

Márgenes discursivos y centralidades conflictivas: una meta-observación sobre el accionar discursivo del investigador /observador durante el trabajo de campo

Virginia Orlando

Instituto de Lingüística, FHCE

Universidad de la República, Montevideo - Uruguay

1. Introducción. Breve mención a las claves teóricas que orientan la investigación

Este trabajo se enmarca en una reflexión mayor acerca de las características de la investigación cualitativa, a partir del desarrollo de un trabajo de análisis sobre procesos de enseñanza – aprendizaje en LEs (concretamente, lectura en lenguas próximas para adultos universitarios).¹ El sustento teórico de tal trabajo de análisis reside en la perspectiva dialógica bajtiniana acerca del lenguaje y de la comprensión (Bajtín / Voloshinov [1929] 2006, Bajtín [1952-1953] 2002, Bajtín [1974] 2002), en conjunción con la línea de los nuevos estudios sobre “literacidad” (Cassany 2006), que conciben a ésta y a los procesos de “literalización” como prácticas sociales situadas (Street 1995, Gee 1996, Barton 2006, cf. Cassany 2006). Las prácticas letradas, i.e. los comportamientos y conceptualizaciones sociales y culturales que dan sentido a los usos de leer y escribir, circularían, creándose y re-creándose (cf. Linell 1998) en diferentes comunidades de práctica (Wenger 1999).

2. La dialogización teoría - metodología

Si el núcleo teórico de este trabajo se ubica fundamentalmente en el dialogismo bajtiniano, la elección por una metodología enmarcada en la investigación cualitativa busca dialogizar a su vez los recursos metodológicos con las líneas teóricas referidas. En éstas, un presupuesto central es que la lengua “vive” y evoluciona históricamente en la comunicación verbal concreta, en el juego social de la interacción verbal constituida por las enunciaciones / enunciados de los individuos (Bajtín / Voloshinov 1929/2006: 127-128). Así, las metodologías que mejor se prestarían a la interpretación de la “palabra viva”, i.e. la realidad discursiva, serían aquellas en las que los investigadores recurren a la observación / interpretación de las cosas en sus escenarios naturales, en un intento por comprender los fenómenos en términos de los significados que les confieren las personas involucradas (Denzin y Lincoln 2006). La “geografía” de la investigación cualitativa se ubica en los “escenarios naturales”, pero no asume ingenuamente el trazado de sus mapas: ese “escenario natural” convertido en “terreno de campo” se constituye en tal por medio de las prácticas interpretativas del investigador (ibidem). O, para ponerlo en términos bajtinianos, estas prácticas se producen a lo largo de un tiempo determinado, en una suerte de construcción “cronotópica” de la investigación (Bajtín [1937-1938] 1998), y son revisadas a la luz de la “extraposición”, juego interpretativo en dos movimientos: en el primero, se comprenden los hechos dentro de los límites de comprensión de los propios autores, en el segundo, se recurre a la “distancia temporal y cultural” del investigador para realimentar dicha comprensión (Bajtín [1920-1924] 2002, [1970-1971] 2002).

La “cronotopía” de la investigación que me ocupa se constituyó a lo largo de un semestre académico, durante el cual asistí regularmente como observadora a las clases de tres cursos de comprensión lectora (francés, italiano y portugués respectivamente). Estos cursos se desarrollan en una institución universitaria pública, cuyo alumnado está conformado por adultos hispano-hablantes. En esa oportunidad grabé (audio) la mayoría de las clases, así como elaboré notas de campo y llevé un diario de investigación. Al mismo tiempo, realicé dos cuestionarios destinados a los alumnos de esos grupos, y entrevisté a un número representativo de alumnos (grabación audio) al terminar los cursos.

El procesamiento de los datos, junto a su interpretación, en el segundo movimiento propio del juego de “extraposición”, evidenció un aspecto de la investigación que es objetivo del análisis que desarrollaré en este trabajo: el problemático lugar discursivo del investigador / observador del (y en el) escenario de investigación.

