

Artigos
Articles

A etnografia como uma lógica de investigação¹

Ethnography as a logic of inquiry

Judith L. Green;² Carol N. Dixon;³ Amy Zaharlick⁴

RESUMO

Como resposta às discussões controversas acerca do que é realmente considerado como etnografia em pesquisa educacional, as autoras apresentam a etnografia como uma lógica de investigação, ou seja, um conjunto de princípios que localizam a etnografia dentro de teorias sobre cultura aplicadas em pesquisas no campo da Educação. No decorrer do capítulo, as autoras advogam que já existe um conjunto considerável de pesquisas na interface entre etnografia e Educação, as quais permitem reconhecer a etnografia enquanto abordagem de pesquisa para os problemas e as investigações pertinentes à Educação. Tendo como ponto de partida a noção de Toulmin (1972) sobre o conhecimento científico, as autoras afirmam que o reconhecimento da existência de um grupo de pesquisadores sobre a etnografia-em-educação certamente contribui para o estabelecimento de uma ecologia intelectual, ou "um conjunto coletivo de conceitos, práticas e ações adotados em comum por membros de uma comunidade denominada 'cientistas'", a qual confere à etnografia-em-educação bases sólidas para considerá-la uma lógica de investigação. Como suporte aos seus argumentos, as autoras apresentam três princípios-chave considerados fundamentais às questões relativas à etnografia aplicada à Educação. São eles: a etnografia como o estudo de práticas culturais, a etnografia como início de uma perspectiva contrastiva e a etnografia como início de uma perspectiva holística. Ao final, as autoras propõem um esquema para auxiliar o(a)s pesquisadore(a)s na condução de suas pesquisas etnográficas sob a perspectiva da etnografia-em-educação como uma lógica de investigação. Por fim, a título de melhor clareza da distinção de uso dos termos *ético* e *êmico* no decorrer da pesquisa etnográfica, esta versão traduzida apresenta nota acerca da relação binária entre uma perspectiva *ética* ou *êmica* adotada pelo(a) pesquisador(a) durante seu trabalho de campo.

Palavras-chave: Etnografia como uma Lógica de Investigação; Ecologia Intelectual; Etnografia-em-Educação.

¹ Publicado em FLOOD, J.; LAPP, D.; SQUIRE, J.; JENSEN, J. (Org.). *Research in the Teaching of the English Language Arts*. Nahwan, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates (LEA), 2001, p. 201-224. Permissão das autoras Judith L. Green, Carol N. Dixon e Amy Zaharlick e da Editora Lawrence Erlbaum Associates (LEA). Tradução de Adail Sebastião Rodrigues Júnior e Maria Lúcia Castanheira, e revisão técnica de Marcos Bagno.

² Professora da Universidade da Califórnia, Santa Bárbara. Email: green@education.ucsb.edu

³ Professora da Universidade da Califórnia, Santa Bárbara. Email: dixon@education.ucsb.edu

⁴ Professora da Universidade Estadual de Ohio.

ABSTRACT

As a response to the contentious discussion around the issue of what counts as ethnography when one is engaged in educational research, the authors present ethnography as a logic of inquiry, that is to say, a set of principles which locate ethnography on the basis of grounded theories of culture within Education. Throughout the chapter, they advocate that there now exists a wide range of research on the interface between ethnography and Education which allows for the constitution of ethnography as a recognized approach to educational problems and inquiries. Stemming from Toulmin's (1972) position on scientific knowledge, the authors claim that the existence of a widely acknowledged group of researchers on ethnography-in-education surely contributes to the establishment of an intellectual ecology, or "a collective set of commonly held concepts, practices and actions of members of a group called 'scientists'", that grounds ethnography-in-education as a logic of inquiry. In order to give support to their arguments, the authors present three key principles considered central ethnographic issues applied to Education, namely, ethnography as the study of cultural practices, ethnography as entailing a contrastive perspective and ethnography as entailing a holistic perspective. In the end the authors propose a framework to help researchers conduct their ethnographic research on the basis of ethnography-in-education as a logic of inquiry. Finally, by means of clarifying the use of the terms *etic* and *ethic* while one is conducting her/his research, this translation version brings a brief explanation of the binary relation between an *etic* or *emic* perspective adopted by the researcher during her/his fieldwork.

Keywords: Ethnography as a Logic of Inquiry; Intellectual Ecology; Ethnography-in-Education.

INTRODUÇÃO

A versão anterior a este trabalho foi concluída com um apelo à contribuição de pesquisadores engajados na pesquisa etnográfica em educação acerca da natureza da etnografia em contextos educacionais (Zaharlick e Green, 1991, p. 223). Desde a década em que esta primeira versão foi publicada, um diálogo crítico no entorno dessas questões vem acontecendo, bem como a ocorrência de mudanças significativas no *status* e no entendimento da etnografia aplicada à educação. Desde então, esse diálogo crítico vem direcionando seu foco de atenção para questões sobre as relações teórico-metodológicas no tocante a uma definição do que vem a ser de fato etnografia ou a lógica de investigação que norteia a pesquisa etnográfica e, conseqüentemente, seus resultados.

Este trabalho, pois, apresenta um esquema para se entender a lógica etnográfica de investigação, de modo a possibilitar, neste momento, tanto àqueles que simpatizam com o diálogo, quanto àqueles que se interessam pela etnografia aplicada à educação, um critério adequado para a pesquisa etnográfica. Embora a etnografia tenha sido usada como abordagem de pesquisa por um conjunto significativo de disciplinas, a abordagem

antropológica tem se revelado a mais dominante em pesquisas educacionais no contexto norte-americano, bem como a vertente mais sistemática e teoricamente definida dentro de contextos educacionais dos Estados Unidos. Esta abordagem vem sendo denominada, por aqueles que a têm usado recentemente, como antropoetnografia (Spindler e Spindler, 1983). A antropoetnografia, na verdade, é a etnografia de base antropológica e, embora este termo não seja geralmente utilizado em pesquisas atuais nessa linha de interesse, os princípios que o orientam ainda são usados por estudiosos preocupados com a *etnografia na educação*.

○ OLHO DO FURACÃO: CRÍTICAS E PREOCUPAÇÕES QUE AINDA PERMANECEM

A questão sobre o que realmente é considerado como etnografia não é recente. Essa questão tem sido parte, há duas décadas pelo menos, de um conjunto contínuo de críticas a trabalhos que se intitulam “etnográficos”. Em 1980, por exemplo, Rist argumentou, em um artigo na *Educational Research*, que muitos dos trabalhos que se *denominavam* etnográficos eram, na verdade, pesquisas de observação, e não etnografia. Rist chamou essas pesquisas de “Blitzkrieg Ethnography” [Etnografia de Ataque], uma vez que tal abordagem não ia ao encontro das necessidades da pesquisa etnográfica como definida dentro do campo de estudos da antropologia. Em 1982, Heath problematizou o fato de pesquisadores não compreenderem ou não honrarem as tradições antropológicas que sustentavam o trabalho etnográfico, os quais rotulavam suas pesquisas de etnográficas mesmo quando tal denominação, de fato, não se aplicava.

Mais de uma década depois, Athanases e Heath (1995) reiteraram e expandiram esses questionamentos em relação ao trabalho que tem sido feito na área das Humanidades e da Língua Inglesa. Em artigo publicado na *Research in the Teaching of English*, Athanases e Heath argumentam que

Freqüentemente [...] a pesquisa educacional que se rotula etnográfica tem mostrado pouca evidência de aplicação dos princípios-bases que os teóricos em antropologia cultural e etnografia da comunicação articulam como os fundamentos que direcionam a pesquisa etnográfica em línguas. Parte do problema decorre da falta de clareza entre os pesquisadores em educação acerca das bases disciplinares e dos princípios da etnografia (p. 264).

Subjacente às críticas levantadas por Rist, Heath, Athanases e outros está o desconforto em relação ao fato de educadores terem adotado e, às vezes, cooptado, os métodos etnográficos sem o devido entendimento de suas bases teóricas, bem como dos propósitos e das metas que a antropologia (e outras disciplinas) assume ao se engajar na etnografia (ver Hammersley, 1992; Smith, 1990; e Vidich e Lyman, 1994, para discussões da perspectiva sociológica). Dois fatores levam a essa crítica. O primeiro pode ser recuperado nas críticas de Rist (1980) e Athanases e Heath (1995), mais de uma década depois, que se centralizam na questão de a pesquisa de observação rotular-se etnografia. O segundo origina-se de uma variedade de métodos qualitativos e pontos de vista teóricos envolvendo a observação participante, os quais têm sido desenvolvidos no escopo das pesquisas em educação desde os anos 1980.

No que se refere a esses fatores ou críticas, o problema não se vincula à relevância da pesquisa realizada, mas se, de fato, ela condiz com os critérios adequados à etnografia (para uma ampla discussão dessas questões relacionadas à educação, ver Green e Bloome, 1995). As razões para o primeiro conjunto de problemas tornam-se visíveis quando consideramos as observações etnográficas em relação à observação da perspectiva de outros campos do saber. Como argumentam Evertson e Green (1986), existem várias abordagens à pesquisa de observação que adotam maneiras diferentes de registrar seus fenômenos de interesse, a maioria das quais não necessariamente envolve a etnografia: sistemas de categoria, sistemas descritivos, sistemas narrativos e registros tecnológicos. Sistemas de categorias são *sistemas fechados* nos quais todas as variáveis a serem observadas são definidas *a priori*. Seus dados são registrados por meio de enumeração de ocorrências de comportamentos particulares ou por meio de registros de um conjunto limitado de códigos *a priori* que representam o fenômeno observado. Nesta abordagem, somente as variáveis no sistema podem ser incluídas, sem levar em consideração se variáveis adicionais tornam-se relevantes ao contexto. Algumas pesquisas, ao utilizarem sistemas de categoria, descobriram a necessidade de se registrar informação adicional através de narrativas ou notas descritivas, sendo, pois, estas últimas usadas como informação contextual. Na maioria das vezes, pesquisadores que adotam essa abordagem observam o fenômeno investigado por um período limitado de tempo durante um dia (menos que uma hora) e por períodos limitados entre dias. Ademais, esses sistemas são geralmente utilizados em

tempo real (ao vivo) para o registro de comportamentos, sem a oportunidade de verificação ou recuperação desses comportamentos por intermédio de análises de áudio ou vídeo dos eventos observados.

