

8 Últimas palavras?

Sim, quero a palavra última que também é tão primeira que já se confunde com a parte intangível do real.

Clarice Lispector, 1973:12

Ao chegar ao final desta pesquisa, motivada por uma grande curiosidade pelo papel que a palavra desempenha em (re)construções de sentidos e significados, nas mais diversas situações e contextos, espero ter contribuído para uma melhor compreensão da função que a linguagem – ao ser expressa em forma de narrativas orais de experiências pessoais – desempenha no contexto pedagógico.

Após ter *(re)escutado* as histórias contadas em sala de aula, e tendo entendido-as como um importante elemento mediador no processo de construção social do conhecimento pedagógico, procurei mostrar como os relatos de experiências particulares narrados nas aulas observadas exerceram o importante papel de ferramenta mediadora neste processo de (co)construção de conhecimentos, reforçando minha proposta de que estas histórias atuam como um *locus* para a (re)elaboração de conhecimentos pedagógicos e/ou particulares. Assim sendo, a reportabilidade desta prática discursiva narrativa pôde ser demonstrada, quando o caráter de *via de mão dupla*, ou seja, de conexão entre o individual e o coletivo, igualmente pôde ser proposto.

Esta característica de correlação entre o *já-vivenciado* e o *recém-informado*, que possibilita um paralelo entre a situação vivenciada pelo aluno-narrador e o conhecimento oferecido pelo tópico pedagógico pragmático, me fez perceber que as histórias pessoais contadas nas aulas de Pragmática, além de possuírem as características inerentes às narrativas conversacionais (cf. cap. 3, p. 56), também apresentam nuances próprias. Desta forma, a narrativa de sala de aula, isto é, *pedagógica*, apresentou-se diferente da narrativa conversacional, devido a alguns aspectos que pude mostrar ao longo deste trabalho.

Uma primeira particularidade destas narrativas vistas como *locus* para (re)formulação de conhecimentos, a partir do conteúdo pedagógico, relaciona-se ao fato de um novo mundo ser criado para que a ligação entre a realidade particular e a pedagógica ocorra. Conforme proposto por Bruner ([1990]1997 in Moita Lopes, 2001b) e visto no capítulo 3 (cf. p. 60), a narrativa centra-se em dois mundos – da história e da narração –, que são interligados, gerando a sua natureza dual. Contudo, no caso das histórias investigadas neste trabalho, notamos que um terceiro mundo é criado a partir desta interligação inicial: o mundo da socioconstrução do conhecimento pedagógico; o que, em uma analogia com a proposição de natureza dual lançada por Bruner ([1990]1997 in Moita Lopes, 2001b), apresenta uma possível *natureza triad* das narrativas de experiências pessoais narradas em sala de aula.

Neste novo contexto situacional, do mundo da socioconstrução do conhecimento pedagógico, observamos que o entrelaçar das variáveis situacionais *campo, modo, e relações* (Halliday e Matthiessen, 2004) evidenciou um convite para a participação de novos personagens e cenários, através de uma história (re)narrada a partir de uma fusão temporal. A partir desta fusão, a ideia de tempo híbrido se fez presente, acarretando um momento de (co)construção de conhecimentos pedagógicos, através do interpensamento narrativo. É neste novo mundo que notamos a junção do particular ao coletivo, confirmando a perspectiva mediadora da narrativa, que atua como elo na relação pensamento/linguagem/sociedade – sendo o pensamento *o individual*, e, a sociedade, *o coletivo*, como discutido no capítulo 2 (cf. p. 33)

Outra característica peculiar a estas narrativas contadas nas aulas investigadas remete-se à questão de estas histórias terem revelado escolhas avaliativas conectadas ao discurso do conteúdo trabalhado em sala de aula, além do propósito de (re)elaboração da própria situação vivenciada, sendo este um aspecto presente em todas as narrativas.

As narrativas investigadas, por acontecerem em um contexto específico, também apresentaram funções próprias e um caráter multifuncional (cf. p. 192). Identifiquei sete funções, sendo três básicas, ou seja, necessárias para o desenvolvimento das demais, que se apresentam correlacionadas àquelas. Este fato confirma minha proposta de vermos as histórias contadas em sala de aula

como uma prática narrativa diferente das demais, já que tem o propósito pedagógico de (re)elaboração de conhecimentos.

Estas especificidades das narrativas produzidas no contexto pedagógico também foram percebidas linguisticamente, quando a análise realizada apontou que os relatos apresentaram marcadores discursivos próprios, especialmente através da investigação dos prefácios, que revelaram ser um momento narrativo de grande importância para a aceitação, ou seja, reportabilidade, das histórias contadas.

A avaliação também foi vista como um elemento narrativo de grande relevância para as narrativas enquanto *locus* de socioconstrução de conhecimento pedagógico, desempenhando um papel importante para a interpretação das funções das narrativas em sala de aula. Constatei que, nos trechos narrativos analisados, inúmeros momentos de (re)elaboração do conhecimento pedagógico ocorreram durante a prática avaliativa. Foi também nestes momentos avaliativos que foi possível perceber a estreita relação entre avaliação e reportabilidade, com a primeira atuando diretamente sobre a segunda, quando o ato de (co)avaliar histórias, expresso pelos interlocutores narrativos, ratificou a relevância das mesmas.

