

Etnografia e ensino de línguas estrangeiras: uma análise exploratória de seu estado-da-arte no Brasil¹

Adail Sebastião RODRIGUES Júnior
Universidade Federal de Ouro Preto

Resumo: Este artigo exploratório tem por objetivo analisar de que maneira a etnografia como lógica de investigação (Green, Dixon e Zaharlick, 2005) tem sido adotada tanto como um procedimento orientador quanto aplicado em pesquisas de Inglês como Língua Estrangeira no Brasil. O corpus é composto por trinta e sete resumos de dissertações de mestrado disponíveis no Banco de Teses on-line da CAPES (Coordenação de Amparo à Pesquisa e Ensino Superior). Os descritores ensino de línguas, etnografia, etnográfico e etnográfica foram escolhidos com o intuito de selecionar os resumos que de algum modo estivessem relacionados a etnografia e ensino de línguas, tanto como uma lógica de investigação, ou como ferramenta de coleta e análise de dados. Os resultados sugerem que a etnografia tem sido mais usada como um instrumento de análise do que como uma lógica de investigação, fato que aponta para a necessidade de a pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira levar em consideração desenhos metodológicos mais focados e transparentes no campo da Pesquisa Qualitativa.

Palavras-chave: pesquisa em ensino e aprendizagem de língua estrangeira; etnografia como lógica de investigação; pesquisa qualitativa.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, de caráter exploratório, sustento-me na perspectiva da etnografia enquanto lógica de investigação para descrever como a etnografia vem sendo usada em

¹ Este artigo apresenta resultados parciais de um projeto maior, do qual sou pesquisador-integrante, intitulado “Etnografia em Educação no Brasil: o estado do conhecimento (1995-2005)” [CNPq, 401529/2006-1], do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Sou grato a minha colega Vera Menezes (UFMG) pelas sugestões à primeira versão deste artigo.

pesquisas de mestrado realizadas entre os anos de 1995 e 2004 em quatro Instituições Públicas de Ensino Superior no Brasil, quais sejam, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Os dados analisados foram os resumos de dissertações defendidas nos programas de pós-graduação dessas Instituições presentes no Banco de Teses *on-line* da CAPES (Coordenação de Amparo à Pesquisa e Ensino Superior). No que se segue, faço uma revisão teórica da etnografia em três *loci* do conhecimento científico – na Antropologia, na Educação e no Ensino de Línguas Estrangeiras. Em seguida, apresento os procedimentos metodológicos para a coleta e análise dos dados deste artigo. Depois disso, discuto os dados e teço os comentários finais.

ETNOGRAFIA E ANTROPOLOGIA

A etnografia é vista, no âmbito da antropologia social e cultural, como o cerne do pensamento antropológico, dada a sua autoridade nas diretrizes do *modus faciendi* do antropólogo antes, durante e após seu trabalho de campo. Segundo Sanjek (2002), a experiência etnográfica traz em si o binômio *produto e processo etnográfico*, sendo o produto o conjunto de escritos etnográficos feitos a partir de resultados de observação participante e o processo o método por meio do qual o produto vem a termo. Esse método, mais conhecido como *observação participante*, ou trabalho de campo,

obriga seus participantes a experimentar, tanto em termos físicos quanto intelectuais, as vicissitudes da tradução. Ela requer um árduo aprendizado lingüístico,² al-

² Embora Clifford se remeta aqui às comunidades sociais cuja língua materna seja, de fato, uma língua estrangeira para o antropólogo, daí este lançar mão de traduções para, aos poucos, adquirir “competência

gum grau de envolvimento direto e conversação, e freqüentemente um 'desarranjo' das expectativas pessoais e culturais. (Clifford, 1998, p.20)

A etnografia começou a adquirir status no pensamento antropológico norte-americano com a escrita etnográfica de Luis Henry Morgan (1851), intitulada *The League of the Ho-de-no-sal-nee or Iroquois*, em cujo tratado etnográfico Morgan inaugurou a descrição das estruturas e operações sociais dos Iroqueses a partir do ponto de vista deste grupo social, e não do ponto de vista do pesquisador. Surgem, então, os primórdios da visão êmica nos escritos etnográficos. Depois de Morgan, principalmente com os trabalhos de Franz Boas³ e Bronislaw Malinowski,⁴ a antropologia norte-americana constituiu-se eminentemente como a ciência que estuda o homem e suas ações sociais e culturais em sua própria comunidade, tendo no método etnográfico a base fundamental de suas investigações. Para Spradley (1979, p.3), "trabalho de campo, portanto, envolve o estudo disciplinado de como o

cultural" (Sanjek, 2002), processos tradutórios, sobretudo de eventos de fala comuns das comunidades estudadas, freqüentemente ocorrem quando o antropólogo ainda não tenha adquirido competência cultural oriunda da observação participante, mesmo quando a língua materna do grupo social sob análise seja a mesma da do antropólogo.

³ Antropólogo, de origem alemã, que, após emigrar para os Estados Unidos da América em 1887, enfatizou a necessidade de se privilegiar o trabalho de campo em detrimento de uma ênfase historicista dada ao pensamento antropológico vigente. Desenvolveu uma tradição relativista para a Antropologia, durante suas aulas na Universidade de Columbia, a qual influenciou sobremaneira a epistemologia antropológica da época.

⁴ Antropólogo, de origem polonesa, que desenvolveu o método de observação participante na pesquisa antropológica a partir de seu famoso trabalho de campo nas Ilhas Trobriand, tendo denominado sua abordagem como funcionalista. Seus trabalhos inauguraram, por assim dizer, novas perspectivas para a Antropologia, uma vez que fundamentaram esta Ciência sobre os pilares da etnografia.

mundo é para as pessoas as quais aprenderam a ver, ouvir, falar, pensar e agir de formas diferentes. A etnografia significa *aprender com as pessoas, e não de fato estudá-las*” [minha tradução].