La actividad del observador en investigación cualitativa, es decir, como desarrollar, realizar y registrar el trabajo de observación, de “captación del objeto examinado” (Richardson 1999), es tema de reflexión. Dado que el “objeto examinado” es, en estos casos, “sujeto(s)” - o mejor, fenómenos experimentados por sujetos-, se trata de esclarecer cómo acontece el proceso en que un sujeto observa a otros sujetos, sin que éstos se sientan “objetos de análisis”. En la reflexión al respecto, un punto no menor que debería revisarse, a mi entender, es la forma en que participa del entramado interactivo (Linell 1998) el sujeto observador, y como se presenta discursivamente.

3. *¿Márgenes discursivos? Las centralidades en conflicto*

Las formas de participación / observación adoptadas por un investigador cualitativo en el terreno de campo son variadas. Quienes trabajan como “observadores completos” (Bogdan y Bliken 1991, cf. Flick 2004) no participan en ninguna actividad de las desarrolladas en el ámbito en que se produce la investigación, recurriendo como “solución ideal” a la (video) grabación de los acontecimientos que serán posteriormente interpretados. En el otro extremo del continuo encontramos a los observadores que, involucrados plenamente con el ámbito investigado, se comportan “casi como” los sujetos participantes de la investigación, una suerte de “participantes completos” (vide Flick, op.cit.). Sin embargo, muchas veces los investigadores se sitúan en “algún lugar” entre esos extremos. En esa línea, Flick (2004) introduce otras dos posibles categorías, la de “participante en calidad de observador” y la de “observador en calidad de participante”. Aun cuando tales categorías no son discutidas en detalle por el autor (lo que hablaría de las dificultades para establecer las características de la actividad del observador), sí se discute como problema central de la investigación cualitativa, la necesidad de definir un papel para el observador que le permita observar y al mismo tiempo permanecer en el terreno de campo “o en sus márgenes” (ibidem: 149). “Estar” en el terreno de campo o “estar al margen” del mismo son las palabras claves: ¿sería posible, una vez que entramos como observadores a nuestro escenario de investigación, quedar “por fuera” de las acciones de los sujetos participantes? Esperar eso parecería reiterar la ilusión positivista de las ciencias humanas y sociales, que antes que interpretar las acciones situadas de los sujetos involucrados en un encuentro social, abordan la descripción de un “objeto” preservado de alteraciones (medido en un ambiente donde las variables están, presumiblemente, bajo control).

Tal vez debamos atender a las consideraciones de Bogdan y Bliken (1991): la cuestión no radica tanto en decidir si trabajamos como “observadores en calidad de participantes” o como “participantes en calidad de observadores”, sino en ver como se transforman a lo largo del tiempo esas formas de actividad (que deberíamos pensar en términos de presentaciones identitarias - cf. Gergen y Gergen 2006, Kincheloe y Berry 2007-) para cada investigador. En una suerte de gimnasia de la extraposición, Bogdan y Bliken (op.cit.:125) comentan que en los primeros días de observación participante el investigador queda en general por fuera, a la espera de ser aceptado. A medida que las relaciones se van desarrollando, participa más. Y probablemente, en fases posteriores de la investigación, sea importante quedar nuevamente “por fuera” en términos de participación.

El análisis que sigue revisa mi participación (en términos de accionar discursivo) como investigadora / observadora en el escenario de investigación. Busco mostrar en qué medida tal participación, proveniente de un rol infrecuente dentro del contexto

institucional “salón de clase”, evidencia percepciones diversas sobre el lugar (discursivo) del investigador / observador, cuando su voz sale de los márgenes discursivos para aparecer en el entramado interactivo construido por los sujetos participantes del escenario de investigación.

