos sentidos na interação. Se considerarmos que, ao relatar, o narrador revive acontecimentos e reavalia experiências (NÓBREGA, 2009), a avaliação pode ser vista como um elemento essencial na análise da narrativa.

Durante a (re)contagem de uma história, uma rede de relações pode se manifestar (LINDE, 1993): o narrador relaciona-se com seus interlocutores e com os personagens da história narrada; os personagens relacionam-se entre si; os interlocutores relacionam-se com o narrador, com os personagens e com a própria narrativa. As interações possibilitam um distanciamento entre (co)narrador(es) e personagens e oportunizam a construção de diferentes posicionamentos na narrativa (BAMBERG, 1997, 2002), assunto que abordo na próxima subseção.

## 4.2.

### Posicionamentos na narrativa

A noção teórica de posicionamentos na narrativa que adoto neste trabalho é o modelo proposto por Bamberg (1997, 2002), conforme veremos adiante. Antes, porém, forneço informações sobre a origem do conceito de posicionamentos e o ponto de partida para a elaboração do modelo teórico.

#### 4.2.1.

##### A origem da noção de posicionamento

O conceito de posicionamento, do termo inglês *positioning*, provém de diferentes origens (HARRÉ e VAN LANGENHOVE, 1999). Na área de Marketing, por exemplo, um posicionamento se refere às estratégias de comunicação que permitem à alguém colocar ou localizar um determinado produto entre seus concorrentes (LANGENHOVE e HARRÉ, 1995). A noção remete à concepção militar de posição, de acordo com a qual uma posição é tomada em relação à posição do oponente, isto é, em confronto com o inimigo.

No campo das ciências sociais, os conceitos de posição e de posicionamento foram introduzidos por Wendy Hollway (1984) em seus estudos sobre a construção da subjetividade no âmbito das relações heterossexuais

(DEPPERMAN, 2013). Hollway (1984) utilizou os termos “posicionar a si mesmo” e “tomar posições”, tendo sugerido que

Os discursos disponibilizam posições para serem tomadas pelos sujeitos. Essas posições são em relação a outras pessoas. Assim como o sujeito e o objeto de uma frase [...] homens e mulheres se localizam em relação um ao outro através dos sentidos que um certo discurso disponibiliza. (HOLLWAY, 1984, p. 236 *apud* LANGENHOVE e HARRÉ, 1995, p. 362).

Na década de 90, Harré e seus colaboradores, dentre eles, Davies e Harré (1990) e Harré e van Langenhove (1991), tomam emprestados os termos “posicionar a si mesmo” e “tomar posições” (HOLLWAY, 1984) para desenvolverem o construto teórico de posicionamento. Conforme indica Deppermann (2013, p.2), a noção de posicionamento de Harré e colaboradores, originalmente, tem como objetivo oferecer uma “abordagem interacional com base no discurso” para a análise de *selves* e identidades.

Deppermann (2013, p. 2) associa o conceito de posicionamentos à noção de “posições de sujeitos” apresentada em Foucault (1969): “[...] os discursos posicionam os sujeitos em termos de status, poder, conhecimentos legitimados e práticas que eles podem e devem desempenhar [...]” (FOUCAULT, 1969, Cap. 4 *apud* DEPPERMAN, 2013, p. 13). A associação entre posicionamentos e discurso nos remete à noção de “discursos com ‘D’ maiúsculo” postulada por Gee (1990).