Os sistemas descritivos e narrativos, tanto quanto os registros tecnológicos, são *sistemas abertos* que adotam certas formas de registro do fluxo da atividade ou interação que podem ser revisitadas posteriormente. Sistemas descritivos podem ter categorias controladas previamente, combinadas de várias maneiras a fim de construir sistemas descritivos do progresso de aulas e de segmentar sucessões de comportamentos. Um ponto central para os sistemas descritivos é o uso de transcrições de falas ou de atividades ocorridas no contexto observado, o que torna os sistemas descritivos dependentes do contexto. Esta característica leva a uma representação do evento ou atividade e, conseqüentemente, à possibilidade de exame ou análise posterior dos dados, uma vez que, em dado momento da pesquisa, o pesquisador deixa o campo ou contexto de investigação (*post hoc*). Sistemas narrativos, por sua vez, são sistemas abertos, sem categorias predeterminadas. O pesquisador registra segmentos extensos de atividades ou de eventos em formas de narrativas para representar o desenvolvimento do fluxo de ações. A escolha dos elementos desses sistemas a serem registrados por escrito muito dependerá da percepção do observador sobre o que é realmente importante registrar, como o fazer, quando e de que maneira. O registro narrativo se transforma no evento que será analisado. Portanto, a natureza desse registro (p. ex., registros de exemplos ou narrativas descritivas da seqüência da atividade) e a abordagem da análise (p. ex., o uso de códigos preestabelecidos ou o desenvolvimento de códigos previamente determinados) dependerão das metas ou objetivos do pesquisador. Registros tecnológicos (p. ex., gravações de fita cassete, gravações de vídeo e fotografias) são sistemas abertos que registram sons e/ou ações dentro do campo de alcance das lentes da câmera ou do microfone. Esses tipos de registros possibilitam análises *post hoc*, porém eles não representam tudo o que aconteceu no cenário pesquisado, sendo, como os sistemas narrativos, influenciados pela escolha do foco e pela localização espacial do pesquisador. Um exemplo da importância de se realizar registros tecnológicos ou registros narrativos pode ser visto no trabalho de Marshall e Weinstein (1988). Ao pesquisarem as expectativas de professoras, Marshall e Weinstein verificaram que duas professoras não se enquadravam em suas previsões, fato que os conduziu a analisar o registro narrativo para um reexame

dos dados. Ao recontextualizar os dados, eles perceberam que a imprevisibilidade não se deu, na verdade, pela existência ou inexistência de variáveis particulares ou inerentes às professoras, mas, sim, que os padrões de uso e distribuição dessas variáveis é que faziam a diferença. Sem o registro narrativo como base de codificação dos dados, Marshall e Weinstein não teriam condições de reexaminar o motivo da ineficácia de seu modelo quando de seu uso com as duas professoras.

Sistemas narrativos e registros tecnológicos *podem ser* ferramentas etnográficas *quando* usadas como parte da *observação participante*. Todavia, o mero uso de tais abordagens de observação não constitui, por si só, método etnográfico (Green e Wallat, 1981; LeCompte e Priessle, 1993; Spradley, 1980). Por exemplo, Spradley (1980) argumenta que um observador-etnógrafo sempre será um participante, não obstante possa assumir diferentes papéis ao longo do *continuum*, desde um envolvimento profundo com o grupo social em determinado momento, até um papel mais passivo de observador e participante. Além disso, como ficará evidente nas seções seguintes, esse tipo de observação é realizado em um longo período de tempo, orientado por teorias da cultura. De igual modo, observações etnográficas envolvem uma abordagem que centraliza suas preocupações em compreender o que de fato seus membros precisam saber, fazer, prever e interpretar a fim de participar na construção dos eventos em andamento da vida que acontece dentro do grupo social estudado, por meio da qual o conhecimento cultural se desenvolve (Agar, 1980; Ellen, 1984; Heath, 1982; Spradley, 1979, 1980). Para conseguir tal informação, o etnógrafo registra notas de campo, coleta e analisa artefatos produzidos pelos membros do grupo social, entrevista participantes acerca de suas interpretações sobre o que está ocorrendo (sempre que possível), e, caso seja possível, faz gravações de áudio e vídeo das ações observadas. Desta forma, o observador-etnógrafo registra a seqüência das atividades desempenhadas tornando-as disponíveis para avaliações posteriores. (Ver também Emerson, Fretz e Shaw, 1995; Spindler e Spindler, 1987; Spradley, 1979, 1980.)

Um observador que adentra o campo de investigação com uma lista de itens predefinida, com questões e hipóteses predeterminadas, ou com um esquema de observação que defina *a priori todos os comportamentos ou eventos* que serão registrados, *não* está, decerto, se engajando na etnografia, não obstante o nível de profundidade da observação feita ou o grau de credibilidade do sistema de observação. Sobretudo, se o observador não se

basear em teorias da cultura para direcionar as escolhas do que é relevante observar e registrar, ou abranger sua interpretação pessoal a respeito da atividade observada, ele não estará se engajando numa abordagem etnográfica como percebida do ponto de vista antropológico. Em virtude dessas argumentações, Rist (1980), Heath (1982), Athanases e Heath (1995), e outros, levantam o problema como o de pesquisadores que, ao conduzirem seus estudos de observação, alegam estar engajados em etnografia ou realizando pesquisa etnográfica, quando, na verdade, suas pesquisas se norteiam por objetivos, métodos e teorias diferentes. (Para mais discussões sobre as diferenças relativas à pesquisa em ensino, ver Erickson, 1986.)

Um argumento semelhante pode ser aplicado a alguns trabalhos acadêmicos rotulados como pesquisa "qualitativa". Desde os anos 1980, um conjunto significativo de perspectivas "qualitativas", orientadas por um número diferente de teorias, tem sido adotado e/ou desenvolvido em educação (Denzin Lincoln, 1994; LeCompte, Millroy e Priessle, 1992). Embora alguns teóricos tentem equiparar suas abordagens com a etnografia, por comungarem métodos parecidos, eles não aderem necessariamente aos postulados da pesquisa de base etnográfica nem compartilham dos objetivos dela. Erickson (1986) descreve tais abordagens, relativas à pesquisa educacional, afirmando que elas são

alternativamente denominadas etnográficas, qualitativas, de observação participante, de estudo de caso, interacionistas simbólicas, fenomenológicas, construcionistas, ou interpretativas. Essas abordagens são levemente diferentes, embora comunguem semelhança considerável umas com as outras [...] O que faz desse trabalho um trabalho de interpretação ou qualitativo é muito mais uma questão essencial de foco e de intenção do que de procedimento de coleta de dados; isto é, uma *técnica* de pesquisa não constitui um *método* de pesquisa (p. 119-120).

Uma maneira de reformular as discussões levantadas até aqui é percebê-las como indicativas de que metodologia é mais do que uma técnica; na verdade, abrange relações entre teoria e método. Tais relações formam a base para a construção do conhecimento que, de fato, é o resultado do trabalho de membros daquilo que Toulmin (1972) chama de ecologia intelectual. Kelly e Green (1998) descrevem a posição de Toulmin, no tocante ao conhecimento científico e às mudanças ocorridas nesse conhecimento, da seguinte forma:

A análise do trabalho de Toulmin também mostrou que sua visão da mudança conceitual [dentro de uma dada disciplina] sustenta-se numa teoria da racionalidade da ciência, em que a ciência não é vista como um conjunto universal de regras inferenciais ou lealdade a teorias fundacionais, mas como um conjunto coletivo de conceitos, práticas e ações adotados em comum por membros de uma comunidade denominada “cientistas”. Assim, uma mudança conceitual pode ser percebida como uma teoria da racionalidade, pelo fato de tornar visíveis as razões que realmente contam como as responsáveis por mudanças do conhecimento num determinado grupo [...]

[Portanto, uma] forma de compreender os argumentos de Toulmin é perceber a “Ciência” como produto das ações dos membros daquele grupo (isto é, cientistas), os quais, diante de uma situação-problema, sustentam-se na história de suas idéias intelectuais, tanto quanto nos traços sociais e físicos da situação-problema para construir um entendimento da ‘problemática’ explorada. Do ponto de vista desta perspectiva, novos fenômenos podem vir a ganhar existência por meio do falar e do agir, graças às ações dos membros de uma comunidade científica (Knorr-Cetina, 1983; Latour e Woolgar, 1986). (p. 149)

Em vista da posição de Toulmin acerca da construção do conhecimento científico como produto das ações de membros pertencentes a uma dada ecologia intelectual, podemos perceber por que Heath (1982), Athanases e Heath (1995), Rist (1980) e outros, orientados pela antropologia⁵, levantaram críticas sobre trabalhos que não honravam as tradições intelectuais e a história das idéias dentro de suas ecologias intelectuais. Em outras palavras, essas críticas não legitimam tais trabalhos como orientados pelo “conjunto de conceitos, práticas e ações adotados em comum” (Toulmin, 1972, citado em Kelly e Green, 1998, p. 149) que constituem as perspectivas da antropologia cultural ou da etnografia da comunicação. Esses problemas levantados podem ser compreendidos melhor se examinarmos o argumento sobre a etnografia como uma disciplina constituinte da Ciência da Educação conforme proposto por Green e Bloome (1995). Estes teóricos argumentam que já existe uma comunidade de pesquisa suficientemente ampla de etnógrafos, com base em tradições da teoria cultural e da etnografia da comunicação, dentro do

⁵ O mesmo é válido para pesquisadores que trabalham a partir de um ponto de vista sociológico, embora, até o presente momento, tais argumentos tenham surgido mais no contexto britânico do que no contexto norte-americano (Atkinson, 1990; Ellen, 1984; Hammersley, 1983; e Smith, 1990).

campo da educação, que respalda a constituição da etnografia como uma *disciplina* (uma ecologia intelectual) *dentro da Educação*. Admitindo-se a perspectiva da *etnografia-em-educação*, tanto aqueles que tencionam abordar a etnografia segundo seus princípios fundacionais, quanto aqueles que rotulam sua pesquisa como sendo de base etnográfica, estão se aliando a uma comunidade de práticas que estão sujeitas a seus próprios critérios de trabalho e pesquisa. (Para uma discussão acerca do critério da pesquisa qualitativa que apresenta argumentos similares sobre a necessidade de criar um diálogo que vá ao encontro das expectativas de tradições diferentes, ver Howe e Eisenhart, 1990.)