4. Saliendo de los márgenes: ¿cómo acciona discursivamente el investigador/observador?

Como ya señalé previamente, durante un semestre académico asistí a las clases de tres cursos de lectura (francés, italiano y portugués respectivamente). Entré al escenario de investigación desechando el trabajo de observador completo o de participante completo, por razones que exceden el objeto del presente trabajo. Esto implica que el trabajo de observación se ubicó, precisamente, en “algún lugar” entre esos extremos. En mi caso, ese “lugar” impreciso en lo que hace a las acciones cotidianas del salón de clase, y limitado, en líneas generales, a “observar” antes que “participar”, cuenta con una historia institucional: si bien no adscribo al centro encargado de la oferta de los cursos de lenguas extranjeras, sí pertenezco al instituto dentro del cual se ubica el centro en cuestión. Al entrar al escenario de investigación para solicitar la autorización de los sujetos participantes (me refiero tanto a las profesoras a cargo de los cursos como a los estudiantes) esa adscripción institucional fue explicitada para todos, aun cuando un conjunto de los asistentes a esos cursos ya habían participado en cursos a mi cargo. Con esto último quiero decir que para algunas personas mi identidad social (cf. Fairclough 2003) de referencia podría ser inicialmente la de “profesora de la institución”, antes que “investigadora/observadora”.

Plantearse si mi “lugar” en el proceso de observación fue el de observadora antes que el de participante, o incluso, el de profesora de la institución desempeñando otras funciones, significa asumir una perspectiva esencialista de mi presentación identitaria en ese escenario de investigación. No se trata de si “fui observadora” o “fui participante”, o “una profesora que observa o participa”. Antes bien, se trata de ver como las identidades del investigador / observador se procesan dinámicamente, como las de todos los participantes en una interacción comunicativa (cf. Goffman 1995, Fairclough 2003).

A los efectos de mostrar mis “salidas de los márgenes discursivos”, esto es, como intervine en el entramado interactivo construido en el terreno de campo por los participantes, me concentraré en uno de los tres cursos observados (concretamente, el de lectura en portugués). En el momento en que inicié la fase de observación entré al terreno de campo con la idea de no intervenir, de no “entorpecer” el ritmo de las actividades desarrolladas. Pero yo estaba allí... Aun proponiéndome quedar al margen del entramado interactivo, esto no sucedió todo el tiempo. En cualquier caso, debe señalarse que en función de la revisión de los datos, las intervenciones de la investigadora / observadora no son numerosas, y se revelan en eventos puntuales de algunas clases. Pero en cada caso, esas intervenciones la (me) sitúan discursiva, social y culturalmente en algún lugar.

Las tres intervenciones que revisaré aquí pertenecen a la primera parte del curso de lectura en portugués. La alusión a una “primera parte” no busca enfatizar la cronología del curso, sino referir fundamentalmente al tipo de textos trabajados. La selección de materiales, realizada por la profesora encargada del curso, incluye una primera serie de textos correspondientes a revistas brasileñas de actualidad (fundamentalmente “Veja” e “Isto é”), y una segunda serie, menos numerosa, de textos más extensos seleccionados de diversas publicaciones académicas.

El primer evento transcurre al inicio del trabajo con el primer texto incluido en la selección, “Retrato em branco e preto”, artículo publicado por la revista “Isto é”. Al

comenzar el trabajo con el título, la profesora (de ahora en más P) señala que la expresión del portugués “branco e preto” se usa diferentemente en español (“negro y blanco”). Con este comentario se inicia una discusión animada entre los alumnos del grupo, ya que en verdad, la expresión fija en español es en realidad análoga a la del portugués.

Evento 1: Retrato em branco e preto

P- (...) já. tem uma expressão no título. que é uma expressão fixa.. que tem um equivalente em espanhol... exatamente o contrário.. em espanhol dizemos... en negro y blanco...²

τ- eh!? no

ε- es así.. no

ψ1- noo.. nosotros no decimos

P- decimos negro y blanco no?