Em virtude das ponderações feitas até então, vale ressaltar que a etnografia ocupa o topo do triângulo que constitui o *modus faciendi* do antropólogo. As duas outras ações, de nível teórico e prático, que embasam o triângulo são a *comparação* e a *contextualização* (Sanjek, 2002). Em outras palavras, todo trabalho de campo é interpretado a partir de comparações com teorias já existentes sobre o grupo ou comunidade social sob análise e, de igual modo, com base em documentos que contextualizam a história, a demografia, as ações políticas, as tendências econômicas e o sistema sociocultural da comunidade que o antropólogo está estudando por meio de observação participante. Esse triângulo, pois, fundamenta o fazer antropológico, constituindo a antropologia como “disciplina que explica e interpreta culturas humanas e vidas sociais” (Sanjek, 2002, p.193; minha tradução).

No contexto brasileiro, Peirano (1995), em seu livro *A favor da Etnografia*, revisita os modelos canônicos de Malinowski e Evans-Pritchard,⁵ ambos da Escola Antropológica Britânica, cujas bases de observação são as monografias etnográficas que eles produziram em seus trabalhos de campo. Segundo Peirano, essas monografias devem se prestar à replicação, assim como servir de dados para investigações adicionais, realizadas por outros pesquisadores, de temas e problemas inerentes à comunidade pesquisada. Ao produzi-

⁵ Peirano (1995, p.37) coloca que “[n]a mitologia da disciplina, Malinowski inventou a pesquisa de campo; na história da antropologia é significativa a legitimação que ele trouxe à pesquisa”. Essa teórica acrescenta também que “[p]ara Evans-Pritchard o antropólogo era um tradutor e, portanto, a antropologia seria comparativa, mesmo que não o fosse explicitamente” (Peirano, 1995, p.42). Evans-Pritchard foi antropólogo britânico que desenvolveu trabalho de campo na África Oriental, tornando-se um pensador fundamental da Antropologia das décadas de 1950 e 1960.

rem manuscritos etnográficos, oriundos de observação participante, os etnógrafos precisam oferecer informações e/ou dados considerados 'universais' acerca da cultura observada. Mediante essa prática, suas monografias podem servir como base de dados para outros objetivos de pesquisa de antropólogos interessados em pesquisar aquela cultura específica. Peirano também enfatiza a importância do trabalho etnográfico para a 'descrição densa', no sentido de Geertz (1989),⁶ de uma dada cultura e as possibilidades de replicação desses dados em outras pesquisas do mesmo teor.

ETNOGRAFIA EM EDUCAÇÃO

A etnografia em educação tem sido considerada, sobretudo no contexto norte-americano, como uma *lógica de investigação*, por se tratar de teoria orientadora e método investigativo da cultura de determinadas comunidades sociais, sobretudo comunidades escolares (Green, Dixon e Zaharlick, 2005). Essa visão da etnografia caracteriza-a não somente como um método de análise e observação da cultura do 'outro', mas essencialmente como uma perspectiva de investigação que leva em conta o estudo de práticas culturais e sociais de determinados grupos de indivíduos. Os resultados dessa investigação devem conduzir necessariamente a uma análise de espaços contrastivos, assentada em bases comparativas de triangulação entre eventos que compõem determinadas culturas, e a uma visão holística do processo de investigação em que o etnógrafo observa e analisa um evento particular com foco no conjunto de eventos que constitui o todo cultural. Em outras palavras, a lógica de investigação da etnografia orienta-se por uma perspectiva *êmica*, por meio da qual o(a) pesquisador(a) se insere na comunidade investigada e se torna membro dela. Com isso, "o etnógrafo tenta 'revelar'

⁶ Originalmente publicado em 1973 como *The Interpretation of Cultures* (New York: Basic Books).

os princípios da prática que norteiam as ações dos referidos membros do grupo local” (Green, Dixon e Zaharlick, 2005, p.28-29) com o objetivo de construir uma teoria da cultura daquele grupo específico, a partir de orientações teóricas do próprio etnógrafo em contraposição com a prática vivenciada *in loco*.

A concepção de cultura neste aspecto é vista, segundo Frake (apud Spradley, 1980, p.9), como “um mapa cognitivo que as pessoas obtêm no todo ou em parte, mais ou menos precisamente, para, então, começarem a lê-la” [minha tradução]. O papel do etnógrafo, portanto, é compreender holisticamente a cultura observada e traduzi-la conforme as orientações teóricas da ecologia intelectual, ou “conjunto de conceitos, práticas e ações adotados em comum” (Toulmin apud Green, Dixon e Zaharlick, 2005, p.20), da qual ele participa como pesquisador. De fato, o princípio básico que orienta a abordagem etnográfica é o seguinte:

Um observador que adentra o campo de investigação com uma lista de itens predefinida, com questões e hipóteses predeterminadas, ou com um esquema de observação que defina *a priori* todos os comportamentos ou eventos que serão registrados, não está, decerto, se engajando na etnografia, não obstante o nível de profundidade da observação feita ou o grau de credibilidade do sistema de observação. Sobretudo, se o observador não se basear em teorias da cultura para direcionar as escolhas do que é relevante observar e registrar, ou abranger sua interpretação pessoal a respeito da atividade observada, ele não estará se engajando numa abordagem etnográfica como percebida do ponto de vista antropológico. (Green, Dixon e Zaharlick, 2005, p.18-19)

Em consequência dessas ponderações, tem havido controvérsias acerca do que conta como etnografia no âmbito da pesquisa em Educação, uma vez que, para teóricos como Rist (1980), Heath (1982) e Athanases e Heath (1995), muitos dos

estudos que se intitulam etnográficos não se fundamentam, de fato, nos princípios que norteiam a etnografia como lógica de investigação. No Brasil, duas antropólogas, Peirano (1995) e Fonseca (1999), colocam claramente os problemas de uma condução equivocada de trabalhos que se intitulam 'etnográficos', mas que, na verdade, não contemplam *in toto* os procedimentos de uma pesquisa assentada na etnografia como lógica de investigação. Por um lado, Peirano (1995, p.32) afirma que "nossa tradição etnográfica se baseia, de forma equivocada, no princípio de que a criatividade pode superar a falta de disciplina e a carência de um *ethos* científico". Por outro lado, Fonseca (1999) argumenta que muitos trabalhos de pesquisa em Educação, os quais ela, como antropóloga, avaliou em bancas de defesa de teses e dissertações, não se caracterizavam como etnográficos, embora se intitulassem como tais, por não considerarem os princípios fundacionais da etnografia como *modus faciendi* do antropólogo em trabalho de campo.

