



Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil

Situated views: linguistic ethnography and research in Applied Linguistics in Brazil

Pedro de Moraes GARCEZ (UFRGS/CNPq)
Lia SCHULZ (UFRGS, UNILASALLE)

RESUMO

Este artigo discute a etnografia como escolha teórico-metodológica para a pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. Com base em descrição narrativa e transcrição de episódio interacional flagrado em sala de aula de escola pública, propomos que a análise de dados de práticas de linguagem em articulação com trabalho de campo de natureza etnográfica potencializa o entendimento adequado de ações situadas. Argumentamos que a aproximação à perspectiva dos participantes sobre o que ocorre em dado momento e cenário interacionais precisos, associada a uma mirada estendida a outros momentos e cenários, evita conclusões precipitadas e estabelece conexões com estruturas sociais menos facilmente observáveis (por exemplo, um projeto político-pedagógico). Após qualificar o projeto de pesquisa em tela, sustentamos por que o trabalho etnográfico, ainda que oneroso, vale a pena, se criterioso e metodologicamente reflexivo. Por fim, destacamos a valorização desse olhar circunstanciado na pesquisa em esferas de atividade profissional cruciais para a cidadania.

Palavras-chave: *etnografia; pesquisa qualitativa interpretativa; Linguística Aplicada.*

ABSTRACT

This article discusses ethnography as a theoretical and methodological choice for research in Applied Linguistics in Brazil. Based on narrative description and transcripts of an interactional episode observed in a public school classroom, we propose that the analysis of language practice data in conjunction with ethnographic fieldwork strengthens proper understanding of situated actions. We argue that privileging the participants' perspectives of what goes on at any given time and precise interactional settings, when associated with additional observation of related moments and settings, helps avoid hasty conclusions and establishes connections with less easily observable social structures (e.g., a political-pedagogical project). After describing the research project in which the episode was observed, we argue why laborious ethnographic work is worthwhile if it is rigorous and methodologically reflective. Finally, we highlight the value of this comprehensive outlook for researching in spheres of professional activity that are crucially important for civic life.

Key-words: *ethnography; interpretive qualitative research; Applied Linguistics.*

Introdução

O objetivo deste artigo é refletir sobre a contribuição da etnografia para a investigação da educação em linguagem no âmbito da Linguística Aplicada e, assim, discutir como esse aporte metodológico contribui para as bases epistemológicas da área. Também apresentamos nosso entendimento de como o trabalho de campo pode iluminar esse fazer investigativo, construindo conhecimentos acerca das ações humanas realizadas por meio do uso da linguagem, no caso em tela, em cenários escolares de periferia socioeconômica, e ajudando a pensar a educação em perspectivas circunstanciadas no cotidiano escolar e aproximadas às percepções que os participantes das atividades têm sobre o que acontece ali.

Para tanto, apresentamos as pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa ISE – Interação Social e Etnografia, que envolveram a estada prolongada em campo para o estudo da fala-em-interação em uma escola pública da rede municipal de Porto Alegre reconhecida há muito

por seu projeto político pedagógico inclusivo e autoral (CENPEC 2003: 207-221). As nossas reflexões procuram demonstrar que a etnografia foi fundamental para o nosso entendimento do cenário, das ações dos participantes e dos objetos de pesquisa. Particularmente, nos permitiu ver o que é e como se faz educação de qualidade em situação natural, em tempo real, isto é, com as condições que há e nos dias que vivemos. Assim, compartilhamos aqui o nosso depoimento de como aprendemos a ver o que é convivência satisfatória na sala de aula contemporânea, o que é ensinar crianças e adolescentes – educando(-se com) toda a comunidade escolar –, o que é engajamento com propostas sempre criticamente definidas e redefinidas, desde a configuração dos objetos de estudo até a avaliação. Essas aprendizagens nos têm sido úteis para, na interlocução pedagógica com outros agentes de educação em linguagem (por exemplo, na formação inicial e continuada de professores), demonstrarmos conhecimento de causa, e assim não sermos vistos apenas como “especialistas acadêmicos que expõem ideias sem muita relevância ou conexão com a realidade educacional escolar em que atuam os professores” (Garcez, 2013: 218), “os que viajam”, ou “exigem que o professor faça um percurso acadêmico extenso, próximo ao que foi empreendido pelo formador na sua atividade de pesquisa universitária” (p. 219).

1. As perspectivas de ações concretas e situadas que só com o trabalho de campo podemos compreender e mostrar

“Ô, sora, quando é que fica pronto aquele documentário que vocês fizeram da gente?”

“Vai passar na TV?”

Nestes tempos em que os economistas ditam como deve ser “a escola” (pública) (por exemplo, Pessôa, 2014), olhemos situadamente uma escola pública de ensino fundamental, localizada na periferia de uma capital brasileira, que desde os anos oitenta construiu um projeto político-pedagógico (doravante PPP) em que todos os alunos podem aprender. E *todos* quer dizer *todos os que chegam*, sem triagem. Todos os que chegam – e que ali ficam. Nessa escola, PPP não é apenas um documento, mas um conjunto de ações em diversas atividades políticas

e pedagógicas realizadas por diferentes agentes em diferentes momentos, fazendo bom sentido educacional em encontros educacionais satisfatórios para os participantes. É possível imaginar tal cenário?

Mais do que imaginar, é possível conhecê-lo, pois, por meio de trabalho de campo de cunho etnográfico, registramos minuciosamente partes da construção e da execução desse projeto. Estivemos lá, vivemos as cenas, acompanhando as pessoas de carne e osso fazendo o dia a dia dessa escola que, muito antes de se falar em planos de metas, já estabelecia e corria atrás de objetivos a cada ano escolar. O registro sistemático e minucioso da vida acontecendo nessa escola nos possibilitou não apenas realizar trabalhos acadêmicos sobre a fala-em-interação de sala de aula, a construção de participação, aprendizagem e do regime de gênero em que isso se dá, mas nos permitiu também fazer parte do chão da sala de aula vivida, do chão das palavras que construíram a concretude das ações ali realizadas, da “caminhada”, como se referem os protagonistas a esse trabalho (Persch, Pacheco & Monteiro 2006).

Em agosto de 2005, ao retornamos à escola para mais uma etapa de pesquisa, encontramos já no portão da escola o menino que nos fez as perguntas reproduzidas acima. Conhecemos Wilson¹ em 2003, quando iniciamos o trabalho de campo. Embora já houvesse contato com a escola desde 2001, entramos como grupo a partir de 2003. Éramos três pesquisadores naquele ano, Pedro, coordenador, Lia e Luciana, bolsistas de iniciação científica². O projeto tinha como objetivo compreender como se construía na prática interacional o PPP da escola, mediante análise de práticas e ações de construção conjunta de entendimentos e de conhecimentos, com atenção particular a sequências canônicas de sala de aula e possíveis alternativas (Garcez, 2006, 2012), reparo e correção (Loder & Jung, 2008, 2009; Kanitz, 2010). Iniciamos a

1. Utilizamos pseudônimos para preservar a identidade dos participantes (ver Garcez, Bulla e Loder 2014: 271).

2. A geração dos dados em 2003 foi realizada pelo grupo formado pelo investigador principal, primeiro coautor deste artigo, e duas bolsistas do Programa de Iniciação Científica PIBIC UFRGS/CNPq, a segunda coautora deste trabalho, e Luciana Etchebest da Conceição. Posteriormente, uniram-se ao projeto e trabalharam com a segmentação, transcrição e análise dos dados as bolsistas PIBIC UFRGS/CNPq, Paola Guimaraens Salimen, em 2004, e Paloma Silva de Melo, em 2005-2006, e finalmente o então doutorando Alexandre do Nascimento Almeida, cuja tese (Almeida 2009) recebeu em 2010 o prêmio ANPOLL de melhor tese em Linguística.

negociação de entrada formal em janeiro de 2003. Em uma reunião com a direção da escola, apresentamos o projeto de pesquisa, que foi entregue aos educadores para que pudessem analisá-lo e decidir quanto a nossa presença na escola. A partir da resposta afirmativa, iniciamos o planejamento da observação de várias turmas. O primeiro período de trabalho de campo intenso na escola aconteceu entre fevereiro e dezembro de 2003.

Voltando às perguntas de Wilson que abriram esta seção, apresentamos a seguir um exemplo de olhar circunstanciado em que o trabalho de campo foi indispensável para o entendimento – tão aproximado à perspectiva dos participantes quanto nos foi possível – do que estava acontecendo em um momento registrado por câmeras. Foi uma das primeiras aulas que gravamos depois de um longo período de observação prévio, registro de notas de campo e entrevistas informais. Os dados gerados no trabalho etnográfico possibilitaram ampliar a nossa análise para o evento, a seguir narrado e particularizado por meio de trechos de fala-em-interação transcritos.