Alicerçado na antropologia cultural, que considera os discursos como aspectos característicos de “culturas, subculturas e comunidades”, Gee (1990) postula duas concepções para a palavra discurso: i) “o que estamos dizendo (e fazendo)”; ii) “hábitos sociais de diferentes pessoas dizendo (e fazendo) os mesmos tipos de coisas dos mesmos modos repetidas vezes” (LEMKE, [1995] 2005, p.14). Neste último caso, a palavra Discurso é escrita com “D” maiúsculo. Os Discursos, que são sociais e culturais, podem moldar o discurso, “cuja produção é considerada mental”, do indivíduo (LEMKE, [1995] 2005, p.14). Os “Discursos dizem respeito ao modo como os sujeitos ‘articulam seus atos juntos’ para serem reconhecidos como um determinado tipo de pessoa em um horário e local específicos” (GEE, 1990, p.155). Em tal visão, cada indivíduo é membro de muitos Discursos. Então, é possível dizer que os posicionamentos desvelam os

muitos Discursos provenientes dos diversos lócus discursivos nos quais nos inserimos como seres sociais e, por conseguinte, dos quais participamos, (re)construindo sentidos de nós mesmos e dos nossos interlocutores.

Nesse viés reflexivo sobre o discurso, Lemke ([1995] 2005, p. 10) chama a atenção para o fato de que “alguns discursos podem ser o produto de instituições sociais que congregam relações sociais desiguais”. Segundo o autor (LEMKE, [1995] 2005), os discursos também legitimam, naturalizam ou camuflam as desigualdades que sustentam e levam-nos a pensar de acordo com determinadas posições de um senso comum. Portanto, os discursos podem ser utilizados como “instrumentos de poder para impulsionar projetos e agendas de um dado grupo já dominante” (LEMKE, [1995] 2005, p. 10) e podem ter sido criados por essa razão. Para compreendermos como um discurso funciona ideologicamente, precisamos direcionar o olhar para o modo como o discurso é situado nas relações sociais e políticas de diferentes comunidades e para os interesses dessas comunidades entre si (LEMKE, [1995] 2005). Precisamos saber o que o discurso diz sobre o assunto que veicula e que, de certa forma, atua em benefício de um dado grupo dominante.

Em seus trabalhos sobre posicionamentos, Davies e Harré (1999) e Van Langenhove e Harré (1999) “trazem a força dos discursos dominantes sobre o posicionamento e assim dão um status semi-agentivo ao sujeito” (MOUTINHO e CONTI, 2016). Sobre os “discursos com ‘D’ maiúsculo” (GEE, 1990), Bamberg (2002) sugere que a noção de posicionamentos considera que o modo como as pessoas

[...] pensam e interpretam a si mesmas não é um reflexo de ideologias sociais já existentes, ou discursos com D maiúsculo, mas, é sim, construído microgeneticamente em situações localizadas e cotidianas, juntamente com outras pessoas, já que o objetivo é ser entendido pelos outros (BAMBERG, 2002, p. 155).

De acordo com Davies e Harré (1990), o posicionamento é um processo discursivo por meio do qual os falantes são localizados na interação como participantes coerentes em linhas de história (*storylines*) construídas de forma conjunta, o que destaca o aspecto dinâmico da interação. Na interação, o falante se posiciona e também posiciona os demais participantes, que podem aceitar, refutar

ou reformular a posição que lhes foi atribuída. Fundamentada em Davies e Harré (1990), Divan (2011, p. 16) explica que é possível

[...] identificar uma posição tomando como referência o modo como as contribuições do falante são ouvidas com respeito a certas polaridades de caráter, ou de função. Por exemplo, alguém pode posicionar ou ser posicionado como poderoso ou fraco, dominante ou submisso, autorizado ou não autorizado, agindo de boa ou má fé, etc. [...] A forma como uma pessoa se posiciona ou é posicionada é relevante para o entendimento do que se diz ou do que se faz. Assim, se alguém for posicionado como dependente, o choro de dor dessa pessoa pode ser ouvido como um pedido de ajuda. Mas se essa pessoa for posicionada como dominante, o seu choro pode ser ouvido como um protesto ou como uma repreensão.

Na “prática discursiva” de posicionamentos na interação (DAVIS e HARRÉ 1990 *apud* BAMBERG, 1997, p. 336), as pessoas “produzem” umas as outras e a elas mesmas de forma situacional como “seres sociais” (BAMBERG, 1997, p. 336). Deppermann (2013) sublinha a relevância das pesquisas de Davies e Harré (1990) sobre posicionamentos para os estudos do discurso devido ao fato de os autores terem sido os primeiros a relacionar o fenômeno à narratologia, embora não utilizassem o termo narrativa.