Fonseca (1999) ressalta, sobretudo, o movimento inverso que freqüentemente se dá em pesquisas em Educação. Ou seja, pesquisadores definem *a priori* as características representacionais de seus informantes e apresentam, de antemão, alguns questionamentos que esperam sejam respondidos durante uma ou duas horas de entrevista semi-estruturada. Para Fonseca (1999), no que tange à etnografia em Educação, o inverso deve ser, *de facto*, o método de abordagem - escolhe-se primeiramente o campo, adquire-se "competência cultural" por meio de observação participante, a qual deve ocorrer, pelo menos, no período de um ano de experiência junto à comunidade estudada (cf. Athanases e Heath, 1995), para, enfim, proceder-se à seleção dos informantes e às técnicas de coleta de dados (entrevistas, questionários, notas de campo, entre outras). Tem havido, pois, tensões sobre o que realmente conta como etnografia em pesquisas no campo da Educação, fato este que conduz pesquisadores brasileiros, como é o caso de Fonseca (1999), a

questionarem os princípios de investigação etnográfica que têm sido adotados por estudantes de pós-graduação em Educação no Brasil (para aplicações dessa abordagem no campo da Educação e do Letramento, ver Castanheira [2000] e Castanheira et al. [2001]).

ETNOGRAFIA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

No campo científico do Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LE), Watson-Gegeo (1988) esclarece que o entendimento da etnografia como abordagem teórica e metodológica geralmente se confunde com os princípios da ‘pesquisa qualitativa’, dada sua característica anti-experimentalista, isto é, naturalista em essência. Tais procedimentos investigativos ‘equivocados’ levaram Rist (1980) a qualificá-los como “etnografia *blitzkrieg*” (citado em Watson-Gegeo, 1988, p.576), posto que vários pesquisadores se inserem em campo, por um curto prazo de tempo, coletam dados superficiais para, logo em seguida, deixarem o campo e escreverem os ‘resultados’ de suas investigações. Watson-Gegeo (1988) afirma que o etnógrafo adentra o campo com questionamentos pré-determinados à luz de teorias por ele eleitas para interpretar seus dados, visto que esse procedimento orienta o(a) pesquisador(a) na direção dos pontos fundamentais de sua investigação. Watson-Gegeo (1988) assevera que se a investigação não se guiar por teorias previamente definidas, a observação se pautará por pontos de vista particulares do etnógrafo ou, segundo Watson-Gegeo (1988, p.578), por sua “ontologia implícita”, isto é, seus valores, atitudes e suposições acerca dos aspectos que compõem o universo de investigação do etnógrafo.

A visão de Watson-Gegeo sobre entrar em campo com questionamentos definidos *a priori* difere-se da posição de Green, Dixon e Zaharlick (2005) a respeito de uma orientação de pesquisa construída, preferencialmente, *in situ*. Essa orientação de pesquisa foi desenvolvida com base nos procedi-

mentos investigativos do *Santa Barbara Classroom Discourse Group*, da Universidade da Califórnia, em Santa Barbara, Estados Unidos, cuja abordagem é definida, segundo aspectos teóricos e metodológicos orientados por perspectivas etnográficas, discursivas e de teorias sociais, como *etnografia interacional* (Castanheira et al., 2001). Em outras palavras,

o etnógrafo interacional (...) deve perceber o que está sendo construído nas e por meio das interações momentâneas entre os membros do grupo social; como os membros negociam os eventos no decorrer dessas interações e as maneiras nas quais os conhecimentos e os textos criados em um evento se conectam, e portanto se constituem uma fonte, às ações dos membros em eventos subsequentes. (Castanheira et al., 2001, p.357; minha tradução)

Embora as perspectivas metodológicas de Watson-Gegeo (1988) e de Green, Dixon e Zaharlick (2005) mostrem-se distintas quanto à maneira de se adentrar o campo e observar o grupo ou comunidade social de interesse do(a) pesquisador(a), compartilho de ambas as perspectivas e vejo, sobretudo, que pesquisas essencialmente etnográficas no âmbito da Linguística Aplicada devem necessariamente seguir *in toto* essas duas orientações – isto é, o etnógrafo acessa o campo com questões previamente estabelecidas, permitindo-se, porém, dar novas orientações aos seus questionamentos a partir da interação com os membros do grupo social analisado, tal qual apontou Fonseca (1999). Essa condução metodológica assenta, pois, suas bases numa perspectiva *êmica*, na qual o etnógrafo percebe os eventos sociais da comunidade estudada a partir de um ponto de vista de um membro dessa comunidade (para uma aplicação da perspectiva etnográfica de Watson-Gegeo, ver Watson-Gegeo e Gegeo, 1995).

Percebe-se, então, que existem controvérsias sobre o que conta realmente como etnografia no campo de estudos da

Educação e, de maneira parecida, no âmbito do Ensino e Aprendizagem de LE. Os procedimentos metodológicos e interpretativos da etnografia têm sido usados ora como instrumentos de coleta de dados, ora apenas como perspectiva de análise. Nesse sentido, vejo como pertinente explorar as distinções de abordagens à etnográfica discutidas em Green e Bloome (1997). Para esses teóricos, há três tipos de pesquisa etnográfica em Educação, quais sejam, *fazer etnografia*, *adotar uma perspectiva etnográfica* e *usar ferramentas etnográficas*. Fazer etnografia envolve necessariamente enquadrar a pesquisa no *ethos* científico da etnografia, usando, para tal, procedimentos típicos dessa abordagem, tais como, observação participante, notas de campo, investigação em profundidade e a longo prazo (um ano, no mínimo) dos eventos sociais e culturais da comunidade observada, entrevistas com informantes-chave, questionários e, por fim, escrita do relatório etnográfico. Adotar uma perspectiva etnográfica prevê a opção, da parte do(a) pesquisador(a), por uma abordagem mais focada na investigação de aspectos particulares de práticas sociais e culturais de determinados grupos de indivíduos. E, por fim, usar ferramentas etnográficas em pesquisas qualitativas indica a utilização de técnicas e métodos típicos da etnografia, o que, no entanto, não qualifica tal abordagem como etnográfica propriamente dita. Na análise dos dados deste artigo, tentarei identificar essas três abordagens e fazer um mapeamento prévio do que realmente conta como etnografia em pesquisas na área de Ensino e Aprendizagem de LE.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O corpus analisado neste artigo é composto por 37 (trinta e sete) resumos de dissertações disponíveis no Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Amparo à Pesquisa e Ensino Superior), no endereço eletrônico <http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/>