AFINAL, O QUE É ETNOGRAFIA?

Tendo considerado as críticas e proposto uma maneira de compreender a etnografia como o trabalho de uma ecologia intelectual, apresentamos agora uma breve introdução ao desenvolvimento da etnografia num eixo temporal. Esta história é parte do conhecimento cultural daqueles engajados na etnografia de um ponto de vista antropológico. É um *conhecimento cultural* necessário para situarmos os desenvolvimentos atuais da Educação-dentro da história intelectual mais ampla da etnografia por entre as disciplinas.

Visões diferentes da etnografia e seu desenvolvimento histórico

A resposta sobre o que é etnografia já é em si um campo polêmico. Agar (1994) afirma que “etnografia [é] um termo cuja etimologia do grego indica ‘descrição de povos’” (p. 54). LeCompte e Priessle (1993) estabeleceram suas bases como originadas “de *ethnos*, isto é, raça, povo, ou grupo cultural, e *graphia*, que significa escrita ou representação de um campo específico, numa forma específica” (p. 1). R. F. Ellen, antropólogo social britânico, captou a complexidade da tarefa de definição da etnografia. Sua descrição apresenta uma visão multifacetada do termo, possibilitando, assim, a percepção das variações de uso atual do termo:

Considere-se, por exemplo, a palavra “etnografia”. Esta palavra é usada normalmente para se referir a descrições empíricas da cultura e da organização de populações humanas particulares (como em “uma monografia etnográfica”, “uma etnografia”). A implicação disso é a de um registro completo, um produto. No entanto, o sentido se

modifica de alguma forma se falamos de “etnografia” em oposição a “teoria”, ou de “uma descrição etnográfica” (significando pessoas que vivem) em oposição a uma descrição histórica ou arqueológica. Ainda mais diferente é o uso do termo para indicar um conjunto de procedimentos de pesquisa normalmente indicando estudo qualitativo intensivo de pequenos grupos através de “observação participante” [...] Finalmente, “etnografia” pode se referir a um campo acadêmico, a uma disciplina em seu amplo sentido, envolvendo o estudo comparativo de grupos étnicos [...] Assim, etnografia é algo que se pode fazer, estudar, usar, ler ou escrever. Seus vários usos refletem maneiras pelas quais teóricos distintos têm se apropriado do termo, na maioria das vezes, por razões conceituais. Não estamos aqui sugerindo, porém, que o termo seja empregado em um único sentido, mesmo que fosse possível determinar uma definição isolada. Contudo, é importante saber que as diferenças, embora tênues, existem. (1984, p. 7-8).

À luz do argumento de Ellen, vê-se pouco valor em buscar um ponto de vista único. Ao contrário, nós nos posicionamos a favor da importância de compreender as diferenças para decidirmos se o trabalho em execução corresponde aos critérios da etnografia definidos dentro do escopo da educação e de campos teóricos relacionados.

Um exame de diferentes livros de pesquisa e de artigos de revisão da referida literatura também nos leva à identificação de um amplo e distinto conjunto de olhares sobre a gênese e o desenvolvimento da etnografia no tempo e nas disciplinas. Embora esses olhares se distingam em detalhes específicos, o que emerge dessa análise é a longa história da etnografia e seu desenvolvimento ao longo dos séculos, tanto formando quanto sendo formada por disciplinas emergentes (p. ex., antropologia, sociologia e educação). Nesta seção, apresentamos o quadro histórico que surgiu quando consideramos os argumentos daqueles que trabalham a etnografia numa interface entre antropologia e educação.

Dobbert (1984) afirma que a etnografia se originou das formas pelas quais poetas, viajantes, missionários e historiadores documentavam e descreviam “pessoas com aspectos estranhos” que esses autores encontravam quando viajavam e/ou viviam longe de seus próprios territórios nacionais. Tanto Erickson (1986) quanto Athanases e Heath (1985) reforçam esse argumento, remontando as origens da etnografia aos séculos XVI e XVII, e relacionando suas mudanças às transformações da história intelectual do Ocidente. Erickson (1986) afirma que a teoria interpretativa e a etnografia estão inter-relacionadas:

A pesquisa interpretativa e sua teoria norteadora se desenvolveram a partir do interesse nas vidas e perspectivas de pessoas que tinham pouca ou nenhuma voz na sociedade. O final do século XVIII presenciou o surgimento dessa preocupação. Teóricos sociais medievais reforçaram a dignidade do trabalho braçal; contudo, com o colapso da visão mundial medieval dos séculos XVI e XVII, as classes baixas da sociedade da época passaram a ser retratadas em termos considerados, pelo menos, paternalistas.

Erickson associa o desenvolvimento subsequente da etnografia do século XIX ao surgimento da antropologia como disciplina e ao interesse da expansão colonial pelos povos colonizados. Ele acrescenta que

Outra linha de interesse desenvolvida no final do século XIX foi com os povos iletrados destituídos de poder e a respeito dos quais pouco se sabia. Eram povos não-letrados pertencentes aos territórios coloniais africanos e asiáticos que eram governados pelas Cortes Europeias e que, ao final do século XIX, cresciam e se desenvolviam celeremente. Os relatos de viajantes acerca desses povos têm sido escritos desde o início das explorações europeias do século XVI. Ao final do século XIX, tais relatos foram se tornando mais detalhados e completos, recebendo atenção científica do campo da antropologia. Os antropólogos chamaram esses relatos de *etnografia*, ou seja, uma monografia descritiva das formas de vida de povos considerados *ethnoi*, termo grego antigo para “outros” – bárbaros que não eram gregos (p. 123).

Athanases e Heath (1995) acrescentam informações relevantes no tocante ao desenvolvimento histórico da etnografia, argumentando que

Ao final do século XX, julgamentos fundamentais sobre a “boa” prática etnográfica criaram expectativas sobre o trabalho de campo do pesquisador, o qual o executaria usando a língua local e representando exatamente o que o grupo pesquisado *era*, e não *o que não era* ou *o que precisava ser mudado* a partir de um ponto de vista de estranho àquela comunidade. [Grifos no original] Além disso, a etnografia continuava mantendo seus laços com a história política e econômica, além de incluir descrições de influências contextuais nos hábitos culturais e lingüísticos dos grupos (p. 264).

Dobbert (1984) caracteriza essa mudança como um deslocamento da perspectiva ética para a êmica. Ela argumenta que, antes dos anos 1960, a perspectiva do próprio etnógrafo sobre o que era observado (uma perspectiva

ética ou de um estranho) configurava a descrição de um grupo. Desde os anos 1960, alguns etnógrafos, principalmente os que se amparavam em abordagens cognitivistas, interpretativas, simbólicas ou da etnografia da comunicação, no campo disciplinar da antropologia, preocuparam-se mais em fundamentar suas descrições nos termos usuais daquele grupo. Ademais, esses etnógrafos preocupavam-se também em identificar os significados das ações e eventos diários para os membros da comunidade que eles investigavam. Essa perspectiva é denominada êmica, ou perspectiva do ponto de vista de um membro.⁶

Athanases e Heath (1995) identificam ainda outra mudança no século XX, que teve implicações significativas para a educação. Eles argumentam que nos anos 1930 alguns antropólogos começaram a estudar “segmentos de vida organizacional dentro de sociedades complexas e a encorajar trabalhos menores do que os extensos volumes que até então documentavam estilos de vida de grupos inteiros” (p. 265). Essa mudança fez com que salas de aula e pequenas escolas se tornassem o foco de atenção de antropólogos (e também sociólogos). Os teóricos acrescentam que “por volta dos anos 1960 e 1970, tais pesquisas foram muito influenciadas, nos Estados Unidos, por estudos de situações específicas de conversações ou outros tipos de discursos – oral e escrito – investigadas por etnometodólogos e sociolinguistas (p. ex., Cazden, John e Hymes, 1972)”. (p. 265)

Nessa virada de perspectiva, os etnógrafos adotaram, para o estudo de práticas culturais, abordagens mais focadas ou mais *orientadas por tópicos* do que uma abordagem mais interpretativa, isto é, o estudo de uma sociedade em sua totalidade (Hymes, 1982). Tal mudança pode ser vista em relação ao que Ortner (1984) descreveu como uma mudança em direção de teorias da atividade cultural *orientadas pela prática*, com a preocupação de se entender a cultura como constituída pelas práticas diárias de membros do grupo social bem como constituindo-as.⁷

⁶ As origens de êmico e ético vêm dos termos fonêmico e fonético – o que é significativo na linguagem para o falante (êmico) e o que são descrições externas (ético). (cf. Pike, 1954) [Ver nota do revisor técnico no fim do texto. N. T.]