τ- blanco y negro!

AA- no... no no!

τ- blanco y negro. la foto en blanco y negro y el cine blanco y negro y blanco y negro!

A- sí blanco y negro

P- la las dos decimos no?

AA- sí.. sí

τ- noo.. negro y blanco no!

P- blanco y negro..

τ- blanco y negro! ((habla superpuesta de varios AA, incomprendible))

ε- primero el blanco y después el negro!

σ1- claro! es como en portugués..

P- es en francés.. perdón ((P y varios AA ríen)) ya.. ya aclaré... tá tá tá... ((comentario de alguien, incomprendible)) *no peroo... poner negro sobre blanco es lo que se dice no?*

ε- no no.. siempre el blanco sobre el negro

ç1- los televisores no decimos que eran negro y blanco decimos que eran televisores blanco y negro

ε- [blanco y negro!

P- ahí está!

Inv- *[lo que pasa es que. cuando tú hablás de poner. negro sobre blanco.. es siempre.*

P- *[es otra cosa!*

Inv- *por. por el recurso. gráfico. no?*

P- *claro!*

Inv- *la tinta. sobre el papel*

P- no pero en blanco y negro ahí está! está bien... de la televisión decimos. blanco y negro!

τ- claro

P- por qué será. no? buen. ((comentario de alguien, incomprendible)) en un caso se dice negro y blanco en otro se dice blanco y negro

μ- *es lo que ella dijo ((refiriéndose a la intervención de Inv)) que es. poner la tinta sobre el papel*

P- *ah no! pero eso es. poner negro sobre blanco. pero por ejemplo. la televisión. blanco y negro*

τ- pero todo es blanco y negro!

μ- siempre es blanco y negro! la foto es blanco y negro..

P- tá.. bien

CLPort. 3/4/06

De las múltiples posibilidades de análisis que ofrece el evento voy a concentrarme en algunos aspectos concernientes a la entrada interactiva de la investigadora /observadora.³ Véase como la parte final de la primera contribución de P (*em espanhol... dizemos... en negro y blanco*) convoca la aparición de un conjunto de voces de aprendices que discuten su afirmación, en algunos casos apoyándose en ejemplos (*foto en blanco y negro y el cine blanco y negro*). A medida que diferentes alumnos contradicen la afirmación inicial de P, ésta, que en principio insiste en preguntar si la

expresión en español no es “negro y blanco” (*decimos negro y blanco no?*), irá modificando y relativizando su afirmación (*las dos decimos no?*) hasta indicar que se dio cuenta de estar confundiendo la expresión fija, igual en español y portugués, con la del francés (*es en francés.. perdón ya ya aclaré..*). Aun cuando se da cuenta de esa confusión (lo que sucede en un clima distendido, con ella riendo), P insiste sobre la posibilidad de usar el orden inverso en español (*no pero.. poner negro sobre blanco es lo que se dice no?*). Nuevamente voces de diversos alumnos aludirán a la expresión “blanco y negro” como la forma adecuada. Y entonces la investigadora (de aquí en más Inv) participa para aclarar cual sería la diferencia entre algo en “blanco y negro” y “poner negro sobre blanco”. P resumirá la discusión en un comentario (*en un caso se dice negro y blanco en otro se dice blanco y negro*), a lo cual μ referirá que es lo dicho por Inv (*es lo que ella dijo que es. poner la tinta sobre el papel*). La contribución de P a la intervención de μ parece contrariarla (*ah no! pero eso es. poner negro sobre blanco. pero por ejemplo la televisión. blanco y negro*), para concordar enseguida con los estudiantes ι (*todo es blanco y negro!*) y μ (*siempre es blanco y negro!*) mediante una señal de convergencia (*tá*) que a su vez, cierra el evento.