BancoTeses.htm. Foi feita uma busca neste banco de dados de todas as dissertações, entre os anos de 1995 e 2004, que tenham apresentado, em seus resumos, os seguintes descritores: *ensino de línguas, etnografia, etnográfico e etnográfica*. A seleção desses descritores se deu pelo fato de Green e Bloome (1997) apresentarem três perspectivas de pesquisa em etnografia, quais sejam: *fazer etnografia, adotar uma perspectiva etnográfica e usar ferramentas etnográficas*. Para tanto, utilizei o descritor “etnografia” na tentativa de representar pesquisas que se intitulassem de base etnográfica, e os descritores “etnográfico” e/ou “etnográfica” com o intuito de tentar representar pesquisas que talvez tivessem usado instrumentos, ferramentas, entre outros meios de coleta de dados, em sua metodologia, ou que, de certa forma, tenham dado alguma orientação de cunho etnográfico a seus procedimentos de coleta e tratamento de dados. O descritor “ensino de línguas” limitou a busca de resumos ao contexto de pesquisas acerca do Ensino e Aprendizagem de LE.

Além disso, escolhi três Instituições Federais de Ensino Superior e uma Instituição Estadual de Ensino Superior, respectivamente, a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade Estadual de Campinas. Essa escolha se motivou por duas razões essenciais: (i) por serem Instituições Públicas de Ensino Superior nas quais a pesquisa em Linguística Aplicada tem sido valorizada e (ii) por serem quatro Instituições Públicas de Ensino Superior que tratam das questões acerca do Ensino e Aprendizagem de LE no Brasil, com programas de pós-graduação reconhecidos nacional e internacionalmente.

Ressalto que apenas 6 (seis) resumos de teses de doutorado foram gerados quando da busca no Banco de Teses da CAPES. Desses resumos, 4 (quatro) são da UNICAMP e 2 (dois) da UFMG. Não constaram resumos de teses da UFRJ e da UFSC. Os descritores encontrados nesses resumos foram: “Etnografia escolar”, “Natureza etnográfica”, “Etnografia da

sala de aula”, “Perspectiva etnográfica”, “Princípios da pesquisa etnográfica” e “Estudo de caso etnográfico”. Devido à ocorrência muito baixa dos descritores selecionados para a busca em resumos de teses desse Banco de Dados, apenas os resumos de dissertações foram investigados neste artigo exploratório.

Os resumos foram analisados tendo em vista as três perspectivas que Green e Bloome (1997) apresentaram. Com isso, tencionei responder à seguinte questão: Como tem sido tratada a etnografia em pesquisas nacionais no campo do Ensino e Aprendizagem de LE? Para responder a esta questão, fiz a seleção dos descritores usados para a coleta dos dados, a fim de verificar em que perspectiva se insere a pesquisa, ou seja, se ela é etnográfica em sua essência ou se ela simplesmente utiliza ferramentas da etnografia em sua metodologia e tratamento dos dados. Para levar a cabo este estudo exploratório, os resumos foram quantificados e relacionados às Instituições Públicas de Ensino Superior nas quais as pesquisas ocorreram, em nível de mestrado, além do mapeamento temporal de cada pesquisa e sua progressão no período entre os anos de 1995 e 2004. Para isso, segui as orientações de Browne Rodgers (2002) e calculei as frequências e porcentagens de uso dos descritores que apareceram nos resumos conforme o número total de resumos (ver Gráfico 1) e conforme o número de resumos de cada Instituição Pública de Ensino Superior (ver Gráfico 2). Para gerar os dados do Gráfico 1, fiz o somatório de todos os resumos, equivalendo-os a 100%, e calculei a porcentagem dos descritores segundo o número de vezes que eles apareceram, multiplicando-os por 100 e dividindo-os pelo número total de resumos ($N/\acute{O} \times 100$), sendo que, N = número de descritores distintos e \acute{O} = somatório do total de resumos, neste caso, 37 (trinta e sete). Para gerar os dados do Gráfico 2, realizei o mesmo procedimento apenas para os resumos gerados para cada Instituição Pública de Ensino Superior, ou seja, \acute{O} = total de resumos de cada Instituição Pública de Ensino Superior, e não de todos os

resumos.

Vale ressaltar que o Banco de Teses da CAPES apresenta resumos de pesquisas desde o ano-base de 1987 até apenas o ano-base de 2004. Para os propósitos deste artigo, o eixo temporal eleito para a coleta dos dados junto ao Banco de Teses da CAPES foi de 1995 a 2004, por este artigo vincular-se ao Projeto de Pesquisa “Etnografia em Educação no Brasil: o estado do conhecimento (1995-2005)” [CNPq, 401529/2006-1] mencionado anteriormente.

Cabe ressaltar igualmente que os textos dos resumos também foram analisados a partir de uma orientação discursiva, com o objetivo de entender como as pesquisas foram representadas no âmbito da etnografia e do Ensino e Aprendizagem de LE. A orientação discursiva à qual me refiro é legatária da Gramática Sistêmico-Funcional hallidayana (Halliday e Matthiessen, 2004), mais precisamente seu sistema de transitividade. Com base no sistema de transitividade, tenciono perceber como são representadas, por meio de processos (ou verbos), as pesquisas presentes nos resumos de dissertações investigadas neste artigo originários do Banco de Teses da CAPES e quem são os participantes (elementos, neste caso, abstratos vinculados aos descritores) dessas pesquisas.