A noção de posicionamento tem passado por reelaborações teóricas (DE FINA, 2013). O conceito tem sido norteador de trabalhos que consideram as narrativas orais como locus de investigação a respeito de como as pessoas constroem sentidos de si e dos outros. Interessado no que “o falante busca alcançar pelo ato de narrar”, Bamberg (1997, p. 335), redimensiona a noção teórica de posicionamento de Davies e Harré (1990), colocando os estudos da narrativa em uma visão de acordo com a qual os interagentes situam-se em relação uns aos outros e, por conseguinte, em relação ao contexto sociointeracional no qual estão inseridos.

#### 4.2.2.

#### **A inspiração em dois conceitos sobre o narrar**

Ao postular sua teoria de posicionamentos, Bamberg (1997 *apud* KOROBOV, 2001) considera, inicialmente, dois conceitos sobre o ato de narrar a partir das premissas de Labov e Waletzky (1967) sobre a narrativa de experiência

peçoal: i) narrar como um modo de se referir ao mundo ou a eventos passados, “sequencialmente ordenados”, e “suas avaliações” (BAMBERG, 1997, p. 336); ii) narrar como uma forma de se estabelecer perspectiva ou ponto de vista. No primeiro conceito, as narrativas são consideradas representações de algo que já aconteceu bem como do significado que o evento teve ou tem agora para o narrador (BAMBERG, 1997). Para a análise, esta abordagem mais estrutural, que enfoca a temporalidade (orações ordenadas no passado marcando uma sequência de eventos, que de fato, ocorreram), parte do que foi dito e como foi dito para investigar o porquê daquilo ter sido dito. No segundo conceito, o narrar está associado ao propósito discursivo da narrativa e à relevância da audiência, isto é, dos interlocutores na elaboração da história, centrando-se no modo como a narrativa foi performada. Fundamentado nessa visão mais funcionalista da narrativa, Bamberg (1994, 1996 *apud* KOROBOV, 2001) desenvolve seus estudos sobre perspectiva, agência e construção de eventos, aspectos que compõem a teoria dos posicionamentos na narrativa.

Conforme Korobov (2001), Bamberg (1994 ) argumenta que a tomada de uma perspectiva envolve o gerenciamento discursivo e ativo de um ponto de vista (*vantage point, viewpoint, event view*) que é produzido linguisticamente por meio da marcação de agência. O termo ponto de vista é usado por Bamberg (1994 *apud* KOROBOV, 2001) como referência àquilo que conecta ação, espaço e tempo, unificando assim a natureza regulatória do sistema interativo. Sobre a agência, Bamberg (1994 *apud* KOROBOV, 2001) assinala que determinadas constelações de agência (*agency contellations*), marcadas de forma linguística, estão associadas a propósitos discursivos, e que as relações de agência estabelecidas são centrais na construção de uma perspectiva. Dessa forma, eventos, alinhamentos de personagens, linhas de histórias (*storylines*) e determinados repertórios culturais aparecem como produtos linguísticos.

A escolha de perspectiva e a construção do evento (estabelecimento do tópico, níveis de agência, etc.) são funções dos propósitos discursivos (atribuir culpa, acusar, etc) relevantes para o narrador, que está sempre se posicionando em relação a uma audiência, verdadeira ou imaginária, para algum tipo de efeito discursivo. Tal orientação direciona o olhar analítico para o modo como a narração dos eventos é linguisticamente realizada e para o que a realização significa em termos de se estabelecer a perspectiva do narrador.