Era uma tarde quente de início da primavera de 2003, que se seguia a uma manhã fria. Era um daqueles dias de setembro subtropical, que começam a esquentar por volta do meio-dia e fazem a gente ir tirando os agasalhos vestidos de manhã. Wilson, então um menino de nove anos, era estudante da turma de primeiro ano de segundo ciclo. Em ocasiões anteriores em que estivemos presentes, ele foi um dos alunos que mais se surpreendeu ao entrar na sala de aula e ver os equipamentos de gravação. Gostou da ideia das câmeras e pediu para que lhe mostrássemos como é que se operava aquele tipo de máquina. Wilson era filho único de uma família que residia há tempo no bairro em que fica a escola, um “morro” localizado na zona sul de Porto Alegre, considerado por muitos como periferia, tanto geográfica quanto socioeconômica. Anos mais tarde, em entrevista informal com a supervisora escolar³, soubemos que ele vivia inicialmente com a mãe e dois tios, mas que esses haviam sido presos e estavam na Penitenciária Estadual por envolvimento com o tráfico de drogas. Wilson estudava na escola desde a educação infantil e há muito não via os tios, que, no entanto, mencionava seguidamente, assim como o fato de estarem presos. Naquele

3. Entrevista realizada por Lia Schulz em 15 de agosto de 2005.

dia, ele entrou correndo na sala de aula e sentou-se bem na frente da mesa da professora juntamente com Daniel, colega e amigo. Agitados pela correria no pátio antes do início da tarde letiva, a turma recém adentrara a sala de aula do prédio antigo da escola, remanescente da construção de madeira dos anos 1960.

Lívia, a professora, trabalhava há anos na escola. Naquele dia, pediu silêncio para iniciar a aula e lembrou aos alunos a razão da nossa presença ali, que, para ela, tinha a ver com a gravação da fala dos alunos, e não deveria atrapalhar o andamento da atividade proposta para o dia. A turma estava trabalhando a temática ambiental do tratamento do lixo.⁴ A atividade do dia envolvia leitura de uma história em quadrinhos que tratava de reciclagem do lixo, brochura distribuída pelo Departamento Municipal de Limpeza Urbana da Prefeitura.

Lívia começou então a explicar a dinâmica para formação de grupos para a atividade de leitura, discussão e compreensão do texto. Os alunos seriam distribuídos de acordo com um número que receberiam dela, contando de um a cinco. Todos os que ficassem com o número um formariam um grupo, os que ficassem com o número dois, outro, e assim por diante. Wilson e Daniel ficaram em grupos diferentes e, por isso, permaneciam onde estavam. Diante da chamada da professora para que fossem para os grupos, Daniel resistiu, mas cedeu, enquanto Wilson seguiu se recusando a ir para um grupo. A seguir apresentamos a transcrição⁵ do segmento interacional, para depois discutirmos em detalhe as ações dos participantes envolvidos.

1/00:05:21/EXCERTO I (transcrição simplificada)

01 Lívia: vocês vão ficar sem trabalhar os dois,
02 (.)
03 Daniel: ah sora ()
04 Lívia: vocês vão- eu tô perguntando
05 (.)
06 Lívia: trabalho em grupo (.) ou vocês se colocam em um grupo
07 ou ficam sem trabalhar ficando sem trabalhar é fora
08 da sa[la na na na na na] na
09 Daniel: [eu não sei de que grupo eu sou],

4. Nos dados analisados em Garcez e Melo (2007: 12-16), as crianças de uma turma de primeiro ano do primeiro ciclo em 2006 apresentam em conselho participativo o que aprenderam sobre hábitos para evitar o desperdício de água, isso em resultado do projeto que vinham realizando sobre a importância da água e do consumo racional desse recurso.

5. Os critérios e procedimentos de geração, segmentação e transcrição adotados aqui estão detalhadamente apresentados e discutidos em Garcez, Bulla e Loder (2014: 266-274).

Olhares circunstanciados...

10 (1,8)
 11 Lívia: [[tu é o cinco.
 12 Wilson: [[vamos sentar aonde Daniel,
 13 (1,2)
 14 Wilson: a gente tamos decidin[do] ((Daniel vai para o seu grupo))
 15 Lívia: [lá do] lado do Leo. ((para Daniel))
 16 Lívia: não não tem decidir
 17 (0,6)
 18 Wilson: então vou ficar sozinho
 19 (1,2)
 20 Laura: oh sora o Wilson é o um
 21 Wilson: ah meu Deus por favor manda essa guria
 22 calar a boca
 23 (1,4)
 24 Lívia: quem,
 25 (0,4)
 26 Wilson: a La::ura[:]
 27 Lívia: [to]do mundo viu que tu é desse grupo
 28 todo mundo viu que tu não queres esse
 29 gru:[po]
 30 Diego: [al]i tá o um [ó::]
 31 Laura: [o:] Wil[son vem aqui com a gente]
 32 Lívia: [ai não ()]<alguém decidiu
 33 aqui> qual o grupo que iria ficar,
 34 (0,6)
 35 Lívia: alguém pôde di[zer professora e]u quero sentar=
 36 Laura: [o Wilson vem com a gente]
 37 Lívia: =com aquela lá porque aquela lá é minha amiga
 38 e eu gosto de trabalhar mais com ela,
 39 (.)
 40 Lívia: então porque que tu, só tu v[ai pod]er escolher com=
 41 Laura: [so:ra]
 42 Lívia: =onde tu quer ficar
 43 Wilson: (° °) ((olhando para baixo))
 44 (.)
 45 Lívia: bo[m em]tão tu vai ter que subir
 46 Laura: [sora]
 47 (.)
 48 Laura: bota lá o Wilson comigo a: Paula e a: Meire
 49 (0,2)
 50 Lívia: hum,
 51 (.)
 52 Laura: comigo e a Paula
 53 (1,1)
 54 Laura: quer ir,
 55 (0,7)
 56 Wilson: onde
 57 (.)
 58 Laura: comigo a Paula e a Meire
 59 (1,3)
 60 Lívia: e aí Wilson,
 61 (3,5)
 62 Lívia: tu recebeu um convite quer ir?
 63 (1,5)
 64 Lívia: quer ir?
 65 (1,8)
 66 Lívia: então não tem [grupo]
 67 Wilson: [vou pen]sar
 68 Lívia: não tem vou pensar.
 69 (0,8)

70 Livia: vamos sentar ((para outros alunos))
 71 (0,9)
 72 Livia: bom (0,7) grupo SEIS nós vamos subir ((para Wilson))
 73 (2,8)
 74 Livia: ai que calor
 75 (0,9)
 76 Wilson: eu quero ficar no: [la]do do=
 77 Livia: [oh]
 78 Wilson: =Danie[l]
 79 Livia: [n-] não
 80 (.)
 81 Livia: não é onde eu quero sentar (0,3) é onde
 82 eu coloquei sentado por acaso ninguém
 83 escolheu por quê que tu quer escolher,
 84 (3,3)
 85 Livia: além- além de não ter- ninguém ter escolhido
 86 tu ainda tens duas vanta:gens em cima de todos
 87 outros
 88 (0,6)
 89 Livia: um grupo levantou e veio te convidar tu ainda
 90 assim não quis tu quer sentar ao lado de Daniel
 91 ai não dá. ((distribui os livros))

Um minuto depois, após a distribuição dos materiais, Livia voltou a falar com Wilson, que ainda permanecia no mesmo lugar.

1/00:06:22/EXCERTO II (transcrição simplificada)

01 Livia: e tu,
 02 (1,1)
 03 Livia: vai ficar vai subir
 04 (1,1)
 05 Livia: então pode ir subindo pega a tua mochila e vai lá
 06 pra Silvana
 07 (0,4)
 08 Wilson: não não vou ()
 09 (3,9)
 10 Wilson: >a senhora deixa eu sentar em outro grupo<
 11 Livia: qual o grupo que tu quer sen[tar],
 12 Wilson: [no] que me convidaram
 13 (0,5)
 14 Livia: senta.
 15 (3,2)
 16 Wilson: () sentado lá,
 17 Livia: ahn,
 18 Wilson: tem gente lá,
 19 (.)
 20 Livia: tu tem dúvidas ()
 21 (0,4)
 22 Wilson: tenho
 23 (.)
 24 Livia: ()
 25 (0,4)
 26 Wilson: nesse daqui, ((ele aponta para um outro grupo))
 27 (0,6)
 28 Livia: lá. ((apontando para o grupo que o convidou))
 29 (0,4)

Olhares circunstanciados...

30 Lívia: é lá onde te convidaram ou aqui onde tu foi (.)
 31 eleito pra ficar.
 32 (6,9)
 33 Wilson: lá onde me convidaram
 34 (.)
 35 Lívia: então vai.
 36 (0,9)
 37 Wilson: mas não tem classe lá sora.
 38 (1,1)
 39 Lívia: oh que problema né o quê que tu vai fazer
 40 sem a tua classe lá.
 41 (3,8)
 42 Wilson: ah meu Deus do céu. ((*leva a classe para o grupo*))

Wilson foi trabalhar com o grupo que o escolheu. Lívia então iniciou as instruções para as atividades em cada grupo, nas quais todos passariam boa parte da tarde, lendo e discutindo o que liam sobre hábitos e cuidados ambientais relativos ao tratamento de resíduos sólidos.