⁷ Essas mudanças estão igualmente relacionadas à preocupação crescente na sociologia da necessidade de uma teoria de sustentação que dê base para examinar a construção social da realidade (Berger e Luckmann, 1966) e a vida diária de membros de um grupo social (Heller, 1984; Schutz, 1970).

Como mostra esse breve relato histórico, pesquisadores e teóricos que escrevem a respeito da etnografia relacionam-na às mudanças na história do pensamento ocidental, tanto quanto ao desenvolvimento da antropologia e de outras disciplinas (p. ex., sociologia, educação e psicologia social). Todavia, desconsiderando os pontos relativos às origens e ao desenvolvimento da etnografia, todos possivelmente concordam que a etnografia é um processo complexo que envolve a descrição escrita de um grupo social, e que tais descrições se transformaram e conseqüentemente se caracterizaram como mais sistemáticas e científicas no século XX. Nos dias de hoje, pesquisadores que utilizam a etnografia como abordagem de pesquisa têm à sua disposição uma riqueza de perspectivas teóricas nas quais podem se sustentar ao estudarem grupos sociais específicos, cada qual com maneiras particulares de teorizar a cultura e as abordagens etnográficas. Esse conjunto de possibilidades representa, segundo Strike (1974, 1989), a potencialidade expressiva de um programa de pesquisa.⁶ Esse programa envolve: a antropologia cognitivista (Agar, 1994; D'Andrade, 1995; Frake, 1977; e Spradley, 1980); a etnografia crítica (Carspecken, 1996); a ecologia cultural (Ogbu, 1974, 1978, 1982); a etnografia da comunicação (Gumperz e Hymes, 1972; Hymes, 1974; Saville-Torike, 1989); a etnografia da experiência (Turner e Bruner, 1986); a etnografia interpretativa na educação (Erickson, 1986; Gee e Green, 1998; Gilmore e Glatthorn, 1982; Green e Wallat, 1981; Heath, 1982; Spindler, 1982; Spindler e Spindler, 1987); a antropologia linguística (Duranti, 1997); e a antropologia simbólica (Geertz, 1973, 1983), entre outros.

Situando a etnografia educacional dentro de um *continuum* histórico

Segundo Spindler (1955), antes dos anos 1950 a etnografia educacional não existia. Em 1954, ocorreu uma conferência na Universidade de Standford, sob os auspícios da Escola de Educação e do Departamento de Sociologia e Antropologia desta Universidade em conjunto com Associação Americana de Antropologia. O objetivo dessa conferência era explorar as inter-relações entre a educação e a antropologia. Desse encontro participaram 22 educadores e antropólogos de renome. O resultado da conferência foi a publicação de um dos primeiros livros sobre as inter-relações potenciais

⁶ Entende-se por programa de pesquisa uma ecologia intelectual, e não uma pesquisa isolada (Strike, 1974, 1989).

dessas disciplinas: *Education and Anthropology*, organizado por George Spindler (1955). Na apresentação do compêndio, Spindler (1955) informa que os participantes de ambas as áreas, mesmo compartilhando a preocupação pelo pleno desenvolvimento da sociedade, tinham propósitos diferentes para a etnografia, bem como diferentes problemas significativos. Nas duas décadas seguintes, as discussões continuaram, fazendo surgir, durante os encontros de 1968 da Associação Americana de Antropologia, uma sessão isolada cujo tema era “Etnografia das Escolas”, organizada por John Singleton, e outra sessão cuja temática era “Estudos de Sociedades Complexas”, presidida por Fred Gearing, diretor do Programa em Antropologia e Educação financiado pelo governo federal daquela época. Hess (1999) afirma que “a descrição do Programa em Antropologia e Educação que deu origem ao CAE [Conselho sobre Antropologia e Educação] estava fora dos interesses do encontro” (p. 404). A formação desse Conselho também levou ao surgimento do periódico *Anthropology and Education Quarterly*, que publica estudos de antropólogos *sobre educação*, bem como estudos *em educação* por educadores com formação em antropologia.

O volume de dezembro de 1999 (v. 30, n. 4) do referido periódico revisita a história da etnografia educacional e discute os desafios que esta enfrentará no futuro. Algumas questões levantadas nesse volume incluem o papel do significado e o valor do conceito de *cultura* como um princípio organizador da etnografia (González, 1999; Eisenhart, 1999). Esses artigos e reflexões também discutem as mudanças de foco da etnografia (Anderson-Levit, 1999; Singleton, 1999) e das maneiras como esses tópicos são examinados. Tais mudanças incluem: bases etno-históricas das ideologias de gênero⁹ e as circunstâncias materiais e históricas que moldam o gênero e sua relação com o mercado e as famílias (Stambach, 1999); educação além dos contextos K-12 (Jensen, 1999; Dunn, 1999); e reforma educacional (Emihovich, 1999). Alguns dos artigos também abordam questões a respeito da escrita *com* ou escrita *sobre* as vozes dos participantes (Emihovich, 1999); intenções do pesquisador (Schram, 1999); tipos de conhecimento cultural estudados (Spindler, 1999); e interesses metodológicos recorrentes, p. ex., objetividade-subjetividade (Brantlinger, 1999), ativismo (Brantlinger, 1999)

⁹ Tradução de *gender*, ou seja, gênero na concepção feminina e masculina. Não confundir com *genre*, ou gênero do discurso, ou gênero textual, na concepção dos estudos da linguagem. [N. T.]

e distância do pesquisador em relação ao sujeito pesquisado (Rogers e Swadener, 1999).

A distinção entre as metas dos educadores e dos antropólogos quando se engajam na pesquisa etnográfica em relação com a educação, distinção esta muito evidente nos primeiros anos em que essa interface se deu, ainda é fator importante a ser considerado na atualidade. Green e Bloome (1995) sugerem que para entender as contribuições de pesquisas no núcleo da etnografia e da educação, é necessário fazer a distinção entre a etnografia realizada por antropólogos, isto é, *etnografia da educação*, e a etnografia executada por educadores (p. ex., pesquisadores de universidades, professores, estudantes, dentre outros), isto é, *etnografia na educação*. A diferença está, conforme argumentam Green e Bloome (1995), nas questões levantadas e nos propósitos delineados para a execução da pesquisa etnográfica.

O que, de fato, essa história traz à tona é que a resposta à pergunta *O que é a etnografia?* continua a se desenvolver à medida que novas disciplinas progridem dentro e fora do campo do conhecimento da educação. Esse mapeamento histórico igualmente torna visível, segundo Green e Bloome (1995), o fato de que as questões levantadas acerca do que é considerado ou não etnografia, e quem é visto como etnógrafo, transcendem o campo da Educação.

COMPREENDENDO A ETNOGRAFIA COMO UMA LÓGICA DE INVESTIGAÇÃO

Nas seções anteriores, descrevemos o contexto atual no qual pudessem se localizar aqueles interessados na pesquisa etnográfica, ou aqueles que tencionam se engajar neste tipo de pesquisa. Nas seções subsequentes, apresentamos um conjunto de princípios-chave que dão base à etnografia, tais como: *etnografia como o estudo de práticas culturais*; *etnografia como início de uma perspectiva contrastiva*; e *etnografia como início de uma perspectiva holística*. Esses princípios são fundamentais para um conjunto de posicionamentos teóricos e podem ser vistos como constituintes de uma *lógica de investigação* a pesquisas que se sustentam em abordagens da antropologia cultural e da etnografia da comunicação. Como parte da discussão, delineamos algumas implicações metodológicas e apresentamos alguns exemplos de como os pesquisadores têm utilizado esses princípios em suas pesquisas.

Em seguida, descrevemos o processo interativo-responsivo que os etnógrafos usam quando esboçam um estudo etnográfico, negociam e re-negociam sua entrada no contexto pesquisado, fazem registros etnográficos, coletam dados e os analisam com relação às questões que lhes interessam. Esse processo interativo-responsivo, calcado nestes princípios, constitui a *lógica-em-uso* do etnógrafo. De igual modo, propomos uma maneira de representar essa *lógica-em-uso* para que leitores não familiarizados com a pesquisa etnográfica possam compreender como as decisões de teoria-método são tomadas relativas às questões, antecipadas ou não, que se desenvolvem à medida que o etnógrafo tenta fazer com que os membros entendam o que eles precisam saber, compreender, produzir e prever. Desta forma, os membros participam das ações social e culturalmente apropriadas do grupo ou comunidade à qual pertencem. Por fim, concluímos esta seção apresentando os critérios para a pesquisa etnográfica em educação.

Etnografia como o estudo da cultura: uma abordagem orientada pela prática

Como discutido previamente, a etnografia, no tocante à *antropologia cultural* e à *etnografia da comunicação*, é uma abordagem conduzida teoricamente, envolvendo uma perspectiva contrastiva, por meio da qual fenômenos ou práticas culturais são estudados. Norteados por conhecimentos teóricos particulares¹⁰, etnógrafos buscam compreender os padrões culturais e as práticas das vidas diárias dos integrantes do grupo estudado a partir de uma perspectiva êmica, ou de um membro da comunidade. Através de um processo interativo ou responsivo, recursivo por natureza, o etnógrafo avalia o que os membros precisam saber, produzir, entender e prever, a fim de participar como um membro desse grupo. Desta maneira, o etnógrafo tenta “revelar”¹¹ os princípios da prática que norteiam as ações dos referidos

¹⁰ Ver, por exemplo, a discussão na introdução do livro *The Anthropology of Experience*, de Victor Turner e Edward Bruner, 1986. Essas perspectivas freqüentemente se diferenciam em como as descrições éticas e êmicas são utilizadas, das metas que o etnógrafo estabelece, da comunidade intelectual da qual é membro, e das questões que busca explorar, entre outros fatores que modelam sua *lógica-em-uso*.