En el intercambio que se produce en este evento, el comentario inicial de Inv aparece como un intento de aclaración. ¿Cooperación? Tal vez, en la medida que la discusión estaba avanzando sin que los participantes lograran en principio ponerse de acuerdo, aunque previamente al momento de la intervención de Inv, el comentario de P (*ahí está!*) parecería incorporar las observaciones de diferentes alumnos. Pero las palabras de Inv, aun siendo un intento de cooperar, son las de alguien que se sitúa en el lugar de “quien debe traer claridad a la situación”. Con esto quiero decir que no resulta simple decir hasta donde Inv deseaba hacer avanzar la discusión, o estaba, al mismo tiempo trayendo sus palabras como palabras autorizadas. ¿En qué medida Inv no estaba presentándose discursivamente desde la identidad con la cual actúa cotidianamente en ese ámbito cuando no investiga? Es decir, ¿en qué medida Inv no estaba actuando como la profesora que habla mientras que los otros (y los otros son entonces tanto los alumnos como P) escuchan? ¿En qué medida no estaba “apropiándose” del espacio interactivo de P? Si bien la respuesta no es obvia, las propias palabras de P (*ah no! pero eso es poner negro sobre blanco*), que parecen “rechazar” el comentario de μ (*es lo que ella dijo*) en el que se invoca la voz de Inv podrían ser un índice de cierta percepción de pugna de espacios...

Asumamos que la interacción en el salón de clase es una actividad colectiva asimétrica basada en la colaboración, en la que hay una “división complementaria” del trabajo destinado a la consecución de metas comunes (cf. Linell 1998). Si en tal división del trabajo algunas tareas le competen a P y otras a AA, el solapamiento (¿identitario? ¿de pugna por el piso conversacional?) que se produce entre P e Inv en este evento da cuenta de lo complejo que resulta ese “lugar” vidrioso, indeterminado del observador / participante cuando “sale del desván” discursivo para hacerse presente en el entramado interactivo.

El segundo evento se desarrolla durante el trabajo del grupo con la letra de la canción “Haití” de Caetano Veloso. P hace un comentario sobre “Cotidiano” (también conocida como “Construção”), atribuyendo su autoría también a Caetano. Y esta vez la voz de Inv aparece para hacer notar que la canción es de Chico Buarque, no de Caetano Veloso.

Evento 2: No es de Chico?

P- (...) me acordaba. después.. después. no. me acordé cuando me fui de acá.. hay una una canción de gilberto y caetano que es famosa.. que si se las traigo la van a reconocer enseguida. que se llama. construção..
 μ - sí! es preciosa..

P- bueno.. qué pasa en construção? es la vida en una gran ciudad.. y es. un obrero que se cae del andamio.. y los autos no paran... entonces.. arrasan con él.. no es cierto? eso.. es una música conocida.. y la letra.. ni hablar! este.. porque allí.. está todo mezclado.. es de la vida en san pablo.. entonces.. está. está en el imaginario de caetano está eso. esa situación..

Inv- *lúcia! lúcia. la letra no es de chico?*

P- *eh?*

Inv- *no es de chico. la letra? de buarque?*

P- *de chico es. ah! puede ser!*

Inv- *construcción?*

P- construcción es de chico buarque. bueno pero estamos. dentro de la.. es de chico buarque.. eh. construção. sí. es de chico buarque. pero estamos dentro de la .de la. temática de la gran ciudad que arrasa. y sí. seguimos desarrollando el desarrollo. etcétera. no? eeh. la invasión. de de la tecnología. del auto. etcétera. y el ser humano queda aislado. y y arrasado... (...)

CLPort. 19/4/06

En este caso, Inv llama a P por su nombre⁴ y formula su observación mediante una pregunta (*la letra no es de Chico?*) que debe reiterarle (*no es de Chico. la letra? de Buarque?*). La forma de la contribución de P (*de Chico es. ah! puede ser*), en función de las pautas entonacionales empleadas, abre la posibilidad de interpretarla como una concesión (*puede ser*).