Olhando para a transcrição como um todo, podemos afirmar que se trata de uma situação de resistência por parte de um aluno em participar da atividade proposta pela professora. Se considerarmos *a priori* apenas os papéis institucionais ali envolvidos, o de professor e o de aluno, poderíamos até mesmo dizer que a professora vale-se desse *status* institucional para exercer poder sobre o aluno e assim, obrigá-lo a participar da aula. Olhando isoladamente para alguns enunciados como os que reproduzimos abaixo, um observador poderia ver coerção autoritária por parte da professora Lívia:

→ 01 Lívia: vocês vão ficar sem trabalhar os dois,
 02 (0,2).
 ... ((*três linhas omitidas*))
 → 06 Lívia: trabalho em grupo (.) ou vocês se colocam em um grupo
 07 ou ficam sem trabalhar ficando sem trabalhar é fora
 08 da sa[la na na na na na] na
 09 Daniel: [eu não sei de que grupo eu sou],

Se as linhas 06 e 07 acima podem ser interpretadas como uma ameaça, a 16 abaixo seria o auge do autoritarismo despótico da figura que ocupa o papel institucional de professor:

14 Wilson: a gente tamos decidin[do] ((*Daniel vai para o seu grupo*))
 15 Lívia: [lá do] lado do Leo. ((*para Daniel*))
 → 16 não não tem decidir

Assim como esta:

→ 68 Livia: não tem vou pensar.

E também estas:

→ 81 Livia: não é onde eu quero sentar (0,3) é onde
82 eu coloquei sentado por acaso ninguém
83 escolheu por quê que tu quer escolher,

Além disso, com base no registro audiovisual (não reproduzido aqui), poderíamos apontar a resistência de Wilson como uma questão de conflitos com base em diferenças de classe social, já que se trata de um menino de periferia, discutindo com uma professora de classe média, ou até mesmo como uma questão de conflito étnico-racial (Wilson é negro, e Lívia, branca). Outros observadores ligeiros já criticaram Lívia por estar dando tanta atenção para um aluno apenas, enquanto o resto da turma fica desatendida, e que o fato de Wilson afinal ir para um grupo diferente daquele para o qual tinha sido sorteado revela a falta de critérios no disciplinamento dos alunos pela professora.

Em contraste, na nossa busca de aproximação do que Lívia e seus colegas educadores, do que ela, Wilson e seus colegas de turma estão a ver no que fazem, percebemos o PPP sendo executado. Para isso, a mirada etnográfica de que dispomos nos faz considerar que há muito a ser levado em conta para um olhar externo circunstanciado, de perto e no todo. Trata-se assim de *uma história natural*, para usar a expressão que McDermott e Raley (2011: 373) “conclamam e impõem”, “*uma análise [que] examina organismos e seus ambientes entremeados em tempo real em situações consequentes para seus participantes e além*” (ênfase no original)⁶.

Podemos dizer que Wilson faz um grande esforço para ser posto à margem, na periferia da sala de aula e da atividade de leitura. Observamos esse mesmo comportamento em outras aulas também. No entanto, justamente por termos registros de campo, vemos que é Lívia quem resiste. Ciente da biografia de Wilson e diante dos desafios que

6. Esta e as demais citações de fontes publicadas somente em inglês aparecem aqui na nossa tradução informal para os propósitos deste artigo.

ele impõe à condução da aula, mas orientada pelo projeto político-pedagógico amplamente discutido e acordado, segundo o qual *todos os alunos podem aprender; todos os alunos devem permanecer na escola, diferença não é deficiência, o trabalho de grupo qualifica a aprendizagem, e aprendizagem e “disciplina” não são aspectos excludentes, mas ocupam espaços diferentes*, Livia não enquadra o menino da maneira mais fácil; ela não aceita o convite dele para que ela o deixe à margem. Há um árduo trabalho de Livia justamente para inseri-lo e incluí-lo na atividade, no grupo e como membro legítimo da sala de aula, inclusive com direitos especiais. Vemos aí a atuação na sala de aula de um esforço acordado entre os educadores: todos farão a sua parte para não corroborar tudo o que conspira para que Wilson se encaminhe para a marginalidade. Vemos aí também um empenho crítico, que não organiza metas apenas por pressão externa e nem se dobra ao poder de avaliações generalizantes (de autoridades educacionais ou de índices de resultados de provas de larga escala, por exemplo). Note-se ainda que isso se dá numa aula de leitura.⁷

Melo (2006) denominou de *controle social justificado* por parte da professora o que acontece na interação transcrita acima. Tal prática não estaria relacionada apenas a coerção das ações dos alunos, mas a um propósito mais amplo, como a inclusão social que se dá em sala de aula. Não podemos olhar para os enunciados isolados, conforme ilustrado acima, e deixar de fora, por exemplo, as explicações e justificativas que Livia usa para o que está fazendo. Como aponta Melo (2006), é crucial atentar para a prestação de contas⁸ que, mesmo se custosa interacionalmente, mostra ao aluno o quanto suas atitudes podem ser insustentáveis na convivência em grupo.

Também notamos de passagem que em nenhum momento a professora corrige a fala de Wilson, o que seria uma prática comum em uma sala de aula considerada tradicional (Batista, 1998; Garcez,

7. No ano anterior, conforme definido em reunião de metas em fevereiro, houve um esforço concentrado para intensificar e qualificar o ensino de leitura em toda a escola. Em 16 de abril, acompanhamos as atividades de noite de formação em que os educadores, Livia entre eles, apresentaram e discutiram leituras sobre concepções de leitura segundo os textos de Emilia Ferreiro, Luiz Carlos Cagliari e Angela Kleiman, entre outros.

8. Empregamos aqui as expressões “explicações e justificativas” e “prestação de contas” para referir ao que muitas vezes é referido na literatura sociológica, mesmo em português, como *accounts* (cf. Del Corona & Ostermann 2013: 213-214).

2006, 2012). Mesmo quando Wilson utiliza uma forma linguística que poderia ser considerada desprestigiada e passível de correção, Lívia não torna tal fato relevante para a discussão, ou seja, a fala do aluno é considerada legítima e oportuna.

→ 14 Wilson: a gente tamos decidin[do] ((Daniel vai para o seu grupo))
15 Lívia: [lá do] lado do Leo. ((para Daniel))
16 não não tem decidir

Considerando todos esses aspectos, ainda assim alguém poderia olhar para o excerto de transcrição e ver apenas uma parte da história. Tendo em vista claramente o episódio de resistência de um aluno em participar da aula, vemos que repetidamente Wilson propõe ficar à margem do que está sendo proposto pela professora. Porém, em entrevistas⁹ com a professora e com a supervisora da escola, soubemos que inúmeras vezes, quando pressionado a participar e se engajar nas aulas, Wilson mencionou a saudade que tem dos tios que estão presos para se justificar. Quer dizer, há mais um elemento indicando o quanto a história familiar de Wilson o faz se colocar na interação em uma posição de quem não participa da atividade pedagógica, de quem é excluído.

A professora, no entanto, teria motivos para enquadrá-lo dessa forma, assim como a escola. Já que é um aluno que se recusa a participar, que atrapalha o andamento da aula, seria muito fácil para a escola e para Lívia excluí-lo mesmo. Mas não é o que acontece. Assim como Wilson se orienta para a não participação em diversas ocasiões, Lívia também – ao não aceitar a recusa do aluno, ao prestar contas de sua insistência pela participação e ao dar oportunidades para Wilson falar, argumentar e escolher como e onde quer participar da aula. Ela assim garante que ele vai ler e discutir a história sobre o destino correto do lixo, e por que isso importa. Faz isso ao assumir posicionamentos que estão intimamente ligados à história de engajamento da escola com a comunidade por meio de práticas que almejam a inclusão social na aprendizagem (Moll, 2000). Podemos afirmar que há uma questão relacionada à construção das ações dos participantes em sala de aula por meio da resistência de ambas as partes, tanto da não participação

9. Entrevista informal realizada com a supervisora e com a professora em 15 de agosto de 2005 na sala dos professores da escola, registrada em notas de campo de Lia Schulz.

de Wilson e de sua insistência em se colocar à margem, como da professora engajada com a proposta inclusiva da escola.

Se tal interação fosse analisada sem enquadramento etnográfico, ou mesmo se apenas essa aula fosse discutida e analisada como um evento em si, muito se perderia de vista em termos de entendimento das ações dos participantes. Com isso, queremos dizer que não veríamos aqui a engenhosidade (McDermott & Raley, 2011) de Wilson para expressar sua condição e de Lívia para educar. Para nós, contudo, esse é um entre tantos os momentos em que presenciamos a realização concreta do PPP da escola, que prima por inclusão e é construído conjuntamente em diversas instâncias por educadores que se engajam arduamente na sua realização prática. E justamente por isso, decidimos conhecer esse lugar e acompanhar de perto como acontecia a vida nessas salas de aula. A visão que construímos e a narrativa que apresentamos é parcial: não vimos tudo; fomos menos sistemáticos do que seríamos nos anos seguintes; contamos o que entendemos. Outras narrativas poderiam ser produzidas. Queremos propor, contudo, que as circunstâncias situadas, que em linhas gerais trouxemos aqui, qualificam a descrição narrativa acima como conhecimento sistemático e oferece as complexas “interconexões entre estrutura social, cultura e interação social ao mesmo tempo em que considera atentamente a necessidade de reconciliar as dimensões conflitivas e consensuais da aprendizagem” (Mehan, 1998: 264).

