
CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA QUALITATIVA

DILYS KAREN REES*

RESUMO

Este artigo discute os conceitos relativos à pesquisa qualitativa em termos de paradigma, considerando a ontologia, a epistemologia e a metodologia dessa linha teórica. Em seguida, considera a etnografia, fazendo algumas sugestões sobre o seu uso nas pesquisas da linguística aplicada e enfocando especificamente as pesquisas de ensino–aprendizagem de segunda língua.

PALAVRAS-CHAVE: pesquisa qualitativa, etnografia, linguística aplicada.

INTRODUÇÃO

Durante décadas, antropólogos e sociólogos fizeram pesquisas qualitativas. Hoje, a definição desse tipo de pesquisa envolve debates tanto nas ciências sociais quanto em outras áreas das ciências humanas como a educação, a linguística aplicada e a biblioteconomia, e também na medicina e na enfermagem. Essa linha de estudo começou a ser adotada em outras áreas, além da antropologia e da sociologia, na década de 1970, numa reação a metodologias positivistas (SCHWANDT, 2000, p. 189). E como cada disciplina tem as suas próprias tradições de uso e a sua própria linguagem – ou seja, o seu jargão –, torna-se difícil o que poderia ser chamado de intercâmbio de pesquisas entre as diferentes disciplinas que utilizam a pesquisa qualitativa.

Além disso, há diversas maneiras de se usar o termo “pesquisa qualitativa”, que podem confundir o leitor interessado nessa linha de

* Professora no Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras da Universidade Federal de Goiás.
E-mail: dilys_br@yahoo.com

estudo. Frequentemente, o termo é usado para se referir a um conjunto de técnicas ou instrumentos de pesquisa, tais como: a entrevista, o questionário, a gravação em áudio ou vídeo de aulas ou de ambientes abertos ao público, a observação de aulas ou de outros ambientes, a análise de documentos. Nesse uso do termo, é possível integrar as técnicas mencionadas a pesquisas quantitativas, resultando nas denominadas pesquisas mistas, isto é, que usam técnicas tanto quantitativas quanto qualitativas.

Neste artigo, o termo “qualitativo” é empregado além do mero conjunto de técnicas e instrumentos de pesquisa, como se verá a seguir.

MANEIRAS DIFERENTES DE CONCEITUAR A PESQUISA QUALITATIVA

Não existe somente uma abordagem na pesquisa qualitativa, mas uma variedade de alternativas que usam técnicas diferentes conforme o campo de estudo. Para Larsson (1998, p. 2), por exemplo, o método qualitativo é um conhecimento sistematizado de como descrever algo de tal maneira que seja possível apresentar o caráter do fenômeno. Segundo esse pesquisador, o método pode se relacionar a três tradições que buscam interpretar um evento ou fenômeno: a hermenêutica (a mais antiga, com raízes no discurso teológico), a etnográfica (com raízes na antropologia e na sociologia) e a fenomenológica (com raízes na filosofia).

Lazaraton (1995, p. 460), diferentemente de Larsson, lista dez abordagens qualitativas ligadas a tradições diferentes: a etnografia holística, ligada à antropologia; a etnografia da comunicação, associada à antropologia e à sociolinguística; a antropologia cognitiva, ligada à antropologia e à linguística; a análise do discurso, vinculada à linguística; a fenomenologia ligada à filosofia; a psicologia ecológica ligada à psicologia; o interacionismo simbólico ligado à psicologia social; a heurística ligada à psicologia humanista; a etnometodologia ligada à sociologia; a hermenêutica ligada à teologia, à filosofia e à crítica literária.

Wolcott (1992, p. 23), por sua vez, partindo dos pressupostos do campo da educação, faz uma categorização conforme as estratégias

usadas em cada tipo de estudo qualitativo. Esse autor afirma que há um inter-relacionamento entre todos os tipos de estudo mencionados, pois, na verdade, eles fazem parte da mesma árvore, cujo tronco é o da pesquisa qualitativa que valoriza a observação dos nossos semelhantes em uma tentativa de interpretar o que eles fazem. Assim, há os estudos que usam as estratégias de entrevista, como a história oral, a biografia e o jornalismo investigativo, os que usam as estratégias de arquivo, como a história, a filosofia, a crítica literária e a análise de conteúdo e os que usam as estratégias não participativas, como os estudos de observação e a etologia humana, que abordam usos, costumes e características humanas, bem como a influência do ambiente sobre eles. Já as estratégias participativas envolvem estudos de campo, como os da etnometodologia, que focalizam como as pessoas dão significado às suas vidas e como tornam visível a racionalidade que sustenta essa significação. Além desse tipo de estudo, há os estudos da etnografia, como a da comunicação, que focaliza o significado social de variações estilísticas presentes na comunicação, dentro das comunidades de fala; a microetnografia, que estuda de forma detalhada a interação por meio de uma análise de gravações em áudio e em vídeo; a análise da conversação, que focaliza a fala; a etnologia, que trata dos povos e raças do ponto de vista comparativo e analítico; e o estudo da comunidade, que é descritivo.