¹¹ Utilizamos o termo “revelar” (*uncover*), ao invés de encontrar ou identificar, para manter a metáfora arqueológica oriunda da antropologia. Os padrões são construídos pelos membros, sendo tarefa da etnografia torná-los visíveis, isto é, separar a imagem da base e, então, ver como são usados em outras situações de ocorrência.

membros do grupo local (Frake, 1977, como citado em Spradley, 1980). Uma forma de pensar a respeito disso é que o etnógrafo tenta dar visibilidade às práticas diárias, comumente invisíveis¹², de um grupo cultural, além de fazer com que essas práticas familiares ou ordinárias se tornem estranhas (isto é, extraordinária). Portanto, os padrões e os princípios da prática dos membros de um grupo social são vistos como recursos materiais que os etnógrafos usam na construção de uma teoria da cultura sustentada nesses princípios. Ao examinarem tais práticas, os etnógrafos procuram meios de compreender as conseqüências do senso de pertencimento e como o acesso diferenciado dentro de um determinado grupo modela as oportunidades de aprendizagem e participação. Esta é, de fato, uma questão particularmente relevante no que tange ao estudo do acesso à educação em escolas da atualidade.

A construção de uma teoria da cultura muito dependerá da história intelectual do etnógrafo e da ecologia intelectual particular (e portanto da *lógica de investigação*) na qual o etnógrafo se posiciona como membro. Para ilustrar como a lógica de investigação dá forma à lógica-em-uso de um etnógrafo, apresentamos um exemplo oriundo de uma perspectiva antropológica cognitiva. Embora Spradley (1980) tenha morrido no início dos anos 1980, seu trabalho tem sido influente na educação, tanto para pesquisadores universitários, como para alunos de escola secundária¹³.

Spradley (1980) propôs ver a cultura como mais que um mapa cognitivo fixo. Ele cita Frake (1977), o qual argumenta que

Cultura não é simplesmente um mapa cognitivo que as pessoas obtêm no todo ou em parte, mais ou menos precisamente, para, então, começarem a lê-la. As pessoas não são leitores de mapas; na verdade, elas os constroem. As pessoas são lançadas em mapas culturais que são delineados de maneira imperfeita e continuamente revistos. A Cultura, na verdade, não oferece um mapa cognitivo, mas uma série

¹² Para uma discussão acerca da virada em direção do estudo de práticas da cultura dentro do escopo da antropologia, ver Ortner, 1984.

¹³ Para posições mais atuais sobre a Antropologia Cognitivista, ver Agar, 1994; D'Andrade, 1995. Para a discussão teórica acerca de uma alternativa para a perspectiva antropológica cognitivista, conhecida pelo rótulo de Antropologia Simbólica, ver Geertz (1983), *Local Knowledge*. Para algumas críticas sobre a antropologia cognitivista, ver Geertz, 1973, 1983; Gilbert, 1992, e Gilbert e Mulkay, 1984. Para uma discussão sobre as críticas ao trabalho de Spradley na educação, ver Kelly, Chen e Crawford, 1998.

de princípios para a sua construção e manobra. Culturas diferentes são como escolas de pilotagem diferentes, desenvolvidas para dar conta de terrenos e mares diferentes (como citado em Spradley, 1980, p. 9).

Essa visão de cultura como um conjunto de *princípios de prática* que os membros usam para nortear suas ações uns com os outros sugere que *culturas*, e por implicação, *conhecimento cultural*, não são fixas, mas sim, abertas ao desenvolvimento, à modificação, expansão e revisão de seus membros, à medida que interagem através do tempo e dos eventos. Percebida desta forma, os etnógrafos preocupam-se em desenvolver um estudo descritivo das formas de vida típicas de um grupo em momentos específicos no tempo, a partir de pontos de vista diferentes. Portanto, cultura não é uma variável, ou mesmo um conjunto de variáveis, mas um conjunto e princípios de práticas que são construídos por seus membros à medida que estabelecem papéis e relações, normas e expectativas, e direitos e obrigações que constituem o sentimento de pertença ao grupo local. A fim de identificar tais princípios de prática, Spradley (1980) propôs um conjunto de relações conceituais e semânticas em meio a (e entre) atores, situações sociais e atividades que o etnógrafo utiliza como um guia, mas não como um modelo fixo ou um “livro de receitas”.

Em um livro sobre etnografia para estudantes de ensino médio, Spradley e McCurdy (1972) argumentaram que “o conhecimento é organizado, ou seja, nós descobrimos o significado por meio do entendimento dos padrões subjacentes, do enquadre¹⁴ implícito da referência que os indivíduos aprenderam” (p. 59). O conhecimento cultural como algo que se aprende e que está, por vezes, implícito, tem implicações para a pesquisa. Neste sentido, a tarefa do etnógrafo é revelar as maneiras pelas quais os membros do grupo estudado percebem sua realidade e seu mundo, como eles constroem seus padrões de vida, e como, por intermédio de suas ações (e interações), constituem seus valores, crenças, idéias e sistemas simbólicos significativos.

Aspecto essencial à tarefa do etnógrafo, do modo como foi proposta por Spradley (1980; Spradley e McCurdy, 1972), é a necessidade de identificar como os membros de um grupo social *nomeiam* e *categorizam* seu mundo.

¹⁴ Utilizamos o termo “enquadre”, ao invés de esquema ou estrutura, por já ser a tradução consagrada de *frame* no âmbito dos estudos etnográficos e sociolinguísticos (ver RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. [Org.]. *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 183-214.) [N. T.]

Assim, os etnógrafos que se pautam pela perspectiva apresentada por Spradley normalmente iniciam suas análises realizando uma *grande turnê* pelo contexto local ou mundo social do grupo, a fim de identificar quem são os atores, com quem devem interagir, quando, onde, sob quais condições e a quais resultados eles podem chegar. Essa turnê possibilita ao etnógrafo examinar os espaços, momentos, objetos, eventos, atos e as interconexões da atividade social, dentre outros aspectos, os quais formam a base para análises subseqüentes. Ao se engajar em um processo de desenvolvimento inicial das categorias que os membros do grupo adotam, os etnógrafos identificam as formas pelas quais esses membros nomeiam suas atividades, espaços, atores, objetos (artefatos) e interações com os atores, portanto, identificando categorias a partir de uma perspectiva êmica ou de um membro do grupo. Tal abordagem possibilita que etnógrafos evitem, sempre que possível, impor suas categorias éticas, ou do ponto de vista de um estranho, sobre o que eles observam. Porém, quando os membros do grupo observado não têm um “nome” para suas práticas, atividades, ou fenômeno cultural, existe, então, uma exceção à abordagem spradleyana. Neste momento, o etnógrafo nomeia, de um ponto de vista ético, essas práticas, para *descrever* o fenômeno cultural observado.

A análise que se origina dessa fase de coleta de dados prepara a pesquisa para um exame mais focalizado das práticas culturais, eventos ou processos particulares. Esse processo focalizador baseia-se em um conjunto de decisões e princípios que permitem ao etnógrafo aproximar-se de um entendimento êmico dos padrões de vida do grupo observado. O que será de fato observado durante essa fase depende do que os membros indicam, por meio de suas ações, como os fenômenos culturalmente marcados ou significativos que devem ser examinados, e não o que o pesquisador inicialmente havia planejado. Esse procedimento tem continuidade até que o etnógrafo tenha informação suficiente para identificar princípios de prática. A esse processo de focalização Spradley (1980) dá o nome de *processo de pesquisa desenvolvimental*, ou o que nós (e outros) designamos como *processo interativo-responsivo*. Tais respostas configuram-se como uma parte antecipada do plano que o etnógrafo desenvolveu desde o início de sua pesquisa.

Uma vez que os dados foram coletados em cada estágio do processo de pesquisa, Spradley (1980) propõe uma abordagem de análise de domínio para se examinar os dados. Essa abordagem promove a construção de um

conjunto de relações de parte-todo por meio da consideração de um conjunto de relações semânticas: *x é um tipo de y; um lugar para y; um passo para y; uma razão para y; uma maneira de se fazer y; um resultado de y, dentre outros*. As análises de domínio formam a base para a construção de taxonomias de termos culturais, suas práticas e processos. (Ver figuras 3a e 3b, p. 56 e 57, para um exemplo de taxonomia). O objetivo não é apenas categorizar o mundo, mas construir uma “gramática” cultural que pode ser usada pelo etnógrafo e outros integrantes do grupo, sem necessariamente quebrar as normas culturais, as expectativas ou papéis, bem como as relações, quando da execução dos direitos e deveres imputados à condição de pertencimento dos membros ao grupo estudado. A meta não é tornar-se “nativo”, mas ser capaz de propiciar a visibilidade de práticas culturais e seus princípios para outros indivíduos que não são membros do grupo investigado. Para atingir essa meta, o etnógrafo busca maneiras de identificar o que os membros precisam saber, utilizar, produzir e prever, a fim de nortear suas participações no dia-a-dia de suas ações sociais. Essa abordagem, pois, requer uma postura reflexiva e recursiva do etnógrafo, e não meros exemplos de identificação de uma prática.

No que concerne ao estudo da cultura, há um número de implicações relativas a essa abordagem que precisam ser consideradas ao se planejar e conduzir um estudo etnográfico na educação. Primeiramente, a noção de um processo de pesquisa desenvolvimental significa que determinadas questões são geradas e identificadas através do tempo e dos eventos, em resposta à coleta de dados e à análise conduzida em diferentes pontos da pesquisa, com atores e locais (espaços) distintos. Tanto questões quanto fases e níveis de coleta de dados podem ser propostos antecipadamente, admitindo-se que as questões reais e relevantes à pesquisa *deste* grupo, bem como as fases e níveis de coleta e análise, somente podem ser definidas *no contexto local (in situ)*. O segundo ponto é que com o tempo as observações e participações na comunidade em evolução são necessárias para se iniciar o entendimento do que realmente *conta como* um termo, uma prática, uma atividade ou evento relevante, além de como a participação é promovida dentro e através desses eventos. Terceiro, a posição que o etnógrafo assume ao negociar sua entrada e ao interagir no contexto é a do *aprendiz* que estuda junto com pessoas dentro de um grupo local, em busca do conhecimento cultural que freqüentemente é implícito ou invisível para os membros.