2. E o trabalho que isso dá! Vale a pena?

Nossa história na escola

Diferentemente de pesquisar cenários escolares em que o fracasso predominasse e acabássemos por realizar uma pesquisa de “descrição do fracasso” da educação pública (cf. Keller, 2004; Jardim, 2006), queríamos conhecer boas práticas. Em meados do ano 2000, tínhamos ouvido falar do trabalho da professora que organizara o livro *Mapas da cidade* (Zatt & Souza, 1999), resultado de projeto inovador e pioneiro de interlocução escrita entre alunos de duas escolas públicas de periferia socioeconômica localizadas em pontos distantes de Porto Alegre. Isso propiciou nosso primeiro contato com a escola em 2001, ano em que fizemos as primeiras visitas regulares, dando início a um

trabalho de campo que se estenderia até 2008.¹⁰ Foi um trabalho de campo extenso, mas intermitente: muito intenso em certos momentos, bem menos intenso em outros. Nunca estivemos na escola todos os dias, afinal, quem poderia afastar-se por inteiro do resto da sua rotina de estudante, professor, filha, pai etc.? Contudo, trabalhando em equipe, multiplicamos olhares, oitivas, anotações e diários de campo. Foi trabalhoso? Certamente, mas exequível e, para os fins propostos, necessário e proveitoso.

Nos anos de 2001 a 2005, mais intensamente em 2003, o trabalho de pesquisa esteve voltado para a compreensão do PPP da escola conforme observável na organização da fala-em-interação. Geramos dados de diferentes maneiras: além da observação participante, realizamos entrevistas informais com professores, com a equipe diretiva e com alunos. Colecionamos diferentes materiais e documentos, alguns produzidos pelos educadores, como o relatório de sua pesquisa socio-antropológica, outros da própria Secretaria Municipal de Educação. Além disso, registramos e coletamos textos e cartazes que tratavam do projeto PPP, relatos de autoria dos educadores, e exemplares do jornal da escola, em que eram publicados textos de autoria de estudantes, professores e funcionários.

Depois de inúmeras visitas de negociação de entrada, e de mais de um ano de observações regulares de eventos com registro em anotações de campo, iniciamos a geração dos dados audiovisuais, em agosto de 2003, com o consentimento de três professoras que já estavam sendo acompanhadas pelo grupo. Para as gravações, utilizamos formulários de consentimento informado para que professores, alunos e responsáveis autorizassem o uso das imagens. As gravações foram realizadas somente depois de recebidos os consentimentos assinados. Nesse primeiro período de estada na escola, os registros audiovisuais somaram doze horas/aulas de gravação, incluindo interações de sala de aula e de reuniões. Os dados audiovisuais foram acompanhados das notas

10. Tiveram apoio do CNPq, pelo que agradecemos, os projetos de pesquisa “A organização do reparo conversacional, intersubjetividade e controle social” (2002-2005, processo 551226/2002-1), “Reparo, intersubjetividade e controle social: conversa cotidiana e fala-em-interação de sala de aula” (2005-2008, processo 305339/2004-4) e “Interação social e etnografia do projeto político-pedagógico da escola pública cidadã” (2006-2008, processo 400872/2006-4).

de campo dos pesquisadores e triangulados juntamente com todo o material obtido em campo. Com a geração desses dados concluída em dezembro de 2003, iniciamos o processo de segmentação, transcrição seletiva e análise sequencial de segmentos de fala-em-interação.

Voltamos à escola para dar continuidade ainda a outros projetos devido às evidências que tivemos da relação entre o PPP e a organização da fala-em-interação: a construção da participação nos conselhos de classe (Schulz, 2007; Garcez & Melo, 2007), o aprendizado nas aulas de língua (Conceição, 2008) e a construção de identidades e o regime de gênero (Almeida, 2009). Novamente observamos e acompanhamos diferentes atividades e cenários, desde aulas, reuniões, atividades no pátio, no laboratório de informática e nos arredores da escola. Também realizamos entrevistas informais e formais com professores, estudantes, funcionários e equipe diretiva, coletamos materiais escritos e redigimos notas e diários de campo. Pode-se dizer que, em 2006, realizamos um trabalho ainda mais concentrado e sistemático de etnografia escolar, pois ampliamos o escopo de observação para alcançar turmas de todos os ciclos de formação, todas as idades e espaços escolares e assim termos um quadro mais completo em que sustentar nosso entendimento do que estava acontecendo ali. Isso só foi possível por se tratar de etnografia em equipe (Heller, 2011: 100). O projeto de pesquisa “Interação social e etnografia do projeto político-pedagógico da escola pública cidadã” (2006 a 2008) resultou em diversos trabalhos de iniciação científica (Conceição & Garcez, 2003, 2004; Schulz & Garcez, 2003; Melo & Garcez, 2005; Reis & Garcez, 2008; Stein & Garcez, 2009), quatro monografias de conclusão de curso de licenciatura (Schulz, 2004; Melo, 2006; Reis, 2008; Kanitz, 2010), duas dissertações de mestrado (Schulz, 2007; Conceição, 2008), e uma tese de doutorado em Letras (Almeida, 2009).¹¹ Divulgamos nossos estudos também em diversas apresentações em eventos acadêmicos, muitos delas em conferências plenárias.

Um dos diferenciais que encontramos na escola pesquisada foi o fato de essa instituição em particular apresentar uma história de engajamento e construção conjunta do seu projeto, de autoria coletiva e forte laço com a comunidade a que escola pertencia. Tal história era

11. Na sua revisão de estudos que sustentam a sua compreensão de aprendizagem, Garcez, Frank & Kanitz (2012) baseiam-se em larga medida nesses relatórios de pesquisa.

referida pelos educadores como “a caminhada”. Um dos pontos chaves para essa construção coletiva foi justamente a realização de uma pesquisa socioantropológica (Moojen et al., 1997), empreendimento dos educadores para conhecer a comunidade e saber de fato quem eram seus alunos na década de noventa.

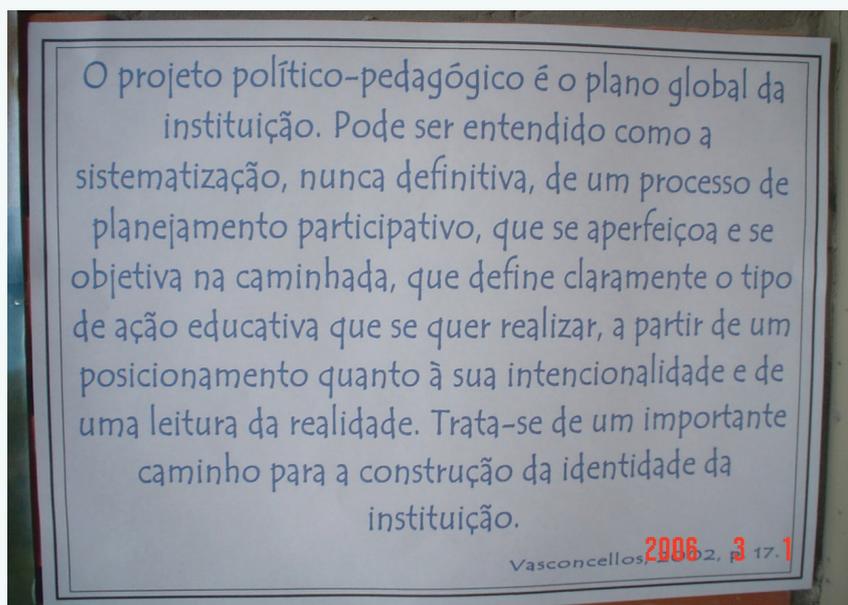


Figura 1 – Um dos cartazes de boas-vindas nas paredes da escola para a reunião de planejamento para o ano letivo de 2006. Foto tirada por Pedro de Moraes Garcez em 1º de março de 2006.

A partir daí, o grupo de educadores construiu coletiva e gradualmente uma proposta de inclusão que tornou a escola alvo de diversos relatórios de pesquisa em Educação (Moll, 2000; CENPEC, 2003; Titton, 2003; Monteiro, 2010). A preocupação dos educadores, que inicialmente era a evasão escolar, passou a ser a inclusão e as questões de aprendizagem relacionadas a ela. Para dar corpo ao projeto da escola, a necessidade de conhecer os alunos e as famílias que frequentavam a escola tornou-se evidente, e a iniciativa para uma pesquisa na comunidade partiu dos próprios educadores (Titton, 2003). Durante a realização dessa pesquisa é que a escola realizou a elaboração dos princípios que guiam o projeto político-pedagógico da escola até hoje:

Olhares circunstanciados...

- *Todos os alunos podem aprender;*
- *Todos os alunos devem permanecer na escola;*
- *Diferença não é deficiência;*
- *O trabalho de grupo qualifica a aprendizagem;*
- *Aprendizagem e “disciplina” não são aspectos excludentes, mas ocupam espaços diferentes.*

A partir da análise da história da escola por meio de seus próprios registros, pudemos observar a importância de todo um trabalho intenso de construção e de realização permanente de tais princípios. Os educadores publicaram, além de relatos de experiências das suas práticas pedagógicas nos anos 1990 e 2000, um livro com a história da escola (Persch, Pacheco & Monteiro, 2006), em que são descritos os diferentes projetos de inclusão, participação e autoria que ultrapassam a teoria.