O sociólogo Schwandt (2000) aborda o tema do ponto de vista epistemológico e cita três possibilidades: o interpretativismo, encontrado no trabalho de Dilthey, na fenomenologia sociológica e nos trabalhos de pesquisadores que usam o conceito de jogos de linguagem de Wittgenstein (1965); a hermenêutica filosófica de Gadamer (1999) e o construtivismo social.

A PESQUISA QUALITATIVA COMO PARADIGMA CONSTRUTIVISTA

Usa-se, também, o termo “pesquisa qualitativa” para se referir ao paradigma construtivista, contrastando-o ao paradigma positivista.

Exemplificando os paradigmas, Lincoln e Guba (2000, p. 168) citam cinco possibilidades:

O tipo de paradigma	A descrição da ontologia
Positivismo	Realismo ingênuo
Pós-positivismo	Realismo crítico
Teoria crítica	Realismo histórico
Construtivismo	Relativismo
Participatório	Realidade participativa

Os dois primeiros paradigmas são positivistas e entendem que a realidade é um dado objetivo, existindo a parte do ser humano. Já os três últimos paradigmas descrevem a realidade da forma como é construída pelo ser humano na sua vivência com o mundo que o cerca. Os dois primeiros, portanto, são incomensuráveis com os últimos três.

Segundo Denzin e Lincoln (2000, p. 8), a pesquisa qualitativa envolve “um comprometimento com alguma versão da abordagem naturalista, interpretativa em relação ao sujeito e uma crítica progressiva da política e dos métodos do pós-positivismo”.¹

Quanto ao construtivismo, suas raízes intelectuais se encontram na Alemanha do século XIX quando se postulava a distinção entre as ciências naturais (*Naturwissenschaft*) e as ciências humanas (*Geisteswissenschaft*). No trabalho de Wilhelm Dilthey, historiador alemão do século XIX, essa distinção se tornou ainda mais clara, porque, segundo ele, os métodos usados nas ciências humanas deveriam ser hermenêuticos, buscando interpretar as perspectivas de significação das pessoas sob estudo. Dilthey discordava do teórico francês Comte, que propunha uma ciência positivista da sociedade.

O paradigma construtivista contrasta com o positivista quando se consideram a ontologia (a teoria de mundo), a epistemologia (a teoria de conhecimento) e a metodologia. Considerando a ontologia, nos dois paradigmas há um entendimento diferente sobre o que pode ser

conhecido. Para o construtivista, a realidade é construída, dinâmica e contextualizada. Ao pesquisá-la, ela é observada sem intervenções experimentais e sem tentativas de controlar as variáveis. No paradigma positivista, a realidade é considerada como estável (DEVERS, 1999, p. 5). Assim, ela pode ser estudada de forma controlada, com intervenções experimentais. No positivismo, entende-se que o método usado nas ciências exatas pode ser aplicado às ciências humanas, opondo-se a qualquer procedimento ou investigação que não seja redutível ao método científico (JENSEN e PESHKIN, 1992, p. 684).

Para o paradigma construtivista, a teoria do mundo social é o relativismo, pelo fato de a realidade ser considerada dinâmica e contextualizada. Entretanto, para o positivista, a teoria do mundo social é o realismo, visto que a realidade é entendida como fixa e estável (NIGLAS, 1999, p. 4). Assim, para o paradigma construtivista, o pesquisador está inserido em um contexto histórico-social, no qual se encontra também a comunidade científica. Nessa acepção, toda a observação da vida humana é construída e subjetiva (CORACINI, 1991), havendo uma diferença qualitativa entre fenômenos naturais e sociais. Os construtivistas entendem que os produtos humanos são diferentes dos produtos naturais porque refletem intencionalidade. Já os positivistas consideram que “seres humanos são atores sem intencionalidade em um mundo objetivo” (JENSEN e PESHKIN, 1992, p. 686). Positivistas e construtivistas diferem, também, sobre o que pode ser observado. Para o positivista é preciso estudar objetos, enquanto os construtivistas se interessam por processos, pessoas e eventos.

Como consequência da ontologia e da epistemologia, a metodologia do positivismo é intervencionista, pois o estudo intervém em um grupo experimental para testar uma hipótese (ALLWRIGHT e BAILEY, 1992, p. 41). Procuram-se os fatos sobre um fenômeno social ou as suas causas, sem valorizar os estados subjetivos dos informantes. No construtivismo, como a metodologia é interpretativa, o pesquisador procura entender o comportamento humano do ponto de vista do sujeito, sendo o estudo feito através da observação (LARSEN-FREEMAN e LONG, 1991, p. 12).

No positivismo, há uma tentativa de eliminar a subjetividade ao controlar as variáveis do estudo. No construtivismo, entende-se que os pré-conceitos dos pesquisadores estão presentes no processo da pesquisa, não podendo ser retirados. Para Rubin (citado por JENSEN e PESHKIN, 1992, p. 703), “a busca não deve ser pelo ouro falso da objetividade, mas pelo ouro verdadeiro da conscientização. Não é a nossa subjetividade que nos enlaça, mas a nossa crença que, de alguma forma, pode nos livrar da subjetividade”.