Halliday e Matthiessen (2004) apresentam a oração enquanto unidade mínima de realização das experiências de mundo em que participantes, ou atores sociais, se engajam para constituírem significados. Esta constituição de significados retrata a realidade de mundo desses participantes, sendo que a forma de representar essa realidade se dá por meio de *processos* que expressam ações, acontecimentos, sensações, significados, identidades e transformações, ou seja, um conjunto de impressões experienciais que Halliday e Matthiessen (2004, p.170) denominam “*goings-on*”. Sendo a oração um modo de representação da realidade ou experiência de mundo dos participantes envolvidos em processos, o sistema gramatical por meio do qual essa representação é ativada é o

da *transitividade*, isto é, sistema que constrói o mundo experiencial com base em tipos de processos. Os componentes que constituem esses processos são: (i) o processo em si, representado pelo grupo verbal na oração; (ii) os *participantes* envolvidos no processo, representados pelo grupo nominal da oração; e (iii) as *circunstâncias* associadas aos processos, representadas por grupos adverbiais e sintagmas preposicionados. Esse aspecto experiencial do discurso é considerado por Halliday e Matthiessen (2004) como uma “matriz semiótica” (*figure*), ou seja, um complexo oracional que constitui realidades internas e externas de mundo, configuradas através de processos, participantes e circunstâncias. Um exemplo, extraído do corpus deste artigo, descreve com maior clareza essa configuração:

O estudo realizado // utilizou // em seu desenho de pesquisa // procedimentos da microanálise etnográfica (1) (2) (3) (4)

Dentro da configuração experiencial, “O estudo realizado” (1), “desenho de pesquisa” (3) e “microanálise etnográfica” (4) são os participantes envolvidos na representação oracional da realidade de mundo na qual esses elementos estão representados. O núcleo dessa configuração, ou elemento oracional que estabelece os papéis discursivos exercidos pelos participantes, é o processo material “utilizou” (2), o qual indica que o participante “O estudo realizado” configura-se como agente da ação executada por ele.⁷ Por fim, a circunstância de localização “em seu desenho de pesquisa”

⁷ Não entro no mérito da construção apassivada do participante textual “O estudo realizado” percebida pelo processo material “realizado”. Neste caso, o elemento “O estudo” sofreu a ação de ser investigado, analisado, entre outras, o que indica a presença de um agente camuflado, no caso o(a) pesquisador(a). Dado o caráter descritivo das análises discursivas feitas neste artigo, levo em consideração somente os elementos textuais diretamente vinculados aos descritores usados para representar a etnografia nos resumos selecionados.

(1) funciona como “classificador” (*classifier*) de “procedimentos da microanálise etnográfica”, ou seja, a etnografia aqui é vista como instrumento de análise e não como fundamento epistemológico da pesquisa realizada.

Halliday e Matthiessen (2004) sublinham que a forma prototípica de expressão das experiências de mundo exteriores aos usuários da língua ocorre por meio de ações e eventos, dado que os sujeitos agem e realizam coisas fazendo com que elas se tornem realidade. Já a expressão interna, ou subjetiva, peculiar aos agentes da ação, se dá através de uma inter-relação entre as experiências exteriores e as subjetivas, representadas por intermédio de ‘estados’ conscienciais. A primeira forma prototípica de representação das experiências de mundo realiza-se por meio de *processos materiais*; a representação da inter-relação entre mundo exterior e subjetivo realiza-se através de *processos mentais*.

Há, ainda, um terceiro componente dessa representação que traduz a maneira como se generalizam experiências externas e internas de participantes, *relacionando* fragmentos de nossa visão de mundo uns com os outros, a fim de atribuir-lhes características e, portanto, significados dentro de uma rede discursiva de relações. A esse componente do sistema de transitividade Halliday e Matthiessen (2004) dão o nome de *processo relacional*, isto é, o processo por meio do qual nós *classificamos* e *identificamos* uns aos outros.

Por fim, há os *processos comportamentais*, responsáveis por expressar experiências de mundo por meio de comportamentos dos participantes envolvidos no processo, os *processos existenciais*, freqüentemente usados para expressar existência e introduzir participantes em textos narrativos, e os *processos verbais*, os quais sinalizam experiências de mundo representadas por meio de discurso relatado. Entretanto, esses três tipos de processos, assim como os processos mentais, não foram levados em consideração, visto que o corpus deste estudo não apresenta tais processos nas regiões textuais fronteiriças dos descritores eleitos para análise.

Para os propósitos investigativos deste artigo, as análises de participantes, processos e circunstâncias centram-se nas orações em que apareçam os descritores eleitos para a seleção dos resumos. Assim, o procedimento de análise identifica, primeiramente, o descritor e, em seguida, os participantes e os processos a ele vinculados. Isso se dá para observar como a etnografia tem sido representada *discursivamente* nesses resumos. É importante esclarecer igualmente que o sistema de transitividade foi usado para se entender como a etnografia foi representada nos dados deste artigo, com foco, sobretudo, nos participantes ou elementos textuais que tipificam as pesquisas aqui investigadas, fato este que aponta o caráter eminentemente *descritivo* deste estudo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O Gráfico 1 mostra a variedade de termos adotados nos resumos de dissertações constantes do Banco de Teses da CAPES, entre os anos de 1995 e 2004, e a frequência de uso de cada um deles.

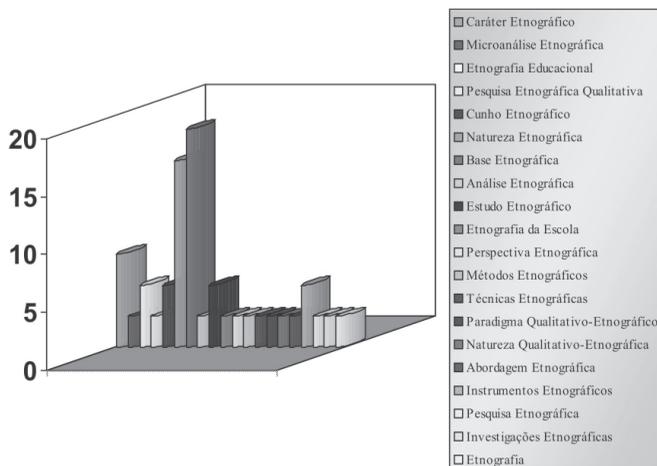


Gráfico 1. Termos usados nos resumos de dissertação do Banco de Teses da CAPES (1995-2004)