O trabalho de campo realizado pelo grupo de pesquisa pôde evidenciar essa realização prática do PPP em diversas instâncias: da construção da participação e do protagonismo dos alunos nos seus processos de aprendizagem vistos nos conselhos de classe participativos (Schulz, 2007), a construção de conhecimento conjunto nas aulas de língua inglesa (Conceição, 2008), até a construção de gênero nas salas de aula e outros espaços escolares (Almeida, 2009). Fizemos devoluções das nossas observações aos educadores, informal e parcialmente em diversas ocasiões, formal e sistematicamente em duas noites de formação.

3. Que pesquisa é essa? Pesquisa interpretativa de cunho etnográfico, etnografia linguística?

A pesquisa realizada pelo grupo discutida acima pode ser definida como qualitativa ou interpretativa, que faz uso de metodologia etnográfica (Erickson, 1990; Toohey, 2007) e microetnográfica (Erickson, 1992; Garcez, 2007). Segundo Erickson (1990: 81-86) a pesquisa qualitativa interpretativa, ou etnográfica, se presta para a observação específica de ocorrências reais, particulares, de ações situadas ecologicamente, com vistas à compreensão acerca das perspectivas de construção de sentido

e ação de atores em cenários de interesse investigativo. Os relatórios de pesquisa dessa natureza, chamados muitas vezes de etnografias (Angrosino, 2006), descrevem elementos da ecologia dessas situações, e assim buscam explicar o que se se passa ali. Ainda segundo Erickson (1990)¹², as perguntas de pesquisa devem ser do tipo:

1. O que está acontecendo em termos da ação social neste cenário específico?
2. O que essas ações significam para os atores na hora em que são realizadas?
3. Como isso tudo se organiza em padrões de organização social e de princípios culturais para se conduzir a vida cotidiana?
4. Como o que está acontecendo aqui se liga com o que se passa mais adiante em outros sistemas de ação?
5. Como a organização da vida cotidiana neste cenário se compara com a organização em outros momentos ou lugares?

As razões por que buscar respostas para esse tipo de perguntas dizem respeito a:

1. a invisibilidade da vida cotidiana: fazer o que é familiar ficar estranho, problemático, visível, passível de exame e reflexão;
2. o interesse por compreensão específica, mediante a documentação de detalhes concretos da prática: descrição + argumentação + documentação rigorosa = explicação, conhecimento reflexivo;
3. o entendimento de que os significados locais podem variar muito, mesmo que as ocorrências sejam aparentemente iguais;

12. Segue atual a discussão não só de métodos etnográficos, mas da metodologia interpretativa, que é feita pelo autor neste texto já antigo, reproduzido em diversas publicações, também em tradução ao espanhol. É particularmente relevante aqui pela disseminação e influência que teve no Brasil a partir de encontros de estudos realizados pelo autor no Brasil em meados de 1991, dos quais participaram, entre outros, Luiz Paulo da Moita Lopes, Marilda Cavalcanti e Stella Maris Bortoni-Ricardo.

4. a necessidade de compreensão comparativa sobre o que se passa em cenários diferentes;
5. a necessidade de compreensão comparativa além das fronteiras do cenário local.

O trabalho de campo com orientação etnográfica tem como guia as perguntas que fundamentam a pesquisa. Segundo Erickson (1990), como um método de investigação, o trabalho de campo envolve a participação intensiva e de longa data do pesquisador no cenário escolhido como campo, o registro detalhado do que é observado em termos de notas de campo e coleção de diferentes materiais e documentos, assim como a subsequente sistematização dos dados. Trata-se de um diálogo constante entre indução e dedução, fazendo com que muitas vezes termos específicos da investigação sofram mudanças durante o trabalho de campo. É fundamental, porém, que as perguntas guias da pesquisa não se percam de vista, já que a exposição muito longa a cenários tão ricos pode gerar inúmeras possibilidades de pesquisa.

Angrosino (2009: 30) define a etnografia como “a arte e a ciência de descrever um grupo humano”, ressaltando que se trata de gente de carne e osso, e não de indivíduos. Reforçando o que tantos já disseram sobre a duplicidade do termo *etnografia*, o autor esclarece que pode referir-se ao método, baseado na pesquisa de campo, e um produto, a narrativa resultante de uma pesquisa etnográfica. Os métodos etnográficos, segundo o autor, embora tenham surgido no trabalho dos antropólogos, foram oportunamente adotados por pesquisadores das mais diversas áreas e disciplinas.

No caso das pesquisas educacionais no Brasil, o trabalho de André (1995) tem sido referência. A autora conceitua a etnografia como um tipo de pesquisa realizada por antropólogos para estudar uma cultura ou uma sociedade através da descrição. Para estudar cenários educacionais, a autora defende o uso de uma adaptação do método, ou seja, a pesquisa em educação não seria uma etnografia, mas uma pesquisa de tipo etnográfico, que possibilitaria entender o cotidiano escolar de forma sistemática e minuciosa.

E é justamente o trabalho de campo guiado por questões específicas de pesquisa sobre o uso da linguagem que tem tornado a etnografia

uma escolha metodológica frequente nas pesquisas em Linguística Aplicada. Quando ainda dificilmente se poderia imaginar um público leitor para discussões sobre as relações teóricas e os dilemas práticos do fazer etnográfico em Linguística Aplicada, Moita Lopes e Cavalcanti (1991: 137) chamaram atenção para a “pesquisa de base antropológica” como meio para reflexão sistemática na área. Desde então, Moita Lopes (1994; 1996; 1998; 2006) e Cavalcanti (1986; 2006) têm demonstrado que as pesquisas de observação e registro de cenários naturais em que as ações humanas se dão por meio do uso da linguagem tornaram-se centrais do fazer pesquisa em Linguística Aplicada.

Já Moita Lopes (1996: 87), ao analisar as tendências de pesquisa em ensino e aprendizagem de línguas, destacava a pesquisa de natureza etnográfica como uma das metodologias preponderantes na área. O autor apontava a adoção, em pesquisas desenvolvidas no Brasil e no mundo, da descrição densa do cotidiano escolar para entender padrões característicos das interações de sala de aula sem recorrer a categorias preestabelecidas. Pelo contrário, ao observar, registrar, entrevistar, gravar aulas e analisar o que está acontecendo nos contextos situados, salientava a possibilidade de o pesquisador direcionar o entendimento dos processos de ensino aprendizagem a partir de questões específicas de pesquisa.

Cavalcanti (2006) propõe um olhar metametodológico para pensarmos as implicações das escolhas metodológicas que são feitas em cenários como a educação indígena, justamente pelos perigos que as narrativas que lidam com a cultura do outro podem sofrer, principalmente quando endereçadas a interlocutores externos, o que em geral é o caso em etnografias. A autora prefere nomear seu trabalho como uma pesquisa de natureza etnográfica, pois utiliza alguns princípios da etnografia para a geração dos dados, mas não se limita a ela na análise. E talvez seja por isso que Moita Lopes (2006) se refira ao trabalho do linguista aplicado como indisciplinar.

Alguns antropólogos têm se manifestado no Brasil acerca do uso da etnografia por outras áreas, em especial a da educação. Fonseca (1999: 59) manifesta seu “entusiasmo” (palavra da autora) pelo interesse de outros pesquisadores por métodos etnográficos. Porém, afirma que certos cuidados são necessários para que uma pesquisa possa ser

de fato enquadrada como etnográfica. A autora apresenta uma série de características que fariam um trabalho de pesquisa ser enquadrado enquanto etnografia e argumenta que é preciso haver cuidados no uso do método etnográfico apenas para caracterizar eventos únicos sem a devida sistematização. Tal adoção não deve ser feita apenas para tratar de situações específicas, que poderiam ser descritas pela expressão popular “cada caso é um caso”. Para Fonseca (1999), é preciso estranhar, sistematizar e comparar acontecimentos e situações para fundamentar-se como etnográfico de fato.

Com efeito, há autores em Antropologia no Brasil que veem a adoção da etnografia em outras áreas como um avanço inadequado, já que se trataria de um método específico (e exclusivo?) da pesquisa antropológica. Rocha e Eckert (2008) afirmam que o emprego de procedimentos técnicos próprios da pesquisa etnográfica, como a observação e as entrevistas, fora da Antropologia não configuraria uma etnografia. Valente (1996) chama atenção para os riscos da popularização do método etnográfico na área da Educação, argumentando que diversos dos trabalhos que se dizem etnográficos receberiam avaliações negativas justamente por falta de formação antropológica e conhecimento do método por parte dos autores não antropólogos.

Assim, não é sem razão a hesitação e a cautela em afirmar que se faz etnografia em Linguística Aplicada (ver Lucena, 2015; Bastos & Biar, 2015). Ela também se justifica em razão da multiplicidade de relações entre fazer etnográfico e os diferentes quadros teóricos que vigoram na paisagem acadêmica atual na área, o que pode derivar lamentavelmente para um “ecletismo irrefletido”, “grosseiramente chamado de ‘feirinha das Ciências Sociais’” por Garcez (2012: 8), referindo-se ao movimento do pesquisador que “vai ao mercado de conceitos e arcabouços em voga naquele momento, em que todos os aportes se justificavam de modo simplista pela suposta vantagem autoevidente de ‘quanto mais ângulos de visão melhor’”.