Para avaliar tanto as pesquisas quantitativas quanto as qualitativas, valemo-nos dos seguintes critérios: (1) a validade interna (a possibilidade de os resultados mapearem o fenômeno que está sendo estudado); (2) a validade externa (a possibilidade de generalizar os resultados para a população da qual saiu a amostra); (3) a replicabilidade (a possibilidade de que outro pesquisador possa reproduzir o estudo); (4) a objetividade (a confirmação de que os resultados não são tendenciosos). Esses critérios são fundamentados pelo paradigma positivista, que entende a ciência como dedutiva. As hipóteses são levantadas a partir de uma teoria e submetidas à intervenção. O conhecimento científico é obtido pelo acúmulo de fatos verificados por meio da experimentação. Procura-se não só prever o que poderá ocorrer em certos ambientes controlados, mas também explicar a ocorrência dos fenômenos. Problemas podem surgir quando os critérios explicitados anteriormente são aplicados à pesquisa qualitativa.

A PESQUISA QUALITATIVA E OS SEUS CRITÉRIOS

Os pesquisadores construtivistas, em geral, discordam da possibilidade de generalizar os resultados, pois defendem que cada contexto é único. Também não procuram causas para as ocorrências, afirmando que essas são múltiplas. Para a pesquisa qualitativa, o conceito de formação mútua e simultânea é mais adequado (GLINER, 1999, p. 3). Em decorrência desse fato, tem surgido uma discussão sobre quais critérios devem ser usados na pesquisa qualitativa. Guba e Lincoln (citado por

DEVERS, 1999, p. 9) sugerem critérios que refletem o paradigma construtivista. Chega-se ao conhecimento pela dedução, procurando descrever e interpretar os seguintes fenômenos: (1) a credibilidade (os resultados são corroborados pelos sujeitos do estudo e dentro do contexto pesquisado); (2) a transferibilidade (a extensão em que os resultados podem ser transferidos a outros ambientes, que devem ser semelhantes e dos quais pesquisador deve fornecer uma descrição densa, bem como de qualquer fator que possa ter afetado a pesquisa); (3) a confiança (a extensão em que a pesquisa pode produzir resultados semelhantes se executada da mesma forma, incluindo qualquer fator que possa ter influenciado nos resultados finais); (4) a confirmação (o pesquisador deve comprovar a evidência – por parte dos sujeitos e do contexto, não dos conceitos prévios, das motivações ou das perspectivas do pesquisador – para confirmar os resultados).

Maxwell (1992, p. 285), por sua vez, sugere os seguintes critérios: (1) a validade descritiva (para mostrar exatidão na descrição, o pesquisador deve apresentar os eventos e situações que ocorrem durante a pesquisa); (2) a validade interpretativa (trata-se da interpretação dos eventos por parte dos sujeitos, envolvendo crença, cognição, avaliação, intenção e emoção); (3) a validade teórica (consiste na teoria sobre o fenômeno sob estudo, levando em consideração a comunidade científica para validar a teoria); (4) a generabilidade (trata-se da possibilidade de estender os resultados a outras pessoas, ambientes, ou tempos, sendo usada para ajudar a interpretar outras situações semelhantes); (5) a validade avaliativa (consiste na avaliação da pesquisa como um todo, por parte de outros pesquisadores).

É preciso entender que os dois paradigmas, por apresentarem teorias de mundo e de conhecimento diferentes, estudam fenômenos distintos. A pesquisa quantitativa procura se inteirar de fenômenos delimitados, divididos em categorias que são comuns a grandes números de pessoas; a qualitativa procura interpretar, de forma holística, o significado das experiências de uma pessoa, de um evento, ou de um

grupo. Por essa razão, torna-se difícil usar os mesmos critérios para as duas linhas de pesquisa.

A pesquisa qualitativa, ao afirmar que a realidade é dinâmica e construída, postula a impossibilidade da objetividade. A subjetividade é considerada um fator integral de qualquer pesquisa humana. Ao observar de forma participativa, a dualidade cartesiana de “observador” e “observado” é rompida. O investigador se torna parte do ambiente que está sendo investigado. Como a subjetividade faz parte dos trabalhos qualitativos, é preciso refletir sobre sua representação, ao permitir que as vozes, tanto do pesquisador/observador quanto dos participantes/observados, sejam ouvidas. Dessa maneira, pode-se afirmar que o pesquisador é impossibilitado de aprisionar a experiência vivida no relatório de pesquisa. Na verdade, ao escrever os textos da pesquisa (anotações de campo, diários, relatórios, artigos, teses), o pesquisador está inserido em um ato de interpretação e de criação.

A forma como esse caminho é representado difere de pesquisador para pesquisador. Peshkin (2000), por exemplo, retrata o seu percurso interpretativo, ao incluir, no seu artigo, relatos metanarrativos do desenrolar das suas ideias, enquanto observador participativo em uma comunidade escolar indígena no Arizona. Ele afirma:

Uma razão importante para que se reflita sobre o desenvolvimento de uma interpretação é mostrar a maneira como a personalidade do pesquisador, ou a sua identidade na situação, se entrelaça com seu objeto de investigação. Raramente, exceto em situações altamente controladas ou consensualmente definidas, a pesquisa pode ser uma forma simples de manter registros e resumir.

Em outras palavras, é preciso que o investigador descreva como percorreu o caminho da interpretação. Esse tipo de descrição é “cheio, denso, metafórico, propositadamente aberto, não artificialmente unificado” (CHILDRESS, 1998, p. 3).