Dos trinta e sete resumos de dissertações, foram identificadas vinte menções distintas à etnografia. O que chama atenção no Gráfico 1 são os descritores “Caráter Etnográfico”, “Natureza Etnográfica” e “Base Etnográfica”, uma vez que suas ocorrências são mais frequentes do que os outros descritores. Percebe-se, pois, que o descritor “Caráter Etnográfico” ocorre cerca de 9% nos referidos resumos; o descritor “Natureza Etnográfica” ocorre cerca de 16%; e “Base Etnográfica”, o descritor mais empregado como classificador da pesquisa realizada, ocorre cerca de 18%. Os descritores “Etnografia Educacional”, “Cunho Etnográfico”, “Estudo Etnográfico” e “Instrumentos Etnográficos” ocorreram, analogamente, cerca de 6% nos resumos investigados. Os outros descritores ocorreram cerca de 3% cada.

Os dados apresentados no Gráfico 1 sugerem que a etnografia tem sido usada mais como método e instrumentalização da pesquisa do que necessariamente como uma lógica de investigação, tal qual apresentada em Green, Dixon e Zaharlick (2005). Esse fato é claramente visível quando da análise dos participantes, seguindo a perspectiva sistêmico-funcional (Halliday e Matthiessen, 2004), que circunscrevem os descritores identificados nos resumos, conforme a observação de alguns excertos:

1) Esta pesquisa, de *caráter etnográfico*, tem por objetivo caracterizar a cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de letras.

2) Dado o *caráter etnográfico* da pesquisa, foram utilizados diversos instrumentos para coleta e triangulação dos dados, tais como gravações de aulas em áudio e/ou vídeo, anotações de campo que foram transformadas em diários do pesquisador, relatos, questionários...

3) O estudo realizado utilizou em seu desenho de pesquisa procedimentos da *microanálise etnográfica* da interação, da sociolinguística interacional (Gumperz, 1982;

Tannen, 1984, 1989) e da teorização sobre abordagens de ensino (Widdowson, 1978, 1990; Almeida Filho, 1987, 1993).

4) A pesquisa é de *cunho etnográfico* e realizou-se com a intervenção do material construído para um grupo de treze alunos estrangeiros de dez nacionalidades aplicado em um curso intensivo de 30 horas.

5) Os registros desta pesquisa, de *base etnográfica*, foram coletados em áudio e vídeo, notas de campo, relatos informais, entrevistas e questionário.

6) Configurando-se como uma pesquisa de *natureza etnográfica*, utilizamos, para coleta de registros, a gravação de aulas em áudio, notas de campo, entrevistas.

7) O objetivo desta investigação, de *base etnográfica*, foi fazer um estudo sobre o processo de construção identitária de um professor de espanhol como LE no Brasil.

8) *Técnicas etnográficas* foram aplicadas para que uma mais clara perspectiva dos participantes fosse obtida.

9) Este estudo adotou um *paradigma qualitativo e etnográfico* e tem uma natureza interpretativa e descritiva.

10) Nesse contexto, realizou-se um estudo de *natureza qualitativo-etnográfica* (Watson-Gegeo, 1988) em uma sala de aula de leitura em inglês como LE, objetivando descrever relações entre professor, alunos e textos durante a implementação dessas atividades pela professora em sala.

Os descritores destacados nos excertos caracterizam as pesquisas como etnográficas em seus procedimentos metodológicos e não na base epistemológica de suas perquirições, como pode ser percebido pela análise discursiva dos excertos. Os excertos 1 e 2 mostram claramente que os descritores “caráter etnográfico” exercem papel discursivo de locução adjetiva classificadora dos elementos participantes “Esta pesquisa” e “da pesquisa”, respectivamente. Além disso, no excerto 2 a circunstância de causa “Dado o caráter etnográfico da pesquisa” fundamenta o uso de “diversos instrumentos para coleta e triangulação dos dados”, fato

discursivo que corrobora a aplicação do descritor “caráter etnográfico” para embasar os procedimentos metodológicos adotados na referida dissertação de mestrado.

No excerto 3, o descritor “microanálise etnográfica” caracteriza os procedimentos da pesquisa, como pode ser visto pela circunstância de localização “em seu desenho de pesquisa”, sendo esta última o elemento textual caracterizador de “procedimentos”. Há, portanto, nas regiões textuais limítrofes desses descritores características discursivas que sugerem a aplicação de métodos etnográficos, tal qual salientado por Green e Bloome (1997) acerca de pesquisas que adotam procedimentos etnográficos em suas metodologias.

Os excertos 4, 5, 6 e 7 trazem, respectivamente, os descritores “cunho etnográfico”, “base etnográfica”, “natureza etnográfica” e “base etnográfica”, todos formados pela preposição de + locução adjetiva e exercendo o papel discursivo de classificadores e atributos (em especial o excerto 4, por meio do uso do processo relacional “é” e o atributo “de cunho etnográfico”) dos elementos participantes “A pesquisa”, “pesquisa”, “uma pesquisa” e “investigação”, respectivamente. As locuções adjetivas atribuem discursivamente o caráter binário de *adotar uma perspectiva etnográfica e usar ferramentas etnográficas* (Green e Bloome, 1997) aos procedimentos metodológicos das pesquisas representadas no corpus deste artigo. É curioso perceber, no entanto, que o caráter *fazer etnografia* (Green e Bloome, 1997), referente à lógica de investigação da pesquisa etnográfica conforme descrita em Green, Dixon e Zaharlick (2005), não foi contemplado em nenhum dos resumos analisados neste estudo exploratório. O excerto 8 apresenta, por sua vez, o descritor “Técnicas etnográficas”, sendo, pois, o único descritor que descreve explicitamente a etnografia como técnica de perquirição, fato este que indica sua inserção no caráter *usar ferramentas etnográficas* discutido em Green e Bloome (1997).