Ao comparar a sua proposta de análise de posicionamentos em três níveis ao modelo de análise estrutural da narrativa, pondo foco no conceito original de *avaliação* segundo Labov e Waletzky (1967), Bamberg (1997, p.341) argumenta que, em sua proposta, a narrativa é considerada de forma mais ampla. O argumento apoia-se no fato de que, em sua proposta, “a situação discursiva e o propósito discursivo são tão centrais quanto a organização (temporal) semântica da narrativa”. Sendo assim, a análise de posicionamentos revela-se como uma tentativa de unir a pragmática do narrar à análise linguística (estrutural) da narrativa canônica, dando origem à uma proposta que enfatiza aspectos tais como a “atribuição de elogio e de culpa” (uma questão de Labov) ao conceito de “ponto de vista” (*viewpoint*) como central à “emergência de estrutura e significado na narrativa” (BAMBERG, 1997, p. 341). O autor (BAMBERG, 1997, p. 341) esclarece que a análise de posicionamentos é uma análise linguística que considera elementos linguísticos e paralinguísticos como pistas de contextualização (GUMPERZ, ([1982] 2002) que indexalizam<sup>3</sup> de que modo os narradores querem ser entendidos.

Sobre as pistas de contextualização, Gumperz ([1982] 2002) sugere que os falantes sinalizam o modo como os ouvintes devem interpretar o conteúdo semântico e como cada enunciado deve ser relacionado ao que o antecedeu ou que o seguirá. Em outras palavras, os sinais são pistas que utilizamos para indicar nossos propósitos comunicativos ou para inferir os propósitos conversacionais do interlocutor, já que as pistas carregam significados construídos no processo interativo. As pistas podem ser de natureza linguística (expressões formulaicas, aberturas e fechamentos conversacionais, escolhas lexicais), paralinguística (ritmo, pausa, hesitação, sincronia conversacional incluindo sobreposição de turnos de fala), prosódica (entonação, acento, tom de voz) e não linguística (direcionamento do olhar, gestos, movimento corporal).

---

<sup>3</sup> De acordo com Bucholtz e Hall (2003, 2005), o princípio da indexicalidade está relacionado aos mecanismos linguísticos e às relações que emergem na interação por meio dos processos de indexação. Tais processos incluem as menções públicas de rótulos e categorias identitárias, as pressuposições e implicações que compreendem as posições identitárias de si e de outros, as orientações avaliativas e epistêmicas reveladas durante a interação discursiva (assim como os papéis e posicionamentos específicos dos participantes na interação), e o uso de sistemas e estruturas linguísticas que estão ideologicamente associadas a outros grupos e pessoas.

### 4.2.3.

#### A proposta de análise em três níveis da narrativa

Em seu modelo teórico, Bamberg (1997, p. 336-337) propõe três níveis de análise que, embora distintos, estão interrelacionados. Para cada nível, há uma pergunta correspondente que apresenta um determinado enfoque: Nível 1: Como os personagens são posicionados em relação uns aos outros dentro dos eventos relatados?; Nível 2: Como o falante se posiciona em relação à audiência?; Nível 3: Como os narradores se posicionam para si mesmos?

No nível 1, o foco está orientado para o conteúdo da história e a análise centrada no modo como os personagens são caracterizados e colocados perante uns aos outros. Portanto, o foco recai sobre a construção e localização de personagens na narrativa como, por exemplo, protagonistas, antagonistas, vítimas ou ofensores. Assim, este tipo de análise investiga se o personagem é construído como agente ou como alguém que está à mercê de forças externas ao seu controle.

No nível 2, o foco está direcionado para o âmbito interacional e a análise voltada para os “meios linguísticos característicos do modo discursivo empregado” (BAMBERG, 1997, p. 337). Neste nível, a atenção se volta para a razão de o interagente contar uma história em um determinado momento da interação e para o efeito que o mesmo deseja alcançar (BAMBERG, 2002). Por exemplo, “o narrador busca instruir o ouvinte em termos do que fazer em face a condições de adversidade ou ele se empenha em dar desculpas por suas ações e atribuir culpa aos outros?” (BAMBERG, 1997, p. 337). Sendo assim, a audiência na narrativa “adquire o status de participante num evento discursivo” (CRUZ e BASTOS, 2015, p. 371). Os participantes se engajam na interação fazendo avaliações e negociando a construção e sequência do relato. A partir das escolhas linguísticas, os falantes podem alcançar um entendimento comunicativo na interação (BAMBERG, 2002). Segundo Bamberg (2002) e De Fina (2013), os posicionamentos de nível 1 e 2 são complementares e sobrepostos, pois as escolhas linguísticas dos falantes podem posicionar os personagens na narrativa; e interacionais, ou seja, as escolhas são feitas para posicionar os narradores na narração.