Na sua tese de doutorado, Jones (1998) apresenta as dificuldades da interpretação, por meio de uma voz narrativa fictícia de um detetive de

um *film noir* que discute com os pesquisadores, filósofos e teóricos citados no capítulo metodológico, para elucidar o percurso da interpretação.

Outros pesquisadores expõem os dados como uma história, ou uma narrativa (CHILDRESS, 1998; BRIDGES, 1999; CHAPMAN, 1999), numa tentativa de mostrar “as lembranças emotivas e físicas de eventos comuns e extraordinários” (CEGLOWSKI, 1997, p. 1). Ao apresentar a pesquisa nessa maneira, procura-se representar as vozes do pesquisador e dos participantes de forma a elucidar, holisticamente, os significados daquele ambiente e do processo da interpretação.

Hatton (1996), por sua vez, representa as vozes dos participantes de uma comunidade escolar da Nova Zelândia, através da poesia e de monólogos dramáticos. Ao reproduzir suas falas, ela procura não só representar de forma viva os participantes da pesquisa, mas também lutar contra “os mundos achatados” da objetividade (p. 5).

Ao apresentar esses exemplos, vê-se a necessidade de representar, de forma clara, a subjetividade na pesquisa. Jensen e Peshkin (1992, p. 719) afirmam que há uma variedade de formas que o relatório da pesquisa pode assumir, desde que nele se inclua a voz do pesquisador. Por último, é necessário pensar sobre as maneiras como o pesquisador deve se posicionar na pesquisa, para que sua voz não predomine sobre as vozes dos pesquisados.

Assim sendo, ao buscar a representatividade de todas as vozes e mostrar o percurso da interpretação, o relatório de pesquisa qualitativa adquire formas novas que dão lugar a diferentes vozes e a novas interpretações. Para Denzin e Lincoln (2000, p. 23), o pesquisador qualitativo, ao escrever os textos da pesquisa, se define como “o escritor como intérprete”, pois “as interpretações qualitativas são construídas”.

A PESQUISA ETNOGRÁFICA

A palavra “etnografia” significa, literalmente, escrevendo sobre as nações. *Grafia* é derivado do verbo grego que significa escrever; e *etno* origina-se da palavra grega que significa nação, tribo, povo

(ERICKSON, 1984, p. 52). A unidade de análise pode ser “qualquer rede social que forma uma entidade em que as relações sociais são regulamentadas pelo costume” (p. 5). Assim, na sociedade moderna, pode-se estudar uma família, uma sala de aula, uma escola inteira, um grupo de trabalhadores numa fábrica, uma fábrica inteira – enfim, qualquer unidade social.

O que distingue o estudo etnográfico de outros estudos é a busca por descrever as “perspectivas culturalmente baseadas, interpretações e categorias usadas pelos membros do grupo sob estudo para conceituar e codificar conhecimento e guiar seus próprios comportamentos” (WATSON-GEORGIO, 1988, p. 580). Para descrever as categorias do grupo social, objeto do estudo, usam-se as próprias palavras dos participantes (SPRADLEY, 1980, p. 90). É preciso lembrar que, ao buscar o ponto de vista do participante, o pesquisador está interpretando e, conseqüentemente, seus pré-conceitos estão presentes. Na hermenêutica filosófica, a interpretação – e, portanto, a compreensão – é uma construção que ocorre quando os pré-conceitos do intérprete encontram o estranho. É impossível representar as vozes dos participantes na pesquisa sem interpretação.

Por essa razão, Erickson (1984, p. 60) sugere:

Então eu devo, pelo menos, explicitar a você o ponto de vista que eu trouxe ao local estudado e sua evolução enquanto estive lá, como também o ponto de vista com que deixei o local. O objetivo desejado não é aquele impossível de objetividade incorpórea (eu sou um sujeito, não um objeto), mas o objetivo é ter clareza ao comunicar o ponto de vista como sujeito, tanto para mim mesmo quanto para os meus ouvintes.

Valorizada por oferecer oportunidades de aprender através da própria participação nos eventos do local sob estudo, a pesquisa etnográfica envolve a observação direta de unidades sociais existentes na vida real (*real life situations*). Frequentemente, a observação é vinculada à participação na unidade social. Na etnografia escolar o

próprio professor pode ser o observador (SPINDLER e SPINDLER, 1992, p. 64). Para que a observação seja considerada válida, o pesquisador deve permanecer no local por um período de tempo adequado. Spindler e Spindler, por exemplo, passaram vinte anos estudando uma mesma escola na Alemanha; Watson-Gegeo e Gegeo (1995) pesquisaram escolas das Ilhas Salomão durante dez anos.

Segundo Spindler e Spindler (1992, p. 65), um dos critérios básicos da etnografia é a observação prolongada e repetitiva. Para a pesquisa de sala de aula, o tempo pode ser definido quando uma unidade de atuação se completa, isto é, um bimestre, um semestre, um ano escolar.

A etnografia é holística, pois considera os contextos em que o evento cultural se insere. Esses contextos podem ser a cultura da escola em que o estudo ocorre, a da comunidade onde a escola se situa, os processos políticos que envolvem as decisões que afetam a escola, a situação econômico-social do próprio país.