Quarto, aquilo que o etnógrafo aprende pode ser triangulado com os membros para ver se a análise concorda com o conhecimento cultural local. Caso não exista concordância com o entendimento dos membros, isso não significa necessariamente que o etnógrafo está equivocado, embora essa possibilidade possa ser considerada. Dado que o conhecimento cultural é considerado frequentemente conhecimento tácito, os etnógrafos podem perceber, ao observarem as respostas dos membros do grupo local, se a pessoa com a qual compartilham suas interpretações ficou surpresa com suas descobertas. Tal acontecimento sugere que ele ou ela não tinha conhecimento de sua prática, confirmando, porém, a possibilidade de existência dessa prática como culturalmente possível (ou impossível). Cada uma dessas respostas pode levar a uma nova coleta de dados (p. ex., entrevista com outros membros) e a novas análises, para se conseguir a adequação da descrição realizada e esclarecer, modificar e/ou rever esses entendimentos.

Um motivo que pode levar a estudos adicionais é o fato de que o indivíduo com o qual o etnógrafo estiver interagindo pode não ter acesso às práticas culturais, ao conhecimento necessário ou ao processo no qual esteja envolvido, ou não estar ciente deles. Circunstâncias desse tipo provêm do fato de que *nenhum indivíduo* detém todo o conhecimento cultural, uma vez que o conhecimento cultural é, na verdade, produto do grupo como um todo, e dos membros em particular, dado que indivíduos dependem das atividades e práticas culturais às quais eles têm acesso. Assim, o conhecimento das práticas culturais torna-se *conhecimento particular de aspectos particulares* de uma cultura. Portanto, o etnógrafo não pode depender apenas de um único informante para ter acesso às adequações da interpretação de seus dados. Múltiplos pontos de vista ou perspectivas são, de fato, necessários. Por exemplo, um professor, ou grupo de professores, pode não ter acesso a todo conhecimento referente aos departamentos e suas tarefas em uma escola. O diretor talvez não conheça todos os departamentos como os responsáveis pelo serviço de secretaria conhecem, os quais auxiliam os professores, os administradores e a comunidade (isto é, pais e outros responsáveis). Ademais, os alunos terão um grau de conhecimento construído através de suas participações na sala de aula, nos trabalhos em grupo, na escola, em casa e na comunidade que se diferencia do dos professores, administradores, pais, dentre outros. Individualmente, cada um oferece uma visão situada, que se associa aos papéis e relações, normas e expectativas,

direitos e obrigações, vinculados às formas nas quais eles estão posicionados na comunidade escolar. Seus conhecimentos constituem, coletivamente, um panorama ampliado das práticas e processos culturais da escola. Contudo, o estudo de uma única classe ou escola propicia tão somente uma perspectiva situada, indicando que uma perspectiva comparativista se torna necessária através das diferentes classes ou escolas para se entender *o que realmente é considerado educação* numa sociedade mais ampla. Dentro do escopo da antropologia, a abordagem comparativista é denominada etnologia, servindo como a base de generalizações comparativistas (Hymes, 1996).

A existência de acessos diferenciados, portanto uma perspectiva situada¹⁵, é importante para se entender e considerar, no processo de escrita, uma proposta de condução de um estudo ou pesquisa de cunho etnográfico. Na próxima seção, examinaremos como as diferenças de perspectivas e compreensões podem ser produtivas no processo de revelação dos princípios de práticas através do tempo e dos eventos, bem como através de grupos culturais.

Etnografia envolvendo uma perspectiva contrastiva

Nesta seção, examinaremos três formas pelas quais uma perspectiva contrastiva informa o trabalho dos etnógrafos: (i) o contraste como uma base de perspectivas de triangulação, dados, métodos e teoria; (ii) a relevância contrastiva como uma forma fundamentada de se tornarem visíveis práticas e processos ênicos; (iii) diferenças de enquadre e pontos relevantes como espaços contrastivos para a identificação de conhecimento cultural. Cada uma dessas maneiras de perceber o que é necessário em uma abordagem contrastiva proporciona *insights* particulares e permite ao etnógrafo tornar visíveis aspectos e práticas distintas de uma cultura. A perspectiva que um etnógrafo utilizará dependerá, novamente, da abordagem por ele usada para o estudo da cultura e dos objetivos de sua pesquisa. O uso sistemático da análise contrastiva é uma área na qual os envolvidos na etnografia *em e da* educação têm contribuído, teoricamente e metodologicamente, para os métodos etnográficos e as teorias de práticas culturais.

¹⁵ Para uma discussão de uma perspectiva situada em letramento, ver Heap, 1991, dentre outros, no compêndio organizado por Baker e Luke (1991), *Toward a critical sociology of reading pedagogy*.

Contraste como uma base de perspectivas de triangulação, dados, métodos e teoria

Corsaro (1981, 1985) propõe quatro tipos de contraste que podem ser usados em um estudo etnográfico: perspectiva, dados, métodos e teoria. Esses tipos de contraste formam a base da triangulação. Uma noção fundamental associada à idéia de triangulação é que, ao justapor diferentes perspectivas, dados, métodos e teorias, o etnógrafo será capaz de dar visibilidade aos princípios de práticas comumente invisíveis que norteiam as ações, interações, produção de artefatos e construção de eventos e atividades da vida diária dos membros.

Como discutido na seção anterior, a justaposição de perspectivas dentro de um contexto propicia informações que o estudo a partir de uma única perspectiva não pode revelar. Uma vez que tal justaposição freqüentemente envolve o uso de diferentes tipos de dados, métodos ou teorias, utilizar essa perspectiva como o ponto de contraste faz com que as diferenças de tipos de conhecimento e de acesso dado a certos membros de uma comunidade se tornem visíveis. Essa justaposição também permite que o pesquisador identifique novos locais e grupos para observar, de modo a poder identificar o repertório de práticas culturais que os diferentes membros do grupo necessitam, e a poder explorar as conseqüências dos diferentes posicionamentos, tanto dentro quanto através dos grupos, dos períodos de tempo, dos eventos e dos espaços.

Para ilustrar como a triangulação da perspectiva, dos dados, métodos e teorias é produtiva para a geração de teoria, apresentamos um exemplo do trabalho de Judith Solsken (1992). Solsken contrastou o ato de ler em casa com o ato de ler durante anos de escolarização, com o intuito de construir uma biografia de letramento para alunos individuais e de identificar quais práticas eram realmente consideradas práticas de letramento nesses dois contextos. Ao comparar quem podia ler o quê, quando, onde, com quem, sob quais condições e com quais propósitos, Solsken foi capaz de identificar padrões em cada contexto investigado (o quarto das crianças, momento de fazer o dever de casa, o pré-escolar e o segundo ano do ensino fundamental com uma professora, e o primeiro ano do ensino fundamental com um professor). Portanto, ela utilizou o contraste de práticas entre atores, momentos, eventos e locais distintos para construir um argumento fundamentado sobre por que um menino, no jardim de infância, disse: "Nem uma palavra para mim".

Solsken argumentou, conforme suas observações realizadas na casa do menino, que ele via o letramento como "trabalho de mulher", visto que as pessoas que liam em sua casa eram sua mãe e suas irmãs mais velhas. Por ter visitado a casa do menino em diferentes ocasiões no ano anterior à sua entrada na escola, Solsken pôde construir uma imagem dos padrões de letramento entre os membros da família. O papel do pai nas práticas de letramento não ficou visível para Solsken, fato que a levou a fazer a conexão dos comentários do menino no ano subsequente (ingresso na pré-escola) sobre práticas de letramento como ocupação feminina. Além disso, ao traçar o desenvolvimento do letramento do menino durante três anos de educação formal, Solsken percebeu como ele respondia ao processo de letramento quando seu professor era um homem (primeiro ano do ensino fundamental), e quando era mulher (jardim de infância e segundo ano do ensino fundamental). Somente depois que ele teve um professor homem é que seu engajamento nas práticas de letramento se alterou, e ele aproveitou mais plenamente as oportunidades de leitura e outras formas de letramento.

Com base nesta análise contrastiva, Solsken (1992) assevera que

Os padrões de categorização de leitura e escrita de Luke, por meio de relações sociais, continuaram durante seu segundo ano do ensino fundamental. A maior mudança observada estava em sua reação em ter novamente uma professora mulher. Ele não nutria nenhum tipo de resistência à Sra. Benedict em suas interações com ela como ele nutria no jardim de infância, mas também não requisitava sua atenção nem seu suporte da maneira como fazia com o Sr. Sullivan. Como resultado, ele passou a dar mais atenção e a dedicar mais energia às interações conjuntas e a seus próprios interesses (p. 179).

A visão diacrônica permitiu a Solsken construir uma biografia fundamentada que tornou visíveis várias fontes de influência no valor que Luke atribuía ao letramento, bem como aquilo que ele estava disposto a assumir e a exibir em momentos particulares.