No nível 3, o foco está no posicionamento do narrador diante de seus interlocutores. Nesse sentido, a análise desloca-se para a articulação entre o nível

1 (a narrativa) e o nível 2 (a audiência no status de participante do evento discursivo) para transcender a pergunta “Como desejo ser entendido pela audiência?” e elaborar uma resposta (local) para a pergunta “Quem sou eu?” (BAMBERG, 1997, p. 337). Bamberg (2002) e De Fina (2013) assinalam o fato de os posicionamentos de nível 1 e de nível 2 serem complementares e sobrepostos, pois as escolhas linguísticas dos falantes podem atender ao mesmo tempo a propósitos referenciais e interacionais, respectivamente.

Apoiadas nos estudos de Bamberg (2002) e De Fina (2013), Cruz e Bastos (2015, p. 372) acreditam que “a noção de *self* também seja balizada pelo momento interacional” e, por isso, sugerem a possibilidade de haver igualmente uma sobreposição de posicionamentos dos níveis 2 e 3. Desse modo, ao trazerem suas histórias para o encontro social, criando personagens, organizando fatos temporalmente (nível 1) e se posicionando na narrativa diante dos personagens e dos fatos (nível 2), os narradores constroem, para si e para a audiência, sentido de suas ações no mundo (nível 3).

Em síntese, a teoria defendida por Bamberg (1997, 2008; 2012) busca integrar a ideia de ser posicionado e de posicionar a si mesmo, sendo o posicionamento construído por meio da linguagem, a partir do uso de recursos discursivos. Korobov (2001) destaca que a teoria de posicionamentos de Bamberg (1997) situa o posicionamento no nível microdiscursivo do turno-a-turno da interação, direcionando a análise para construções (para)linguísticas (entonação, escolha lexical ou gramatical, por exemplo) utilizadas para determinados propósitos discursivos mencionados pelo próprio Bamberg (1997), tais como atribuir culpa ou salvar a própria face. É dessa forma que os posicionamentos tornam as ações dos participantes inteligíveis (LANGENHOVE e HARRÉ, 1999). Logo, a análise põe foco no engajamento ativo do falante no processo de construção da narrativa (BAMBERG, 1997, p. 341), destacando a função da narrativa na interação e na ordem social.

Ressalto que a teoria de posicionamentos em três níveis na narrativa está em consonância com a visão de narrativa como construção interacional (SACKS, [1984] 2007; NORRICK, 2000, 2005; GARCEZ, 2001; PEREIRA e CORTEZ, 2011) na qual prevalece a noção de que narradores e audiência constroem a narrativa em um processo de elaboração conjunta e criam sentidos colaborativamente, em determinado tempo e espaço (OCHS e TAYLOR, 1993;

JACOBY e OCHS, 1995; OCHS e CAPPS, 2001). Por isso, a análise dos posicionamentos de conarradores e personagens é ponto central deste trabalho. Apoio-me na análise dos posicionamentos (BAMBERG,1997, 2002) visando refletir sobre a construção de entendimentos na interação em reunião pedagógica e sobre o que os entendimentos emergentes sugerem acerca da relação família-escola no contexto da avaliação da aprendizagem. Para tanto, observo como os posicionamentos contribuem para que os participantes da interação realizem seus propósitos interacionais.

No próximo capítulo, trato dos aspectos teórico-metodológicos deste estudo e apresento o contexto de pesquisa.