Segundo Erickson (1986, p. 128), todos participam de micro e macroculturas. Esses termos são relativos e dependem do foco da pesquisa. Para um pesquisador interessado na interação aluno-professor, a interação em si é a microcultura e a sala de aula, a macrocultura. Para um pesquisador de políticas educacionais, a sala de aula é uma microcultura e a sociedade é a macrocultura. O etnógrafo, ao fazer a sua pesquisa, considera todos os atos, não isoladamente, mas de forma situada dentro dos contextos socioculturais (DAVIS, 1995).

Para que haja um estudo holístico é preciso haver uma descrição densa. Essa terminologia foi veiculada por Geertz (1989, p. 15) que elaborou o conceito de Gilbert Ryle de descrição densa, exemplificado em uma análise de piscadelas de dois garotos. Para um dos garotos, a piscadela é um tique nervoso (em inglês, *a blink*); para o outro, é um ato de comunicação entre amigos (em inglês, *a wink*). Através da descrição densa, é possível distinguir entre a piscadela voluntária e a involuntária. Portanto uma descrição densa inclui toda a hierarquia de significação. Não é somente minuciosa, mas considera todas as culturas, tanto micro quanto macro, que possam ser relevantes à pesquisa.

A etnografia também considera a relação do familiar e do estranho. Inicialmente, nos estudos etnográficos entre povos de países distantes, o etnógrafo buscava tornar o estranho familiar, isto é, buscava compreender o sistema cultural do outro que, no caso daquela época, era de culturas não ocidentais. Malinowski é um exemplo dessa primeira época da etnografia. A publicação do seu estudo *Argonauts of the Western Pacific*, em 1922, revolucionou o campo da antropologia social por oferecer uma nova forma de análise cultural. Malinowski era um produto intelectual do final do século XIX, na Alemanha, onde as discussões sobre as diferenças entre as ciências naturais e as ciências humanas eram férteis. O seu trabalho era hermenêutico, pois buscava interpretar as perspectivas culturais do povo das Ilhas Trobriand (ERICKSON, 1986, p. 124).

Estudando as tribos indígenas da costa oeste do Canadá entre 1886 e 1930, Boas contribuiu também para revolucionar a antropologia ao reunir, na sua própria pessoa, o teórico e o observador. Não era mais o teórico que ficava na Europa analisando as observações feitas por administradores, viajantes, missionários. No seu trabalho, Boas defendeu a necessidade de ter acesso à língua e à cultura do povo objeto da pesquisa, razão pela qual conviveu por longo tempo com os povos Chinook e Kwakiutl (LAPLANTINE, 1997, p. 78).

É preciso lembrar que Malinowski e Boas se inserem no período tradicional da pesquisa qualitativa, que se estende do início do século XX à Segunda Guerra Mundial. Essa época caracterizava-se pelo compromisso com o objetivismo, pela cumplicidade com o imperialismo, pela crença de que o relatório etnográfico era um monumento à cultura estudada e pela crença na imutabilidade da pesquisa realizada (DENZIN e LINCOLN, 2000, p. 13). Os trabalhos de Malinowski e Boas são vistos como relíquias de um passado colonial.

À medida que etnógrafos começaram a estudar culturas nos seus próprios países, o enfoque das pesquisas mudou. A partir de 1950, a antropologia passou a reconhecer a validade dos estudos de unidades sociais existentes no próprio país do pesquisador, não exigindo que se

estudassem somente as sociedades não ocidentais (MINTZ, 2000, p. 3). Nesse mesmo período, antropólogos interessados em questões especificamente ligadas à educação começaram a se organizar, nos Estados Unidos, liderados por G. Spindler, que foi influenciado pela antropóloga Margaret Mead (ERICKSON, 1986, p. 124; SPINDLER e SPINDLER, 1992, p. 55).

Ao estudar locais e culturas conhecidos, procurou-se tornar estranho o familiar e conhecido. Segundo Erickson (1986, p. 121), a vida cotidiana é invisível, isto é, ela é o local em que os nossos conceitos prévios agem sem que os percebamos. Para torná-la visível, Erickson (1984, p. 62) sugere perguntas do tipo, “por que isto é do jeito que é e não diferente?”. Para esse autor, é preciso lembrar “a singularidade e a natureza arbitrária do comportamento comum e cotidiano que nós, como membros, aceitamos sem questionamento”. Afirma também que o etnógrafo deve ter a consciência hermenêutica, que se mostra em uma postura intelectual de abertura. Isto é, enquanto questiona o evento, o etnógrafo permite que o evento questione os seus próprios pré-conceitos.

Spradley (1980, p. 82), por sua vez, sugere uma série de perguntas que faz parte do que ele denomina “matriz de perguntas descritivas”. As perguntas procuram respostas para todas os aspectos do evento ou do grupo sob estudo:

- *Espaço físico*. Exemplo: “De que forma o espaço físico afeta os objetivos?”
- *Objetos*. Exemplo: “De que maneira os objetos evocam sentimentos?”
- *Atos*. Exemplo: “De que modo os atos variam nos diferentes períodos de tempo?”
- *Atividades*. Exemplo: “Como as atividades variam em períodos de tempo diferentes?”
- *Eventos*. Exemplo: “Como os eventos envolvem os atores?”
- *Tempo*. Exemplo: “Como as atividades são organizadas por períodos de tempo?”
- *Atores*. Exemplo: “Quais atores são ligados a quais objetivos?”