Nuevamente, al igual que en el evento anterior, cabe preguntarse cómo interpretar la entrada discursiva de Inv. Aun si decidimos, otra vez, que busca cooperar, recordemos que en la división complementaria de trabajo, Inv no es P, y tampoco es A... Si la colaboración se lee desde la presentación identitaria de Inv que la vuelve P, no de ese salón de clase, pero sí de la institución, entonces puede, rápidamente, convertirse en una apropiación, no tanto del espacio interactivo, cuanto de la autoridad de P... Puede convertirse, pues, en una suerte de entrada discursiva “amenazadora” (de la imagen de P).

En el tercer evento, en que se está trabajando con un texto sobre la biografía de Graciliano Ramos, P busca construir con los integrantes del grupo la interpretación de la palabra portuguesa “emprestada”:

Evento 3: Se podría usar “empresa”

P- (...) então. aí há uma palavra difícil também que é.. empreitada.. alguém procurou.

(...) então. a empreitada.. mm ((deja sin completar um espacio en blanco del texto)) revelando aos poucos sua vida recheada de. tragédias. e. pecados..

((4’))

ω- hay..

((3’))

κ- vai..

P- vai. não é? porque.. o verbo anterior está em presente também de indicativo.. se lança.. então.

vai. a empreitada vai revelando.. e o que é que é empreitada então?

π- emprendimiento..

P- mm?

ψ - cita.. como la..

π- como el emprendimiento no?

ψ - el drama

P- exatamente! é do. da mesma família de emprendimiento. algo que se emprende.. claro. no vamos nunca íamos por. emprendimiento. procurariamos outra palavra.. mas é. neste sentido. né.. eh.. também às vezes. empreitada pode ser usada como desafio. tá? certo? aqui seria... aah... bom. é um pouco a idéia de uma tarefa que começa. e que também é um desafio. de alguma maneira. escrever sobre...

Inv- *po. empresa? se se poderia usar acá. con ese. con ese doble valor*

P- [o empresa.. ahí está. uno a veces dice en español empresa.. tá?.. obligada.
como sempre.. ((P se ríe))
Inv- nada!

CLPort. 7/6/06

La construcción del término en cuestión es concretada por P luego que π y ψ indican posibles formas léxicas en español (“emprendimiento”, “drama”). Una vez que P concluye su explicación, es Inv quien sugiere mediante la formulación de una pregunta, como en el evento anterior, que también podría emplearse el término “empresa”. Nueva entrada discursiva de Inv, como en los eventos anteriores. ¿Nueva apropiación de la autoridad? No parece ser el caso, ya que esta vez P agradece a Inv su intervención y ríe: la entrada discursiva parece ser interpretada en la línea de la colaboración. El agradecimiento, además, está acompañado por un breve comentario en portugués: “gracias, como siempre”. Sin embargo, no siempre: los dos primeros eventos analizados parecen indicar otra cosa.

5. Consideraciones finales

¿Quién es Inv en esas diferentes intervenciones? ¿Desde qué presentación identitaria está hablando, cuál es su lugar discursivo?

En su diario de investigadora (19/4/06) Inv da cuenta de su incomodidad y desconcierto sobre el lugar ocupado en el escenario de investigación: “*La observación participante es complicada de manejar. ¿Cuál es mi lugar? ¿Qué espacio tengo que ocupar? No soy la profesora. Tampoco soy estudiante. Si hablo en clase, cosa que en líneas generales he evitado hacer, no lo puedo (?) hacer desde un lugar profesoral. Pero no soy estudiante, y no creo ser percibida como tal por el grupo en general.*”