Ao acompanhar este e outros alunos ao longo do tempo, Solsken (1992) aplicou os quatro tipos de contraste identificados por Corsaro (1985), com o objetivo de construir uma teoria de letramento mais abrangente e embasada e de mostrar como essa teoria se relaciona com outros tipos de aprendizagem, incluindo gênero e trabalho. Solsken contrastou teorias diferentes de letramento dos primeiros anos de escola (p. ex., letramento emergente, a construção social do letramento, letramento como *status* social e identidade)

para desenvolver um esquema de orientação para seu estudo. Esse esquema surgiu a partir dos trabalhos de Anderson, Teale e Estrada (1980) e de Heath (1983), em cujos trabalhos os eventos de letramento eram identificados por meio de observação das ações e interações com textos escritos e a respeito deles. Contudo, a análise contrastiva de Solsken sobre os modos como o começar-a-ler tinha sido abordado e suas análises iniciais dos dados levaram-na a identificar uma "lacuna" na perspectiva – a agência¹⁶ [agency] do indivíduo no apoderar-se de recursos culturais. Essa maneira de conceitualizar a aprendizagem para o letramento, uma vez identificada, se tornou uma teoria orientadora e um esquema explanatório que guiaram a pesquisadora às suas perguntas subseqüentes, à seleção dos métodos, à coleta de dados e às abordagens de análise, bem como à sua própria interpretação dos dados. Seus dados mostraram a agência da criança dentro e através de situações de letramento¹⁷, levando-a a uma nova conceituação e explanação sobre o que está implicado em aprender para se tornar letrado:

toda e qualquer transação de letramento é um momento de autodefinição no qual os indivíduos agem tanto com as outras pessoas quanto sobre elas. A partir dessa perspectiva, a aprendizagem para o letramento dificilmente procederia de forma tranqüila, sem tensões. O maior argumento deste livro é que o estudo sobre o início do letramento nas famílias e nas escolas deve começar com a suposição de que a aprendizagem para o letramento é um ato social de autodefinição. Adotar essa suposição requer que vejamos as crianças como agentes de mudanças inseridos em sistemas sociais mais amplos. Normalmente, tendemos a associar a infância à inocência, aos potenciais futuros, e até mesmo à vitimização por parte dos sistemas, mas não à agência e à escolha. (p. 8)

Solsken pôde explorar a questão da agência, a "lacuna" na perspectiva, por meio do contraste dos dados para cada indivíduo e para o grupo em meio a atores, momentos, eventos e situações. Ela contrastou perspectivas (p. ex., a criança lendo sozinha *em contraste com* as práticas de leitura dos

¹⁶ Traduzimos o termo *agency* por "agência", com base na definição oferecida pelo *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* – "capacidade de agir, de se desincumbir de uma tarefa; diligência, atividade, indústria" –, apesar do uso pouco comum dessa palavra nesse sentido em português [N. T.].

¹⁷ Para uma discussão da socialização de crianças e suas agências com papéis sociais de contribuintes do desenvolvimento da sociedade, ver Gaskin, Miller e Corsaro, 1992.

membros da família realizadas em casa) e métodos (p. ex., gravações em fita cassete, notas de campo, atividades de letramento imediatas, entrevistas e artefatos). Esses contrastes possibilitaram-lhe identificar quando, onde e sob quais condições a leitura e a escrita ocorriam, como elas aconteciam, quem participava e como os membros viam e/ou compreendiam e valorizavam tais práticas. Portanto, a estratégia de análise contrastiva caracterizou-se como parte fundamental de seu estudo sobre o letramento realizado em casa e na escola.

Sem o uso explícito das múltiplas formas de contraste, boa parte das informações que Solsken obteve não teria se tornado visível e teria tolhido suas interpretações e compreensões dos padrões que os dados mostraram. Isso teria levado a uma percepção mais pobre da complexidade das práticas de letramento e de aprendizagem para o letramento disponíveis para os estudantes (e empregadas por eles), estudantes que ela acompanhou pelos vários anos de escolarização. Também teriam ficado sem exame o papel e a agência da criança na construção da aprendizagem para o letramento. Não foi somente a ausência de oportunidades que propiciou o desempenho do aluno, uma vez que havia um amplo conjunto de oportunidades disponível nos contextos sociais da escola e da família, mas, contrariamente, a agência desse aluno em valorizar práticas particulares em momentos específicos.

As análises contrastivas de Solsken explicitaram vários tipos de conhecimento êmico, cada qual associado a diferentes atores e situações sociais. Alguns deles incluíam o conhecimento de práticas como representações das ações dos membros da família; as ações e interações dos membros da classe e seus professores; e as ações dos indivíduos através de diferentes situações e momentos. Além disso, ao contrastar perspectivas distintas, Solsken pôde contribuir para o campo de entendimento das práticas de letramento quando tornou visíveis as relações entre as oportunidades de aprendizagem e o uso delas, bem como as contribuições das práticas de gênero para tal aprendizagem. Assim, a triangulação foi, para Solsken (1992), um princípio-chave que norteou sua lógica-em-uso.

Relevância contrastiva como um princípio de explicitação de práticas e processos êmicos

Hymes (1977) propôs o conceito de relevância contrastiva como um princípio da prática dos etnógrafos. Ele argumenta que o uso da análise contrastiva oferece meios de demonstrar a relevância funcional de partes da

vida, ou a linguagem e as ações dentro dessas partes. A relevância contrastiva, pois, proporciona uma maneira de examinar e identificar o que é realmente visto como conhecimento cultural, prática e/ou participação que constituem, particularmente, uma “parte da vida” de um grupo. Ao discutir a relevância contrastiva e seu valor para a educação, Hymes aponta que:

Não podemos avaliar adequadamente o desenvolvimento da linguagem e seu uso na educação sem atentar para o princípio de relevância contrastiva – demonstração da relevância funcional através do contraste, a qual mostra que uma mudança ou escolha particular conta como diferente dentro do enquadre de referência [...] Para se descobrir o que está ocorrendo, o analista precisa descobrir que mudanças de forma têm consequência para o significado, e que escolhas de forma levam a essas mudanças. O analista, então, trabalha de um lado a outro, isto é, entre a forma e o significado em prática, a fim de desvendar a que partes os instrumentos e códigos individuais pertencem.

A análise contrastiva, da maneira como foi definida por Hymes, depende da análise êmica da fala e das ações entre os membros. Essa tarefa, similarmente à triangulação, envolve o uso constante do contraste para se construírem interpretações fundamentadas. O uso da relevância contrastiva requer dos etnógrafos uma fundamentação de suas análises das escolhas das palavras e das ações em que os membros do grupo observado se engajam uns com os outros, em meio a atores, eventos, momentos, ações e atividades que constituem as situações sociais da vida diária. (Ver Gee e Green, 1998, para exemplos e uma ampla discussão, do ponto de vista etnográfico, da análise do discurso relativa à reflexividade como uma base de contraste.)

Pontos relevantes e diferenças de enquadre como espaços contrastivos para a identificação de conhecimento cultural

Nas seções anteriores, discutimos o entendimento etnográfico de que os membros podem não ter a mesma interpretação de todas as ações e eventos, devido ao acesso diferenciado a aspectos distintos da vida social do grupo. Agar (1994), então, propõe o conceito de *pontos relevantes* [*rich points*] para abranger os fatos que se tornam visíveis quando da diferenciação nos quadres de referência (o que Mehan, 1979, e outros denominaram *diferenças de enquadre*). Para Agar (1994), um ponto relevante pode ocorrer dentro de um grupo, quando da visita de um novo local, ou quando as fontes culturais e o conhecimento prévio do etnógrafo não lhe permitem perceber

e compreender, de uma perspectiva êmica, as ações e atividades do grupo social estudado. Um ponto relevante, segundo Agar (1994), é um local onde a *cultura acontece*, ou seja, onde o ordinário, ou comum, é transformado em extraordinário, ou incomum, uma vez que os atores sociais não podem mais proceder de maneira usual.

Pontos relevantes na etnografia são, pois, aqueles em que as diferenças de entendimento, ação, interpretação e/ou participação se tornam marcadas. Nestes pontos as práticas e fontes culturais que os membros delinham tornam-se visíveis em seus esforços para a manutenção da participação. Serão apresentados dois exemplos de pontos relevantes e do que eles explicitam. O primeiro pode ser observado no trabalho de Green e Harker (1982). Numa análise de um evento denominado "Novidades & Pontos de Vista", na sala de aula de pré-escola, fruto de um ano inteiro de pesquisa etnográfica, Green e Harker descreveram como um dos alunos lia apenas algumas das sugestões das atividades propostas, e não todas as sugestões apresentadas. Ao descreverem o desenrolar do evento, Green e Harker (1982) identificaram que James lia somente duas das sugestões, mas não a terceira. A análise dos autores mostrou que as ações de James indicavam que ele interpretava a fala como sendo a respeito do evento denominado "Novidades & Pontos de Vista", e que todos teriam sua vez de compartilhar tal interação. No entanto, as ações de James demonstravam que ele não lia o evento como algo que falava acerca da tarefa de *elaborar as Novidades & Pontos de Vista*; ou seja, ele começava a compartilhar algo. O enunciado da professora, "Um minuto, James", a qual continuava a apresentar do que se tratava a tarefa, informou a James que os alunos não estavam realizando a atividade, mas sim, *se preparando para realizá-la*. Por intermédio da análise discursiva da referência pronominal e das conexões propositivas que ligavam as atividades, eventos e ações passadas às presentes, Green e Harker (1982) argumentam que James sustentava-se em seu conhecimento cultural prévio para interpretar a ação que se construía, mas não para agir sobre ela. Dessa forma, James antecipou o evento que ocorreria em seguida, agindo como se nele estivesse.