- *Objetivos*. Exemplo: “De que forma os objetivos afetam os sentimentos?”
- *Sentimentos*. Exemplo: “De que modo os sentimentos afetam os atos?”

Usando perguntas como essas, Spradley busca tornar estranho o mundo conhecido e familiar, para entender o sistema cultural que organiza o evento ou o grupo cultural objeto de estudo, por meio de uma visão crítica cultivada pelo pesquisador. O etnógrafo não somente observa, mas o faz criticamente por meio de perguntas. Para Erickson (1984, p. 62), a pergunta crítica é “a ferramenta para desenterrar o óbvio”.

A observação e a análise são feitas concomitantemente, o que oferece a possibilidade de mudanças no decorrer do estudo, tanto em termos de técnicas de observação quanto em técnicas de análise. O objetivo é manter uma postura crítica que possibilite a compreensão do sistema cultural pesquisado.

Hymes (1981, p. 57) resume: “a etnografia é uma maneira disciplinada de ver, perguntar, gravar, refletir, comparar e reportar”. Para ele, a etnografia é compatível com uma maneira democrática de viver: por usar habilidades normais do ser humano como parte das suas técnicas de pesquisa; por ser possível transmitir os resultados das pesquisas em linguagem compreensível ao leigo; por valorizar o ponto de vista do informante participante da cultura pesquisada; por valorizar a vida cotidiana. A etnografia é, portanto, a forma de investigação científica menos provável de produzir especialistas que controlam o saber em detrimento dos sujeitos do estudo.

A ETNOGRAFIA E A PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE SEGUNDA LÍNGUA

Segundo André (2005, p. 40), na década de 1980, as pesquisas do tipo etnográfico ganharam muita popularidade no campo da educação, “tornando-se quase um modismo”. O interesse pelo estudo etnográfico na área da pesquisa em segunda língua (L2) também vem crescendo. Apontam-se, a seguir, algumas áreas abertas a pesquisas etnográficas:

Os contextos do ensino–aprendizagem

Como o ensino–aprendizagem de L2 ocorre em instituições, países, comunidades, famílias, o estudo etnográfico é uma alternativa importante para pesquisar esses contextos culturais de forma detalhada. Willet (1995), por exemplo, estudou um grupo de crianças estrangeiras que aprendiam língua inglesa em uma sala de aula da 1ª série de uma escola americana. A pesquisa avaliou a socialização linguística e usou uma orientação micropolítica para discutir como as identidades e as relações sociais foram construídas. Considerou-se que a ecologia sociocultural da comunidade escolar ajudou a formar os tipos de interações que ocorreram entre alunos e entre os alunos e o professor.

Talbur e Stewart (1999) pesquisaram um grupo de alunos americanos em intercâmbio na Espanha. Focalizaram, por meio de discussões gravadas, as expectativas e os estereótipos culturais manifestados pelos alunos enquanto estavam na Espanha, bem como analisaram as reações à realidade cultural do país. Essas autoras defendem que é por meio de discussões de base etnográfica que se inicia o diálogo com a outra cultura, indo além dos estereótipos.

Roberts et al. (2001) apresentam o conceito de aprendizes de uma L2 enquanto etnógrafos, ao descreverem como os projetos etnográficos ampliam os horizontes culturais daqueles que entram em contato com culturas diferentes, fora da sala de aula.

A etnografia pode ajudar a elucidar a interação, ao descrevê-la de forma densa e contextualizada culturalmente, isto é, unindo o linguístico ao microcultural. A microanálise etnográfica de Erickson (1991; 1992; 1996), que estuda a interação, pode ser usada em pesquisas em salas de L2. Mello (2006), por sua vez, pesquisou, em uma escola brasileira, os turnos de fala em uma sala de aula bilíngue, e também usou a microetnografia para analisar o uso da primeira língua, que era português, nessa sala de aula, em que a língua de uso era inglês (MELLO, 2005).

O papel da cultura na aula de L2

A etnografia pode ajudar a esclarecer as diferentes expectativas culturais que existem em relação ao papel do professor e do aluno, bem como à correção e às atividades de sala de aula. Pode, também, ajudar a determinar o processo de compreensão da cultura da L2.

Flowerdew e Miller (1995), por três anos, estudaram a compreensão, por parte de alunos, de aulas expositivas ministradas em língua inglesa nas universidades de Hong Kong, tendo como ponto de partida as expectativas culturais dos professores e dos alunos quanto ao ambiente de sala de aula. Em um artigo sobre a pesquisa, os autores discutem a cultura acadêmica dos participantes e os valores culturais provindos do confucionismo, que orientavam as atitudes dos alunos em relação às aulas expositivas de língua inglesa.

Jin e Cortazzi (1998) pesquisaram as expectativas culturais para a sala de aula de alunos chineses e demonstraram como elas são, em grande parte, incompatíveis com as metodologias vigentes de ensino de L2. Assim, a abordagem comunicativa, com suas expectativas em relação à exposição de opiniões e pontos de vista pessoais, não condiz com os valores chineses fundamentados no confucionismo, que enaltece a coletividade e o respeito à autoridade.