Portanto, é preciso garantir que o trabalho etnográfico, em Linguística Aplicada como em qualquer área, seja também pesquisa de qualidade, ou de cada vez mais qualidade. Rampton, Maybin e Roberts (2014: 21) definem expressamente que a boa pesquisa em etnografia da linguagem deve ser “cuidadosa, lógica, responsável, explícita, cética,

bem informada, comparativa e original, conduzindo à produção de asserções interessantes em que as pessoas (em determinada comunidade discursiva) possam confiar”. Segundo eles, “em resposta às maneiras inevitavelmente muito diversas em que a etnografia da linguagem vai sendo apropriada, só um aumento de reflexividade metodológica pode resolver” (p. 2). Esse é um desafio a enfrentar nos estudos da linguagem no Brasil, dado que há pouca reflexão metodológica sistemática. Ao que estamos informados, há poucas oportunidades de treinamento em métodos etnográficos, e a maior parte dos pesquisadores entre nós chegou à prática de pesquisa etnografia por tentativa e erro, ou se jogando em águas profundas para ver se sabia nadar. As diversas histórias naturais de investigação em Fritzen e Lucena (2012) parecem atestar isso e clamar por oportunidades mais frequentes e sistemáticas de reflexividade metodológica.

Há que considerar, contudo, que etnografias da linguagem no âmbito da Linguística Aplicada se produzem em comunidades discursivas interessadas em práticas de linguagem e se voltam também para interlocução com comunidades profissionais não acadêmicas. Conforme formulam Rampton, Maybin e Roberts (2014: 21),

Julgados segundo padrões textuais de trabalho puramente acadêmico, os produtos escritos resultantes de etnografias da linguagem colaborativas empreendidas com profissionais de educação, saúde, justiça etc. muitas vezes parecem relativamente discretos, conceitual ou metodologicamente. Entretanto, o trabalho e a experiência em que isso se apoia de fato ampliam seriamente a etnografia da linguagem, se pudermos garantir que no âmbito da etnografia da linguagem haja sempre movimento aberto entre o trabalho teórico, descritivo e intervencionista, e que haja diálogo contínuo ou mesmo trabalho em equipe realmente entre pessoas com essas inclinações diferentes, mas complementares.

O que apresentamos aqui poderia ainda ser mais especificamente referido como microetnografia escolar, em que registros audiovisuais de interação tornam-se fundamentais (Garcez, 2007). Para Erickson (1990), as vantagens da adoção da microetnografia dizem respeito à possibilidade de ampliação da análise tendo em vista as inúmeras oportunidades de se rever os dados e reavaliar as próprias análises, reduzindo tipificações ou simplificações que poderiam ser feitas no registro

manual das observações de campo. Além disso, a análise de registros audiovisuais também possibilitaria a observância de fenômenos mais sutis, imperceptíveis na observação participante, como os que dizem respeito ao movimento dos corpos.

Acreditamos que tenham sido objeto de nossa atenção as sete características¹³ que Rampton, Maybin e Roberts (2014: 2-3) consideram constitutivas da etnografia nas diversas disciplinas acadêmicas:

- a) Consideração pelas racionalidades locais em um jogo entre ‘estranhamento’ e ‘familiaridade’
- b) Antietnocentricidade e relevância
- c) Ecologias culturais
- d) Sistemas e particularidade
- e) Conceitos de sensibilização, abertura aos dados, e preocupações com idealização
- f) Reflexividade e participação
- g) A irredutibilidade da experiência

Com feito, Rampton, Maybin e Roberts (2014: 13) chamam expressamente a atenção de seus leitores para o fato de que empregam no título do trabalho a expressão *etnografia* da linguagem¹⁴, e não *antropologia* da linguagem. A primeira razão que apontam para isso é que nenhum dos três autores é antropólogo (acrescentando parenteticamente a isso a observação de que os seus colegas antropólogos “não têm manifestado grande interesse pelos detalhes da comunicação”¹⁵). A segunda razão é estarem convencidos de que, desde a proposta de

13. Note-se que a extensão temporal do trabalho de campo não é um critério.

14. As expressões originais em inglês são *linguistic ethnography* e *linguistic anthropology*. Embora comumente se empregue em português a tradução antropologia linguística, isso nos parece enviesar o sentido ao associar a empreitada à (disciplina) Linguística em vez de ressaltar o foco na linguagem. Optamos por etnografia da linguagem e antropologia da linguagem, seguindo a tradução em italiano (*Antropologia del linguaggio*) do título da obra de Duranti (1997).

15. Contudo, tratando de etnografia, a sociolinguista canadense Monica Heller (2011: 46-47), presidente da Associação Americana de Antropologia (2013-2014) afirma:

Claramente, como representamos os recursos e as práticas de linguagem que queremos discutir diz muito sobre como pensamos a esse respeito. ... Nossos próprios relatos, nossas representações, são turnos de fala importantes numa conversa que se estende. Temos que pensar sobre isso em termos do que queremos dizer, para quem, em termos de como o que dizemos pode ser entendido e em termos do que podem ser as consequências potenciais das asserções que queremos fazer.

etnografia da fala ou da comunicação de Gumperz e Hymes (1972, antropólogos? linguistas?), os conceitos e métodos etnográficos têm relevância ampliada, tanto para outras disciplinas além da Antropologia, de Sociologia às Ciências da Saúde, quanto para o engajamento dos etnógrafos (da linguagem) com profissionais tais como professores, médicos e outros. Essa também é a nossa visão. Apreciamos o legado e a prática antropológica, mas não somos antropólogos. Tampouco encontramos muito nossos colegas antropólogos no Brasil que tenham interesse ou mesmo apreciação pelos “detalhes da comunicação”¹⁶, mas temos a convicção de que a etnografia que fizemos nos fundamenta e qualifica para a interlocução com os profissionais com quem interagimos, no nosso caso professores e outros agentes educacionais na escola, na administração escolar, em organizações e na academia.

Rampton, Maybin e Roberts (2014: 6) afirmam que a etnografia “tem ganho peso nos estudos da linguagem, de modo que já não é mais um método de coleta de dados suplementar”; pelo contrário, “é a Linguística que passa a recurso operacional precioso por sua capacidade de identificar movimentos sutis de negociação prática das relações sociais”. Apontam três razões: o desenvolvimento do pós-estruturalismo, a revisão crítica conceitual que disso vem decorrendo e a alteração recentemente percebida na dinâmica de produção de conhecimento interdisciplinar. Destacamos aqui, esse terceiro e mais recente movimento como de particular relevância para os linguistas aplicados. Segundo os autores, há um deslocamento em curso entre o que nomeiam como modo 1 e modo 2 de interdisciplinaridade: os pesquisadores passam menos a identificar problemas focais em uma (sub)disciplina e cruzar para outros paradigmas investigativos a fim de superar impasses na sua disciplina de origem; em vez disso, cada vez mais tomam como ponto de partida “questões do ‘mundo real’ que têm relevância na ordem social, técnica ou das políticas”, muitas vezes engajando-se “do princípio ao fim com agentes não acadêmicos, sendo a complexidade multidimensional do problema o que motiva esses encontros”.

Certamente é o que temos vivido em muitas das nossas atividades de formação inicial e principalmente continuada de professores (ver

16. Ver, contudo, Coelho (2013), entre outros escritos da autora.

exemplos mencionados em Garcez, 2013). Conforme já apontam Rampton, Maybin e Roberts (2014: 6), isso se observa não apenas em relação a etnografias da linguagem em cenários educacionais (ver Pires Santos, Lunardelli, Jung & Machado e Silva, 2015). Há exemplos atuais de etnografias da linguagem na Linguística Aplicada no Brasil em cenários de atendimento em saúde (Ostermann & Souza, 2009), de segurança (Del Corona & Ostermann, 2013), e de organizações empresariais, (Oliveira, Vilhena & Novaes, 2013). Segundo essa ótica, de mudança na pesquisa interdisciplinar para crescente tolerância à ambiguidade e destaque para investigação colaborativa com vistas também a contribuições não acadêmicas, “se a etnografia se caracteriza por compromisso com o diálogo e sensibilidade adaptativa aos retornos que recebe de diferentes interlocutores ... então esse modo 2 de interdisciplinaridade pode ser especialmente compatível com uma sensatez etnográfica”. Dito de outro modo, quanto mais se exige que a investigação esteja voltada para a resolução de problemas mediante trabalho investigativo conjunto em configurações variadas de especialistas acadêmicos e profissionais, mais demanda há para os olhares circunstanciados para ocorrências reais, particulares, mediadas por práticas de linguagem, de ações situadas ecologicamente, isto é, de etnografia da linguagem.¹⁷

4. O que aprendemos no campo: contribuições para pensar pesquisa em cenários de uso da linguagem em Linguística Aplicada (especialmente)