Os excertos 9 e 10 apresentam descritores que inserem os epítetos “*paradigma qualitativo* e etnográfico” e “*natureza*

qualitativo-etnográfica” em suas estruturas textuais. Os epítetos “paradigma qualitativo” e “qualitativo-”, particularmente, inserem esses descritores no âmbito da Pesquisa Qualitativa e suas interfaces (para uma discussão profícua sobre pesquisa qualitativa e suas interfaces, ver Denzin e Lincoln, 2005), ampliando, assim, as caracterizações dos elementos “etnográfico” e “etnográfica”, respectivamente, nesses resumos. Apresenta-se, portanto, nessas caracterizações, a ampliação conceitual do termo e suas possíveis aplicações no conjunto de procedimentos metodológicos utilizados nessas pesquisas. Tais caracterizações, conseqüentemente, dão um caráter notoriamente variado e extenso às suas conceituações. Vê-se, então, que os excertos analisados nesta seção sugerem diferenças de usos e aplicações do termo “etnografia” em pesquisas no âmbito do Ensino e Aprendizagem de LE. Todos os resumos, corpus deste artigo, apresentam características discursivas semelhantes às analisadas nesses excertos.

O Gráfico 2 a seguir demonstra os resumos quantificados e relacionados às Instituições Públicas de Ensino Superior nas quais as pesquisas ocorreram, em nível de mestrado, além do mapeamento temporal de cada pesquisa e sua progressão no período entre os anos de 1995 e 2004.

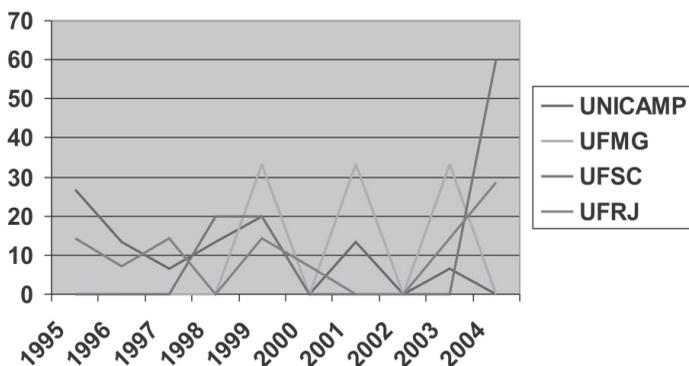


Gráfico 2. Resumos relacionados às Instituições Públicas de Ensino Superior e sua progressão temporal

Do cômputo das pesquisas, representadas pelos resumos aqui analisados, realizadas nos anos-base de 1995 e 1996, a UNICAMP foi o lócus institucional que abrigou cerca de 30% das pesquisas de mestrado que utilizaram a etnografia, sobretudo, como ferramenta de coleta e análise dos dados. A UFRJ apresentou, por seu turno, cerca de 15% das pesquisas orientadas pela etnografia. Houve, no entanto, um declínio de pesquisas desse tipo entre os anos 1995-1997, sendo que na UFRJ a etnografia passou a figurar como orientação de pesquisa em 1997, caindo abruptamente em 1998. Já na UNICAMP, a etnografia em pesquisas de Ensino e Aprendizagem de LE teve um decréscimo significativo até 1997 e retomou o campo das perquirições nessa linha de interesse entre os anos-base de 1997 a 2000, tendo novamente quedas bruscas em 2001, 2002 e 2004. A UFRJ seguiu, de maneira análoga, as oscilações pelas quais a UNICAMP passou, sendo que no ano-base de 2004 a UFRJ teve um acréscimo considerável de pesquisas que utilizaram a etnografia em seus moldes teórico-metodológicos.

A UFSC teve dois grandes picos, o primeiro nos anos-base de 1998 e 1999 e o segundo em 2004. Esses dados indicam que a etnografia se instaurou claramente em pesquisas na UFSC nos anos de 2003 e 2004, dado o crescimento notório de 60% de suas pesquisas que têm na etnografia uma perspectiva de pesquisa e uma ferramenta metodológica. A UFMG apresentou, curiosamente, três picos, nos anos-base de 1999, 2001 e 2003, caindo bruscamente em 2004. Essas quedas, tanto da UFSC e da UFMG, quanto da UNICAMP e da UFRJ, talvez se devam às orientações da coleta dos dados consentâneas com os princípios metodológicos da etnografia, mesmo tendo sido esta última usada como ferramenta de investigação, como colocam Green e Bloome (1997). Ou seja, os princípios etnográficos prevêm um tempo ideal para a coleta dos dados e análise dos mesmos, fato esse que demanda necessariamente um prazo de, pelo menos, seis meses de entrada em

campo, coleta dos dados e saída do campo para análise posterior dos dados. Com efeito, pesquisas que se propõem a *fazer etnografia*, isto é, adotar um procedimento que “envolve o enquadramento, a conceitualização, a condução, interpretação, escrita e relatório, juntamente com um estudo amplo, profundo e de longo prazo de um grupo social ou cultural” (Green e Bloome, 1997, p.184, minha tradução), devem se prestar a investigações de pelo menos um ano de trabalho de campo e observação participante, como argumentam Athanases e Heath (1995). Em consequência dessas características da pesquisa eminentemente etnográfica em sua epistemologia, trabalhos que propõem investigar eventos sociais seguindo essas orientações teóricas e metodológicas precisam, além de ampla pesquisa *in situ*, analisar os eventos sociais sob observação à luz das perspectivas comparativistas e contextualizadoras, conforme apontou Sanjek (2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados neste artigo sugerem que a perspectiva de pesquisa no âmbito da etnografia que mais tem sido aplicada no campo do Ensino e Aprendizagem de LE das Instituições Públicas de Ensino Superior investigadas é o caráter usar *ferramentas etnográficas*, como discutem Green e Bloome (1997). Dado o caráter exploratório deste estudo e, sobretudo, suas limitações metodológicas, tais como, um corpus de pequena dimensão, a análise realizada apenas com resumos de dissertações e a ausência de um estudo mais sistematizado da metodologia utilizada nas dissertações investigadas, este artigo somente apresenta a hipótese de que a etnografia parece não ser contemplada como lógica de investigação (Green, Dixon e Zaharlick, 2005) na maioria das pesquisas realizadas nas Instituições Públicas de Ensino Superior pesquisadas. A análise dos dados deste artigo indica, pois, a necessidade de se observarem as dissertações no seu todo, tanto suas orientações teóricas, quanto seus procedi-

mentos metodológicos e análise de dados, a fim de perceber, com maior nitidez, a lógica de investigação que se propõe nessas pesquisas. Além disso, prevê-se que contatos com os programas de pós-graduação das Instituições Públicas de Ensino Superior estudadas neste artigo, assim como outras Instituições de Ensino no Brasil, sejam feitos, de modo a ampliar o banco de dados desta pesquisa por meio de acesso mais direto às teses e dissertações que se intitulam “etnográficas”, seja na orientação investigativa da pesquisa, nos procedimentos metodológicos, entre outros fatores epistemológicos.