Ao examinar as leituras produzidas por estudantes de literatura em língua inglesa em uma universidade pública brasileira, Rees (2004; 2005) analisou as interpretações em termos da inserção em macro e microculturas. Nessa perspectiva, as leituras não foram avaliadas com base na correção ou incorreção, mas em termos da sua relação com as macro e as microculturas das quais os alunos faziam parte.

O papel das instituições e da sociedade nas decisões educacionais acerca do ensino de L2, nos diferentes níveis do ensino

A etnografia pode ser usada para pesquisar como as instituições e a sociedade podem influenciar no sucesso ou insucesso do ensino—

aprendizagem da L2, no nível micro de sala de aula, como também no nível macro de rede de ensino na cidade ou no estado.

Ao pesquisarem as escolas rurais das Ilhas Salomão, onde os alunos receberam instrução em língua inglesa, a sua L2, Watson-Gegeo e Gegeo enfocaram as causas do fracasso escolar das crianças, buscando respostas nas políticas educacionais do governo estadual. Os autores defendem uma descrição densa, de base etnográfica, para poder entender a realidade escolar e, assim, chegar a programas e políticas educacionais que, realmente, sirvam à população.

Cooper (1998), por sua vez, pesquisou as universidades de Hong Kong para verificar se os alunos egressos estavam preparados para trabalhar em locais que usavam a língua inglesa como L2. A pesquisa, encomendada pelo governo, pretendia melhorar o ensino–aprendizagem de língua inglesa de modo a satisfazer às exigências do mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar os conceitos básicos da pesquisa qualitativa e citar alguns estudiosos desse campo, este artigo discutiu as características de uma pesquisa etnográfica, enfatizando a aplicação dessa metodologia em sala de aula. Buscando trazer o enfoque para a área de linguística aplicada ao ensino de uma segunda língua, procura-se mostrar também algumas pesquisas específicas dessa área. Não se ignoraram também as possibilidades da pesquisa qualitativa, com enfoque na abordagem etnográfica, para pesquisar o ensino e aprendizagem de segunda língua.

CONSIDERATIONS ABOUT QUALITATIVE RESEARCH

ABSTRACT

This article discusses concepts that are related to qualitative research in paradigmatic terms, that is, in terms of the ontology, epistemology and methodology of this theoretical outlook. It then considers ethnography and

makes some suggestions about its use in applied linguistics research, specifically to the research in L2.

KEY WORDS: qualitative research, ethnography, applied linguistics.

NOTA

1 Todas as traduções foram feitas pela autora deste artigo.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K.M. *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 2005.

BRIDGES, D. *Faction and friction: educational narrative research and 'the magic of the real'*. In: BRITISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION ANNUAL CONFERENCE. University of Sussex, 2-5 de setembro de 1999. Disponível em: <<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001218.htm>>. (12p.). Acesso em: 22 fev. 2001.

CEGLOWSKI, D. That's a good story, but is it really research? (role of narrative in social science research methods). *Qualitative Inquiry*, v. 3, n. 2, p. 188-202, June 1997. Disponível em: Coleção eletrônica da Infotrac Web. (15p.). Acesso em: 26 ago. 2000.

CHAPMAN, V. L. *A woman's life remembered: autoethnographic reflections of an adult/educator*. In: SCUTREA 29TH ANNUAL CONFERENCE. University of Warwick, 5-7 de julho de 1999. Disponível em: <<http://www.leeds.ac.uk/educol.htm>>. (6p.). Acesso em: 22 fev. 2001.

CHILDRESS, H. Kinder ethnographic writing. *Qualitative Inquiry*, v. 4, n. 2, p. 249-265, June 1998. Disponível em: Coleção eletrônica da Infotrac Web. (13p.). Acesso em: 26 jun. 2000.

COOPER, A. Mind the gap! An ethnographic approach to cross-cultural workplace communication research. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. (Ed.). *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 119-142.

CORACINI, M. J. *Um fazer persuasivo*. São Paulo: Pontes/Educ, 1991.

DAVIS, K. A. Qualitative theory and methods in applied linguistics research. *TESOL Quarterly*, v. 29, n. 3, p. 427-453, Autumn 1995.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000. p. 1-28.

DEVERS, K. How will we know “good” qualitative research when we see it? beginning the dialogue in health services research. *Health Services Research*, v. 34, i. 5, December 1999. Disponível em: <<http://www.findarticles.com>> Acesso em: 6 mar. 2001.

ERICKSON, F. What makes school ethnography “ethnographic”? *Anthropology and Education Quarterly*, v. 15, p. 51-66, 1984.

_____. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 3. ed. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.

_____. Advantages and disadvantages of qualitative research design on foreign language research. In: FREED, B. (Ed.). *Foreign language acquisition research and the classroom*. Lexington: D.C. Heath and Company, 1991. p. 338-353.

_____. Ethnographic microanalysis of interaction. In: LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSE, J. (Ed.). *The handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press, 1992. p. 201-225.

_____. Ethnographic microanalysis. In: MCKAY, S. L.; HORNBERGER, N. H. (Ed.). *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 283-328.

FLOWERDEW, J.; MILLER, L. On the notion of culture in L2 lectures. *TESOL Quarterly*, v. 29, n. 2, p. 345-373, Summer 1995.