Portanto, após ter investigado os trechos narrativos selecionados, entendo que a compreensão da prática discursiva narrativa como elemento mediador no processo de (co)construção do conhecimento pedagógico muito pode ajudar professores e alunos a perceber a relevância deste discurso narrativo, já que a experiência particular poderá proporcionar momentos de aprendizagem situada, ou seja, contextualizada em sala de aula.

A sala de aula de qualquer natureza é um ambiente que – de acordo com as perspectivas socioconstrutivista e socioconstrucionista –, por si só, privilegia a negociação coletiva de conhecimentos, sendo este o objetivo principal neste contexto. Assim sendo, a (co)participação dos interlocutores através de seus relatos contribui de forma ativa e espontânea para a prática social de sala de aula. Através das histórias pessoais, estes interlocutores narrativos trazem para o contexto situacional pedagógico as variáveis situacionais (campo, relações e modo) de suas experiências, possibilitando que sejam criados não apenas novos contextos situacionais, como também culturais. No caso das aulas de Pragmática analisadas, vimos que as situações narradas trouxeram para este ambiente

questões relativas a outras culturas que não a brasileira ou variações dentro de uma mesma cultura.

Tendo por base as especificidades das narrativas produzidas em sala de aula, chego ao final desta Tese com novas perguntas, a serem posteriormente investigadas. O estudo deste tipo específico de texto, que se mostrou com características contextuais e linguísticas específicas, poderia levar a considerarmos se *seria a narrativa de sala de aula um gênero discursivo diferente da narrativa conversacional?* Como as narrativas estudadas foram todas produzidas no contexto de um mesmo curso de pós-graduação, *teria a própria disciplina da Pragmática proporcionado o grande número de relatos de histórias pessoais, uma vez que lida, entre outras coisas, com fatores contextuais e usos da linguagem em diferentes situações?* Como as funções identificadas nas narrativas analisadas, embora com características próprias relativas a este contexto, relacionam-se às funções já enunciadas em outros estudos sobre narrativas orais produzidas em outros contextos, como os conversacionais, *podemos supor que elas se fariam presentes em histórias contadas em outros contextos situacionais pedagógicos?* Considerando-se que qualquer alteração nos elementos contextuais (campo, relações e modo) altera o discurso a ser produzido, *teriam as narrativas acontecido em outro curso ou em outra sala de aula (campo) em que os alunos trouxessem bagagens culturais diferentes para as trocas interpessoais (relações) ou a professora não permitisse a interação discursiva tão horizontal (modo), como a que foi identificada no discurso analisado?*

Por certo, estas perguntas que exponho – com a consciência de que esta pesquisa apresenta limitações – revelam que, para que as observações aqui apresentadas sejam expandidas a outros contextos, pesquisas futuras precisam ser realizadas em diferentes contextos pedagógicos, onde possíveis novos interlocutores participem de aulas de diferentes disciplinas. Entretanto, mesmo com estes aspectos limitadores, acredito que a análise dos trechos narrativos pode levar à observação de padrões que, provavelmente, se repetem em outros grupos, inseridos em contextos pedagógicos semelhantes. Além disso, acho que as observações feitas sobre narrativas poderão contribuir para a teorização e análises futuras nesta área de investigação.

Meu desejo é que este trabalho possibilite que alunos, professores e todos os envolvidos no processo pedagógico percebam a importância da prática

narrativa no processo de socioconstrução de conhecimento. Como apontado por Bruner (2002), narrar histórias é um fato cotidiano e o fazemos naturalmente em diferentes situações. Em sala de aula, narramos histórias naturalmente, porém sem darmos conta de sua real função e importância nas negociações e (co)construções de conhecimentos pedagógicos que se fazem presentes neste contexto. Geralmente despercebidas, as narrativas orais de experiências pessoais costumam ocorrer rotineiramente em sala de aula, sem que a sua função de *lócus* para a socioconstrução do conhecimento seja vista.

Voltando às palavras de Clarice Lispector (2006), expressas na epígrafe desta Tese, acredito que perceber a importância que as narrativas de experiências pessoais possuem em sala de aula me fez aprender algo de milagroso: saber, isto é, conhecer, as funções que as histórias pessoais exercem no processo de socioconstrução de conhecimento pedagógico. Portanto, ao propor que as narrativas investigadas diferem-se das narrativas conversacionais, objetivo caracterizá-las como um discurso próprio do contexto instrucional, que apresenta peculiaridades e funções específicas. Assim sendo, tive como meta trazer luz para esta prática discursiva, ressaltando a importância deste discurso narrativo para o processo de socioconstrução de conhecimento pedagógico. Deste modo, espero que a minha curiosidade inicial possa ser dividida, especialmente com outros professores e alunos, e que estes possam *escutar* nossas histórias como formas de interpensamentos narrativos, quando conhecimentos são compartilhados e (re)elaborados.

Por último, também espero que estas não sejam minhas últimas palavras a respeito da importância da prática narrativa no ambiente pedagógico, mas que sejam apenas as primeiras palavras de novas histórias de pesquisa.