O registro sistemático e minucioso da vida acontecendo na escola em que se passou o episódio de resistência de Wilson em ir para um grupo e participar da aula de leitura que apresentamos acima nos deu condições para superar impressões atômicas e reconstruir a visão das engenhosidades pessoais dos participantes e do sucesso na realização

17. Na discussão que fazem sobre análise de narrativas em cenários profissionais na área da saúde, Bastos e Biar (neste volume) parecem também adotar essa perspectiva quando afirmam que a “simplicidade da proposta de análise” que adotam “propicia a troca de inteligibilidades entre os campos teóricos e profissionais, o desenvolvimento de um vocabulário conjunto de trabalho e problematizações diversas sobre a natureza situada e interacional dos dados gerados em campo”.

do PPP, a construção de participação, da aprendizagem e do regime de gênero em que isso se fez ali. Com isso, pudemos ainda em 2009 conversar com os próprios educadores também sobre o que eles mesmos talvez pudessem ter dificuldade em ver no que faziam, como o racismo que todos queremos, eles e nós, combater (Almeida, 2009: 110-121). Ver e contar histórias mais completas sobre o que entendemos estar ocorrendo em cenários que queremos conhecer produz conhecimento relevante. No nosso caso, esse conhecimento tem sido crucial para, na interlocução pedagógica com outros conhecedores, agentes de educação em linguagem, por exemplo, na formação inicial e continuada de professores, nos qualificarmos como interlocutores sensatos, dignos. Ou seja, por podermos contar uma história íntegra sobre o que está acontecendo em termos da ação social no cenário específico que estudamos, conseguimos alcançar o que essas ações significam para os atores na hora em que são realizadas e relacionar isso a padrões de organização social e de princípios culturais vigentes na condução da vida cotidiana nesses cenários, ligando o que se passou ali como que se passa mais adiante em outros sistemas de ação, outros momentos ou lugares (ver Lucena, 2015).

Acreditamos que uma das principais contribuições que a etnografia nos trouxe, senão a principal, foi a qualificação dos nossos olhares para os cenários escolares e particularmente os cenários de educação pública contemporânea. Assim podemos pensar a formação de professores a partir de um posicionamento de quem esteve recentemente lá, ou seja, de quem aprendeu com as pessoas que fazem escola e vivem cotidianamente a sala de aula da educação básica hoje. Sentimos o peso das paredes, o barulho das conversas e das classes arrastadas, o calor repentino de um início de setembro, as tensas negociações de participação, as resistências, as perguntas sem resposta e as respostas controversas, os múltiplos entendimentos do que é fazer sala de aula e mesmo assim fazê-la a cada momento.

Em vez de recapitular o que todos os que estão do lado de fora acham que sabem, é só chegar mais perto do que muitos professores e alunos vivenciam de fato. Assim as salas de aula surgem como lugares onde dia após dia os participantes lutam para se reconciliar uns com os outros, com os seus futuros, com as normativas políticas e os movimentos da história, lugares onde a estética vernácula é combustível tão potente quanto a transmissão de conhecimento, lugares onde o currículo

Olhares circunstanciados...

coabita com a música popular e a cultura midiática, um lugar onde os estudantes fazem o melhor que podem com matérias nada promissoras, e onde os participantes se batem com o significado da estratificação de classe social, em esforços empreendidos pela flexão de ambivalência social (e desejo sexual). (Rampton, 2006: 3-4)

Vimos tudo isso, e mais, já que também vimos um lugar onde os estudantes, incluindo os educadores, se constroem cidadãos, discutindo temáticas relevantes em textos e atividades pedagógicas muito promissoras. Ter um olhar situado para o cotidiano escolar e registrá-lo minuciosamente nos torna etnógrafos da linguagem conhecedores das experiências de ensino e aprendizagem que podem ser relevantes para outros cenários e contextos.

Nesse sentido, podemos afirmar que o uso da etnografia, ainda que oneroso, vale a pena por diferentes razões. Compreender as pessoas de carne e osso e as suas relações sociais em cenários complexos, mais do que categorias a partir de generalizações prévias, nos leva a cuidar com a elaboração de propostas pedagógicas que atentem para essas complexidades. Entendendo as ações a partir da aproximação das perspectivas dos participantes e, assim, descentralizando nossa perspectiva do que está acontecendo naquele aqui-e-agora, nos mantemos atentos para evitar a adoção do *modelo de mundo do colonizador* (Wiley, 2006: 142), em que especialistas acadêmicos salientam aspectos de uma grande narrativa epistêmica, composta por discursos que sustentam a sua falsa superioridade, segundo a qual “para progredir, desenvolver-se ou modernizar-se, a periferia deve *receber* conhecimento e técnicas difundidas do centro em vez de em razão de sua própria inventividade”. Em suma, a etnografia nos permite ver e descrever a engenhosidade humana (McDermott & Raley, 2011) que vale a pena difundir.

Entender cenários complexos e concretos e, ao mesmo tempo, compreender de forma ampliada diferentes cenários para construir conhecimentos a partir do que é específico; estranhar o cotidiano e aguçar os sentidos e trabalhar individualmente e em grupo, construindo narrativas e amarrando os sentidos dos diferentes pontos de vista; ter o privilégio do diálogo contínuo na devolução das análises e na discussão do que foi a pesquisa para os sujeitos pesquisados posteriormente e mesmo durante todo o processo... Ver, sentir e pensar escola e sala de

aula com quem sabe fazer e faz isso tão bem quanto é possível fazer. Tudo isso é a etnografia que mencionamos aqui, experiência transformadora.

A própria história da etnografia, rebento do colonialismo europeu, fez com que seu desenvolvimento se voltasse para o exame constante das lentes do analista e para os perigos da síndrome do colonizador. Entendemos que, se o conhecimento que produzimos em Linguística Aplicada se faz constantemente sobre práticas de linguagem em cenários, e se tem compromisso de relevância social, é preciso praticar e desenvolver olhares circunstanciados e a reflexividade metodológica, como neste número temático.

Recebido em outubro de 2014

Aprovado em outubro de 2014

E-mails: pedmgarcez@gmail.com;

liaschulz@gmail.com

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Alexandre do N. 2009. *A construção de masculinidades na fala-em-interação em cenários escolares*. Tese de doutorado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. 2007. *Etnografia da prática escolar*. 13ª ed. Campinas, SP: Papirus.
- ANGROSINO, Michael. 2009. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed.
- BASTOS, Liliana C. & Liana de A. BIAR. 2015. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. Delta n.31 Especial 2015. p. 97-126.
- BATISTA, Antônio A. G. 1997. *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes.
- CAVALCANTI, Marilda do C. 1986. A propósito da Linguística Aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada* 7: 5-12.
- _____. 2006. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. In: Luiz Paulo da Moita Lopes. Org. *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola.
- CAVALCANTI, Marilda do C. & Luis Paulo da MOITA LOPES. 1991. Implementação da pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada* 17: 133-144.

- CENPEC. 2003. *Qualidade para todos: o caminho de cada escola*. 5ª ed. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC).
- COELHO, Maria Claudia (org.). 2013. *Estudos sobre interação: textos escolhidos*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- CONCEIÇÃO, Luciana E. 2008. *Estruturas de participação e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula de Língua Inglesa em uma escola pública municipal de Porto Alegre*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS.
- CONCEIÇÃO, Luciana E. & Pedro de M. GARCEZ. 2003. O revozeamento no discurso de sala de aula da escola pública cidadã. *Livro de resumos do XV Salão de Iniciação Científica da UFRGS*. (disponível em <http://hdl.handle.net/10183/65834>)
- _____. 2004. Construindo o saber: uma análise sequencial comparativa de uma prática não tradicional na fala-em-interação de sala de aula. *Livro de resumos do XVI Salão de Iniciação Científica da UFRGS*. Porto Alegre: UFRGS. (disponível em <http://hdl.handle.net/10183/60780>)
- _____. 2005. O revozeamento no discurso da escola pública cidadã. *Intercâmbio*(PUC-SP) 14: 1-10. (disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/3941/2591>)
- DEL CORONA, Márcia & Ana Cristina OSTERMANN, A. C. 2013. “Eu não aguento mais!”: a produção de *accounts* narrativos nas ligações para o serviço de emergência da Brigada Militar (190). *Calidoscópico* 11: 178-191.
- DURANTI, Alessandro. 1997. *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ERICKSON, Frederick. 1990. Qualitative methods. In: Robert L. Linn & Frederick Erickson. Orgs. *Quantitative methods; Qualitative Methods*. Vol.2. New York: Macmillan.
- _____. 1992. Ethnographic microanalysis of interaction In: M. D. LeCompte, W. L. Millroy & J. Preissle. Orgs. *The handbook of qualitative research in education*. New York: Academic Press.
- FONSECA, Claudia L. W. 1999. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação* 10: 58-78.
- FRITZEN, Maristela P. & Maria Inêz Probst LUCENA (orgs.). 2012. *O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem*. Blumenau, SC: Editora da FURB.
- GARCEZ, Pedro de M. 2006. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção

- conjunta de conhecimento. *Calidoscópico* 4: 66-80. (Disponível em http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/Publicacoes/Calid_v4n1/art07_garcez.pdf)
- _____. 2008. Microethnography in the classroom. In: Kendall A. King & Nancy H. Hornberger. Orgs. *The encyclopedia of language and education. Vol.10: Research methods in language and education*. Berlim: Springer.
- _____. 2012a. A fala-em-interação de sala de aula: controle social, reprodução, construção conjunta. In: Paulo Coimbra Guedes. Org.. *Educação linguística e cidadania*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- _____. 2012b. Avançando olhares para um observatório de práticas de linguagem em contextos escolares. In: M. P. Fritzen & Maria Inêz Probst Lucena. Orgs. *O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem*. Blumenau, SC: Editora da FURB.
- _____. 2013. [Conversa com] Pedro de Moraes Garcez. In: Kléber Aparecido da Silva & Rodrigo Aragão. Orgs. *Conversas com formadores de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes.
- GARCEZ, Pedro de M. & Paloma S. de MELO. 2007. Construindo o melhor momento para tomar o turno na fala-em-interação de sala de aula na escola pública cidadã de Porto Alegre. *Polifonia* 13: 1-21. (disponível em <http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/138.pdf>)
- GARCEZ, Pedro de M., Ingrid FRANK & Andreia KANITZ. 2012. Interação social e etnografia: sistematização do conceito de construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula. *Calidoscópico* (Unisinos) 10/2: 211-224. (Disponível em <http://www.unisinos.br/revistas/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2012.102.08/986>).
- GARCEZ, Pedro de M., Gabriela da S. BULLA & Letícia L. LODER. 2014. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. *DELTA* 30/2: 257-288.
- GUMPERZ, John & Dell HYMES (orgs.). 1972. *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rhinehart & Winston.
- HELLER, Monica. 2011. *Paths to post-nationalism: A critical ethnography of language and identity*. New York: Oxford University Press.
- JARDIM, J. (Diretor). 2006. *Pro dia nascer feliz*. [Filme]. Brasil: Globo Filmes.
- KANITZ, Andréia. 2010. *Rediscutindo correção e reparo iniciado e levado a cabo pelo outro na fala-em-interação de sala de aula*. Monografia

- de conclusão do curso de Licenciatura em Letras. Porto Alegre: UFRGS.
- KELLER, Tânia. M. G. 2004. *Aula de língua estrangeira: uma microecologia das ações*. Passo Fundo, RS: UPF.
- LODER, Leticia L. & Neiva M. JUNG (orgs.). 2008. *Fala-em-interação social: uma introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- _____. 2009. *Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- LUCENA, Maria Inêz P. 2015. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. *Delta* n.31 Especial 2015. p. 67-95.
- MOITA LOPES, Luis Paulo. 1994. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA* 10/2: 329-338.
- _____. 1996. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- _____. 1998. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: Inês Signorini & Marilda Cavalcanti. Orgs. *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- _____. (org.). 2006. *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola.
- MCDERMOTT, Ray P. & Jason RALEY. 2011. Looking closely: Toward a natural history of human ingenuity. In: Eric Margolis & Luc Pauwels. Orgs. *The Sage handbook of visual research methods*. Londres: Sage.
- MEHAN, Hugh. 1998. The study of social interaction in educational settings: Accomplishments and unresolved issues. *Human Development* 41/4: 245-269.
- MELO, Paloma S. de. 2006. *A tomada de turnos e o controle social na fala-em-interação de sala de aula: práticas diferenciadas organizam diferentes instituições escolares*. Monografia de conclusão do curso de Licenciatura em Letras. Porto Alegre: UFRGS.
- MELO, Paloma S. de. & Pedro de M. GARCEZ. 2005. A co-construção justificada do controle social na sala de aula. *Livro de resumos do XVII Salão de Iniciação Científica da UFRGS*. Porto Alegre: UFRGS. (Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/59893>)
- _____. 2006. Construindo o melhor momento para tomar o turno na fala-em-interação de sala de aula na escola pública cidadã. *Livro de resumos*

- do XVIII Salão de Iniciação Científica da UFRGS. Porto Alegre: UFRGS. (disponível em <http://hdl.handle.net/10183/68973>)
- MOLL, Jaqueline. 2000. *Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- MONTEIRO, Maria Rosângela C. 2010. *Todos os alunos podem aprender: a inclusão de alunos com deficiência no III ciclo*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS.
- MOOJEN, Sheila S., Adriana G. PAZ, Alzira P. SPIELMANN et al. 1997. *Uma escola vivida e pesquisada: relatório de pesquisa*. Porto Alegre: Escola Municipal de Primeiro Grau Prof. G. J. da Silva e Centro de Educação Popular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Manuscrito inédito.
- OLIVEIRA, Maria do Carmo L., Junia de VILHENA & Joana de V. NOVAES. 2013. Lack of trust in the organizational context: A study of accounts in a privatized company. In: Christopher N. Candlin & Jonathan Crichton. Org. *Discourses of trust*. New York: Palgrave Macmillan.
- OSTERMANN, Ana C. & Joseane de SOUZA. 2009. Contribuições da Análise da Conversa para os estudos sobre o cuidado em saúde: reflexões a partir das atribuições feitas por pacientes. *Cadernos de Saúde Pública* 25: 1521-1533.
- PACHECO, Suzana Moreira & Sheila S. MOOJEN. 2007. Construindo uma escola pública de qualidade: Escola Municipal de Ensino Fundamental Gilberto Jorge. In: Graciela R. Quijano. Org. *Jornada de educação popular: pelo encontro da escola com a vida*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- PERSCH, Maria Isabel Lacerda, Suzana Moreira PACHECO & Maria Rosângela MONTEIRO (orgs.). 2006. *Uma escola para todos, uma escola para cada um*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação.
- PÊSSOA, S. 2014. A escola pública que funciona. *Folha de São Paulo*, 14 de setembro de 2014.
- PIRES-SANTOS, Maria Elena, Mariângela G. LUNARDELLI, Neiva M. JUNG & Regina C. MACHADO E SILVA. 2015. “Vendo o que não se enxergava”: condições epistemológicas para construção de conhecimento coletivo e reflexivo da língua(gem) em contexto escolar. *Delta* n.31 Especial 2015. p. 35-65.
- RAMPTON, Ben. 2006. *Language in late modernity: Interaction in an urban school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RAMPTON, Ben, Janet MAYBIN & Celia ROBERTS. 2014. Methodological foundations in linguistic ethnography. *Working Papers in Urban*

- Language and Literacies 125*. (Disponível em <http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/ldc/publications/workingpapers/the-papers/WP125-Rampton-Maybin-Roberts-2014-Methodological-foundations-in-linguistic-ethnography.pdf>)
- REIS, Carmen A. G. 2008. *Sobreposições de fala, participação e construção de aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula de uma escola pública municipal*. Monografia de conclusão do curso de Licenciatura em Letras. Porto Alegre: UFRGS.
- REIS, Carmen A. G. & Pedro de M. GARCEZ. 2008. Sobreposições de vozes, participação e construção de aprendizagem na fala-em-interação de uma escola pública municipal. *Livro de resumos do XX Salão de Iniciação Científica da UFRGS*. Porto Alegre: UFRGS. (disponível em <http://hdl.handle.net/10183/50244>)
- ROCHA, Ana Luiza & Cornelia ECKERT. 2008. Etnografia: saberes e práticas. In: Céli R. J. Pinto & César A. B. Guazzelli. Orgs. *Ciências Humanas: pesquisa e método*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- SCHULZ, Lia & Pedro de M. GARCEZ. 2003. Práticas de reparo no discurso de sala de aula e projeto político-pedagógico. *Livro de resumos do XV Salão de Iniciação Científica da UFRGS*. Porto Alegre: UFRGS. (Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/66624>)
- _____. 2004. *A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: a tomada do turno pelo aluno*. Monografia de conclusão de curso de Licenciatura em Letras. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- _____. 2007. *A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS.
- STEIN, Fabíola & Pedro de M. GARCEZ. 2009. Revendo a sequência iniciação-resposta-avaliação na socialização do conhecimento construído em conjunto na fala-em-interação de sala de aula. *Livro de resumos do XXI Salão de Iniciação Científica da UFRGS*. Porto Alegre: UFRGS. (disponível em <http://hdl.handle.net/10183/41981>)
- TITTON, Maria Beatriz P. 2003. *Identidade coletiva de professores na escola pública: uma construção possível, difícil e necessária. Um estudo de caso na Rede Municipal de Porto Alegre*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS.
- TOOHEY, Kelleen. 2008. Ethnography and language education. In: Kendall A. King & Nancy H. Hornberger. Orgs. *The encyclopedia of language and education. Vol.10: Research methods in language and education*. Berlin: Springer.

- VALENTE, Ana Lúcia E. F. 1996. Usos e abusos da Antropologia na pesquisa educacional. *Pro-Posições* 7/2: 54-64.
- WILEY, Terrence G. 2006. The lessons of historical investigations: implications for the study of language policy and planning. In: Thomas Ricento. Org. *An introduction to language policy: Theory and method*. Oxford: Blackwell.
- ZATT, Ana Cláudia S. & Jane Mari SOUZA. 1999. *Mapas da cidade: autoria, identidade e cidadania*. Petrópolis, RJ: Vozes.