Por fim, ressalto que os resultados das análises dos dados deste artigo estão consideravelmente distantes de um mapeamento inicial do estado-da-arte da etnografia em pesquisas no campo do Ensino e Aprendizagem de LE no Brasil, daí a denominação ‘análise exploratória’ no título do artigo. Mesmo assim, o que de concreto pode ser percebido nos dados aqui investigados é a necessidade de se atentar para o que realmente é considerado ‘etnografia’ em pesquisas no ensino de línguas e como a etnografia é rotulada nessas pesquisas. As críticas acirradas feitas à pesquisa de cunho qualitativo, sobretudo a etnografia, como bem colocam Denzin e Lincoln (2005), surgem, sem dúvida, da falta de categorização e aplicação adequadas dos procedimentos metodológicos eleitos nas pesquisas das Ciências Humanas e Sociais. Este fato indica que a precisão na escolha dos métodos qualitativos de análise e o cuidado na aplicação desses métodos orientadores durante todo o percurso da pesquisa são condições *sine qua non* para que os resultados retratem claramente os meios pelos quais os dados foram coletados, selecionados, tratados e traduzidos pelo(a) pesquisador(a).

REFERÊNCIAS

- ATHANASES, S.Z.; HEATH, S.B. Ethnography in the Study of the Teaching and Learning of English. *Research in the teaching of English*, v.29, n.3, p.263-87, 1995.
- BROWN, J.D.; RODGERS, T.S. *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- CASTANHEIRA, M.L. *Situating learning within collective possibilities: examining the discursive construction of opportunities for learning in the classroom*. 2000. 493f. Tese (Doutorado) - University of California, Santa Barbara, CA, 2000.
- CASTANHEIRA, M.L.; CRAWFORD, T.; DIXON, C.; GREEN, J. Interactional Ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices. *Linguistics and Education*, v.11, n.4, p.353-400, 2001.
- CLIFFORD, J. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Trad. Patrícia Farias. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1998.
- DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: _____. (Org.). *The Sage handbook of qualitative research*. 3 ed. Thousand Oaks, London e New Delhi: Sage, 2005. p.1-32.
- FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é uma caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, p.58-78, 1999.
- FRAKE, C. Plying Frames Can Be Dangerous: some reflections on methodological in cognitive anthropology. *Quarterly newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, n. 3, p.1-7, 1977.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GREEN, J.L.; DIXON, C.N.; ZAHARLICK, A. A Etnografia como uma lógica de investigação. Trad. Adail Sebastião Rodrigues Júnior e Maria Lúcia Castanheira. Revisão técnica de Marcos Bagno. *Educação em Revista*, v. 42, p.13-79, 2005.

GREEN, J.; BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In: FLOOD, J.; HEATH, S.B.; LAPP, D. (Org.) *Handbook for literacy educators: research in the community and visual arts*. New York: Macmillan, 1998. p.181-202.

HALLIDAY, M.A.K.; MATHIESSEN, C.M.I.M. *An introduction to Functional Grammar*. 3 ed. UK: Arnold, 2004.

HEATH, S.B. Ethnography in Education: defining the essentials. In: GILLMORE, P; GLATTHORN, A. (Org.) *Children in and out of school: ethnography and education*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1982. p.35-55.

MORGAN, L.H. *League of the Iroquois*. New York: Corinth, 1962 [1851].

PEIRANO, M. *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

RIST, R. Blitzkreig Ethnography: on the transformation of a method into a movement. *Educational Researcher*, v. 9, n. 2, p.8-10, 1980.

SANJEK, R. Ethnography. In: BARNARD, A.; SPENCER, J. (Org.). *Encyclopedia of social and cultural Anthropology*. New York e London: 2002. p.193-98.

SPRADLEY, J.P. *Participant observation*. Australia: Wadsworth, 1980.

_____. *The ethnographic interview*. Australia: Wadsworth, 1979.

TOULMIN, S. *Human understanding* (vol. 1: The collective use and evolution of concepts). Princeton: Princeton University Press, 1972.

WATSON-GECEO, K.A. Ethnography in ESL: defining the essentials. *Tesol Quarterly*, v.22, n.4, p.575-92, 1988.

WATSON-GECEO, K.A.; GECEO, D.W. Understanding language and power in the Solomon Islands: methodological lessons for education intervention. In: TOLLEFSON, J.W. (Org.). *Power and inequality in language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p.59-72.

[Recebido em setembro de 2006
e aceito para publicação em março de 2007]

Title: *Ethnography and Foreign Language Teaching: an exploratory analysis of its state-of-the-art in Brazil*

Abstract: *This exploratory paper aims at analyzing how ethnography as logic of inquiry (Green, Dixon and Zaharlick, 2005) has been adopted as an orienting procedure as well as applied in Foreign Language research in Brazil. The corpus is comprised of thirty seven MA abstracts available at the online Bank of Dissertations of CAPES (Research and Graduate Teaching Support Coordination). The keywords language teaching, ethnography, and ethnographic were chosen in order to select abstracts that were somehow related to ethnography and language teaching, either as logic of inquiry, or as methodological tool for collecting and analyzing data. The results have suggested that ethnography has mostly been adopted as an instrument for analysis rather than logic of inquiry, which points out that Foreign Language Teaching and Learning research should take into account more focused and clarified methodological designs under the umbrella of Qualitative Research.*

Key-words: *foreign language teaching and learning research; ethnography as logic of inquiry; qualitative research.*

Resenhas