GADAMER, H. G. *Verdade e método*. 3. ed. Tradução de F. P. Meurer. Petrópolis: Vozes, 1999.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GLINER, J. A. A tale of two paradigms. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. March 1999. Disponível em: <<http://www.findarticles.com>>. Acesso em: 6 mar. 2001.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *The handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 1994.

HATTON, E. *Writing and teaching about the oppressive 'isms' in teacher education: taking a new direction*. In: BRITISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION ANNUAL CONFERENCE. Lancaster University, Sept. 1996. Disponível em: <<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000065.doc>>. (14p). Acesso em: 22 fev. 2001.

HYMES, D. Ethnographic monitoring. In: GUTHRIE, G. (Ed.). *Culture and the bilingual classroom*. Rowley: Newbury House Publishers, 1981. p. 56-68.

JENSEN, G.; PESHKIN, A. Subjectivity in qualitative research. In: LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSE, J. (Ed.). *The handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press, 1992. p. 681-726.

JIN, L.; CORTAZZI, M. The culture the learner brings: a bridge or a barrier? In: BYRAM, M.; FLEMING, M. (Ed.). *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 98-118.

JONES, R. *Solving the insoluble: practical solutions to the crisis of representation*. In: BRITISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION ANNUAL CONFERENCE. Queen's University of Belfast, August 27-30 1998. Disponível em: <<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000085.htm>>. Acesso em: 22 fev. 2001.

LAPLANTINE, F. *Aprender antropologia*. Tradução de Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman, 1991.

LARSSON, S. *On quality in qualitative studies*. In: FIRST INTERNATIONAL WORKSHOP: BIOGRAPHICAL RESEARCH IN SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES. University of Bremen, Oct. 5-6, 1998. Disponível em: <<http://www.leeds.ac.uk/educol.htm>>.

LAZARATON, A. Qualitative research in applied linguistics: a progress report. *TESOL Quarterly*, v. 29, n. 3, p. 455-472, Autumn 1995.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *The handbook of qualitative research*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000. p. 163-187.

MAXWELL, J. A. Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, v. 62, p. 279-300, 1992.

MELLO, H. A. B. L1: madrinha ou madrasta? O papel da L1 na aquisição da L2. *Signótica*, v. 16, p. 213-242, 2005.

_____. “Who can raise your hand and tell me...?”: distribuindo e legitimando os turnos de fala numa sala de aula de ESL. In: SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 6. *Anais...* Goiânia, Faculdade de Letras/UFG, 2006. [CD-ROM].

MINTZ, S. W. Sows’ ears and silver linings: a backward look at ethnography. *Current Anthropology*, v. 41, i. 2, p. 169, April 2000. Disponível em: Coleção eletrônica da Infotrac Web. Acesso em: 25 ago. 2000.

NIGLAS, K. *Quantitative and qualitative inquiry in education research: is there a paradigmatic difference between them?*. In: EUROPEAN CONFERENCE ON EDUCATIONAL RESEARCH. Lahti, Finlândia, Sept. 22-25, 1999. Disponível em: <<http://www.leeds.ac.uk/educol.htm>>. Acesso em: 22 fev. 2001.

PESHKIN, A. The nature of interpretation in qualitative research. *Educational Researcher*, v. 29, n. 9, p. 5-10, December 2000. Disponível em: <<http://aera.net/pubs/er/arts/29-09/peshk.htm>>. Acesso em: 22 fev. 2001.

REES, D.K. A “outra conversação”: a leitura de um texto da literatura americana contemporânea. *Transit Circle*, v. 3, p. 110-131, 2004.

_____. A identidade e o texto literário: Ginsberg e uma jovem goiana. In: AGUIAR, O. B. de (Org.). *Região, nação, identidade*. Goiânia: Agepel, 2005. p. 77-92.

ROBERTS, C. et al. *Language learners as ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

RUBIN, L. B. Sociological research: the subjective dimension. *Symbolic Interaction*, v. 4, p. 97-112, 1981.

RYLE, G. *The concept of mind*. London: Hutchinson & Company, 1949.

SCHWANDT, T. Three epistemological stances for qualitative inquiry: interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000. p. 189-213.

SPINDLER, G.; SPINDLER, L. Cultural processes and ethnography: an anthropological perspective. In: LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSELE, J. (Ed.). *The handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press, 1992. p. 53-92.

SPRADLEY, J. *Participant observation*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 1980.

TALBURT, S.; STEWART, M. A. What’s the subject of study abroad?: race, gender, and “living culture”. *The Modern Language Journal*, v. 83, n. ii, p. 163-175, 1999.

WATSON-GECEO, K. Ethnography in ESL: defining the essentials. *TESOL Quarterly*, v. 22, n. 4, p. 575-599, Dec. 1988.

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

WILLET, J. Becoming first graders in L2: an ethnographic study of L2 socialization. *TESOL Quarterly*, v. 29, n. 3, p. 473-503, Autumn 1995.

WITTGENSTEIN, L. A lecture on ethics. *The Philosophical Review*, v. 74, 1965.

WOLCOTT, H. F. Posturing in qualitative research. In: LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSE, J. (Ed.). *The handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press, 1992. p. 3-52.