Si el conflicto de identidades estaba presente en Inv, probablemente esto se debiera a que solo se pensaba a sí misma en función de dos opciones: actuar como profesora o como estudiante. Aunque Inv interviniera “simplemente” para cooperar, esa cooperación no está exenta de la autoridad que, al formar parte de la institución, le es conferida a Inv para ejercer en tanto que profesora. Y al salir de los márgenes discursivos, pugna por la centralidad prevista para P: otro lugar y otra identidad, ya no de Inv. Lo cierto es que resulta difícil plantearse una “tercera vía” cuando se actúa como observador / participante en el ámbito “salón de clase”, puesto que no hay espacios previstos en las estructuras de participación propias de ese ámbito para otros roles que no sean P o AA. Y como puede verse en los eventos revisados, esa indefinición del “lugar” del observador / participante puede trasladarse a su accionar discursivo: marginal, pero no tanto...

<i>Convenciones empleadas para la transcripción</i>	
<p>P: Profesor μ, ι, ε, ψ: Voces de diferentes alumnos identificados en el curso A: Voz de un alumno no identificado AA: Voces de varios alumnos no identificados (()): Comentario del analista (...): Trecho omitido [: Turno superpuesto</p>	<p>((4")): Cuatro segundos sin intervenciones de los participantes ?: Entonación interrogativa del enunciado !: Entonación exclamativa del enunciado Noo: Alargamiento vocálico .: Micropausa ...: Pausa media ...: Pausa larga</p>

6. Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (Voloshinov). [1929] 2006. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec.
- [1920-1924] 2002. “Autor y personaje en la actividad estética” en Bajtín, M. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores. 13-190.
- [1937-1938] 1998. “Formas de tempo e de Cronotopo no Romance. Ensaio de poética histórica” en Bajtín, M. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Editora Unesp / Hucitec. 211-362.
- [1952-1953] 2002. “El problema de los géneros discursivos” en Bajtín, M. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores. 248-293.
- [1970- 1971] 2002. “De los apuntes de 1970 - 1971” en Bajtín, M. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores. 354-380.
- [1974] 2002. “Hacia una metodología de las ciencias humanas” en Bajtín, M. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores. 381-396.
- Barton, D. 2006. *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. UK: Blackwell Publishing. 1ª ed. 1994.
- Bogdan, R.; Blikien, S. 1991. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Editora Porto.
- Cassany, D. 2006. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Denzin, N.; Lincoln, I. 2006. “A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa” en Denzin, N.; Lincoln, I. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa. Teorias e Abordagens*. São Paulo: Artmed. 15-42.
- Fairclough, N. 2003. *Analysing Discourse*. London: Routledge.
- Flick, U. 2004. *Uma introdução à Pesquisa Qualitativa*. São Paulo: Artmed Editora.
- Gee, J. 1996. *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. Oxon / New York: RoutledgeFalmer.
- Gergen, M.; Gergen, K. 2006. “Investigação qualitativa: tensões e transformações” en Denzin, N.; Lincoln, I. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa. Teorias e Abordagens*. São Paulo: Artmed. 367-388.
- Goffman, E. 1995. “Footing” en Goffman, E. *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 124-157. 1ª ed. 1981.
- Kincheloe, J.; Berry, K. 2007. *Pesquisa em Educação. Conceituando a bricolagem*. São Paulo: Artmed.
- Linell, P. 1998. *Approaching Dialogue*. Amsterdam: John Benjamins.
- Richardson, R. et al. 1999. *Pesquisa Social. Métodos y Técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Street, B. 1995. *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London and New York: Longman.
- Wenger, E. 1999. *Communities of practice*. Cambridge / New York: Cambridge Univ. Press.

¹ La investigación referida alude a mi proyecto de doctorado (Posgrado en Letras, Universidade Católica de Pelotas, orientador Dr. Hilário H. Bohn), “Procesos de enseñanza – aprendizaje de lectura en lenguas extranjeras próximas”.

² Dada la cercanía lingüística existente entre el español y el portugués, P emplea por lo regular esta última en las clases.

³ En cada evento la parte relevante a los efectos del análisis se señala en cursiva.

⁴ Los nombres son ficticios.