O contraste das ações de James com as expectativas da professora formou um ponto relevante que sinalizou para James, bem como para os outros membros do grupo, tão somente o que estava previsto, e como James, juntamente com seus colegas, deveriam participar. Esse contraste explicitou para os outros membros do grupo, tanto quanto para os etnógrafos, quais ações eram relevantes nos momentos específicos. A análise contrastiva desse

momento com os outros momentos anteriores propiciaram uma base para compreender o conhecimento cultural que James utilizou para sustentar suas tentativas de interação e partilha, visto que, devido à sua posição no círculo de interação, ele seria o primeiro a compartilhar com seus colegas. Análises adicionais mostraram que James freqüentemente requisitava determinadas normas de participação no grupo, p. ex., “fala um por vez”, mesmo quando ele não seguia tais normas. Por este fato, as ações de James são compreensíveis por meio de análise contrastiva no exato momento em que ocorriam, bem como através dos vários momentos em que aconteciam.

O segundo exemplo, a partir de uma análise etnográfica de um ano inteiro, realizada por Tuyay e outros (Tuyay, 1999; Tuyay, Jennings e Dixon, 1995), demonstra a forma como pontos relevantes são parte de um processo de estruturação de oportunidades de aprendizagem em uma sala de aula bilíngüe. Embora os autores apresentem muitos exemplos para a construção do entendimento de como *as oportunidades de aprendizagem* são construídas em sala de aula e como os indivíduos utilizam essas oportunidades de maneiras particulares, apresentamos, aqui, um só exemplo. Este exemplo apresenta um grupo pequeno de alunos (3 meninos), um falante bilíngüe que aceitava sua condição de bilíngüe, um bilíngüe que preferia ser visto como um falante de inglês, e um falante exclusivo de espanhol. Os três meninos estavam trabalhando num projeto de escrita colaborativa, no qual deveriam escrever uma estória interplanetária ficcional. O evento fazia parte de um ciclo de 33 dias de atividades variadas, cujo foco era o sistema solar. Tal evento ocorreu aproximadamente no segundo terço daquele ciclo de atividades e foi uma das primeiras oportunidades, para os alunos, de escrever um texto ficcional baseado em fatos científicos (ver também Tuyay, 1999).

Quando a professora se aproximou do grupo, notou que apenas dois dos meninos estavam envolvidos, uma vez que a interação se dava somente em inglês. O aluno falante exclusivo de espanhol estava observando sem, no entanto, participar do processo de redação. Em espanhol, a professora perguntou ao grupo se o menino que só falava espanhol sabia o que eles estavam fazendo. Um dos meninos falantes de inglês respondeu, em espanhol que ele [isto é, o falante exclusivo de espanhol] estava “só brincando”. Em resposta a isso, a professora perguntou novamente aos meninos em espanhol: “¿Cómo puede decir ideas si no sabe lo que está escribiendo? ¿Es possible?” (Como pode expressar suas idéias se ele não sabe o que você está escrevendo? Isso é possível?). Os meninos responderam “não” e então a professora

perguntou: “¿Entonces qué puedes hacer tú?” (Então, o que podem fazer?). O que aconteceu em seguida foi uma mudança de língua, na fala e na escrita, para incluir o espanhol. O produto final elaborado pelos alunos ficou bilíngüe em sua forma e substância, tendo o aluno falante exclusivo de espanhol colaborado com as ilustrações da estória.

Essa interação rápida (aproximadamente 30 segundos) entre a professora e os três alunos foi considerada um ponto relevante por duas razões: primeiro, ficou explícito para os meninos (e para o etnógrafo) que ambas as línguas foram um recurso para o trabalho acadêmico, e que a escolha da língua feita por dois dos três alunos (os alunos bilíngües que escolheram falar inglês) serviu para excluir um dos membros do grupo. Segundo, como a professora optou por usar o espanhol na sua interação com os alunos, essa interação tornou-se um ponto relevante no qual os três alunos tiveram uma oportunidade de esclarecer a tarefa, bem como os papéis, as relações, as normas e as expectativas entre eles. Essas ações possibilitaram-lhes adotar novos posicionamentos como membros participativos do grupo. Também foi uma oportunidade para revisitarem os direitos e deveres em sala de aula quanto à participação e para reconduzirem a atividade de modo a incluírem todos os membros na interação.

Ambos os exemplos mostram como os pontos relevantes são locais onde as normas e as expectativas, papéis e relações, direitos e deveres de pertencimento e participação dos integrantes se tornam visíveis para os membros e também para os etnógrafos. Sem tais pontos relevantes, tanto os pesquisadores como os membros não teriam tido uma oportunidade de aprender acerca do que *é considerado pertencimento e participação apropriada*. Ademais, o segundo exemplo sugere que as questões sobre o acesso são construídas localmente, e não apenas no nível dos macrossistemas da escola. Esses exemplos igualmente demonstram como ações simples e discretas entre os membros podem ter conseqüências significativas para os participantes, demonstrando, portanto, quais as ações que são consideradas como participação apropriada e prática cultural. De igual modo, sem ter contrastado os padrões discursivos e as atividades no tempo e nos eventos em que ocorreram, a natureza dessas pequenas interações enquanto pontos relevantes não teria sido valorizada. Portanto, pontos relevantes envolvem o exame do que está acontecendo naquele momento observado e seu contraste com o que tem sido percebido em eventos análogos através dos tempos e ações. Desta forma, os contextos atuais e históricos das ações

fazem parte da análise etnográfica. A etnografia, por conseguinte, envolve uma abordagem da parte-todo para a construção de uma teoria fundamentada da atividade e dos sistemas simbólicos significativos.

A etnografia envolve uma perspectiva holística

Um dos problemas para os que buscam compreender a natureza das relações entre parte-todo em uma etnografia diz respeito à compreensão do significado do termo “todo”. Para alguns etnógrafos, o termo “todo” refere-se a comunidade, como nível analítico (Lutz, 1981; Ogbu, 1974), enquanto outros argumentam que tal termo não se refere ao tamanho da unidade analítica, mas à identificação de uma unidade social “circunscrita” [*bounded*] (Erickson, 1977; Gee & Green, 1998). Erickson (1977), por exemplo, argumenta que “a etnografia é ‘holística’ não em razão do tamanho da unidade social sob análise, mas porque as unidades de análise são consideradas como um todo, seja este todo uma comunidade, um sistema educacional [...] ou o começo de uma aula numa única turma de alunos”. (p. 59)

Compreender a natureza holística da etnografia no sentido apontado por Erickson não significa que um simples evento possa ser analisado e apresentado como etnografia ou que uma unidade de análise possa ser vista como uma variável (por exemplo, cultura como uma variável, uma prática cultural como uma variável) a ser quantificada e utilizada em uma equação estatística. O que isso quer dizer é que a análise deve considerar como as partes se relacionam com o todo (p. ex., momentos iniciais de outras aulas, outros aspectos das aulas, outros aspectos da vida da sala de aula e os momentos iniciais de outros tipos de eventos discursivos que acontecem fora da sala de aula). Um determinado evento, portanto, pode ser analisado em profundidade para explorar e identificar demandas culturais ou seus elementos (quer dizer, a maneira como esse evento se realiza, as demandas sociais e acadêmicas para participação, os papéis e os relacionamentos existentes entre membros e as demandas comunicativas de participação). Entretanto, a exploração não pára com a análise de um evento individual. Pelo contrário, a informação obtida por meio dessa análise será usada como base para a análise de outros aspectos da cultura ou do fenômeno. Dessa forma, um “pedaço de cultura” pode ser examinado em profundidade para a identificação de questões ou elementos culturais mais amplos.

O conceito de holístico traz implicações para o estudo da vida cotidiana em contextos culturais (isto é, escola, lar, igreja e *playground*). Observações

de um determinado “todo” são comparadas a outros “todos” semelhantes e a “todos” mais abrangentes dentro do grupo estudado. Por exemplo, um etnógrafo talvez decida por estudar as práticas de leitura em uma unidade social identificada como uma turma escolar. Uma vez que essa decisão seja tomada, o etnógrafo necessitaria, então, observar os momentos denominados “hora da leitura” pelos participantes, assim como aqueles que não o são, para identificar as práticas de leitura inerentes aos diferentes eventos produzidos pelo grupo observado (Green e Meyer, 1981). (Para a discussão de como esse processo se dá em matemática, veja Moschkovich e Brenner, 2000; e em ciências, Kelly e Crawford, 1997).

Para examinar a natureza das práticas de leitura na vida cotidiana, ou na cultura, da turma observada, o etnógrafo teria, então, de examinar os limites iniciais e finais dos eventos, conforme delimitados pelas ações dos participantes. Uma vez estabelecidos os limites entre os eventos, o etnógrafo irá explorar o que acontece em cada evento, sejam esses denominados “hora de leitura” ou não. As análises seriam, em seguida, realizadas em um ciclo completo de atividades. Um ciclo de atividades em uma sala de aula seria uma série de eventos tematicamente interligados (isto é, lições completas que formam uma unidade de ensino. O termo unidade é utilizado para se referir a eventos relacionados tematicamente e não é empregado no sentido curricular – conjunto previamente definido de atividades –, embora esses dois sentidos possam ser coincidentes. A identificação dos eventos e da natureza da relação entre eles é feita por meio de análise retrospectiva e *a posteriori* das atividades do grupo). A extensão ou limites de um ciclo dependem de como esse aspecto cultural é definido pelos participantes e não de critérios predeterminados e estabelecidos pelo etnógrafo. Dessa forma, enquanto a leitura é uma atividade cotidiana que pode ocorrer ao longo do ano escolar, ela é também composta por *ciclos de atividade* (isto é, instrução) dentro desse todo. Além do mais, dentro de ciclos de atividades que não são oficialmente denominados como “leitura”, o etnógrafo pode identificar um amplo espectro de práticas de letramento que são reconhecidas como leitura em uma ou mais disciplinas, em diferentes eventos e em diferentes momentos, e do ponto de vista de diferentes atores. Esses ciclos podem ser analisados por si sós e, posteriormente, os resultados dessa análise podem ser comparados a outras instâncias que se apresentam para obter uma compreensão mais ampliada daquilo “que conta como leitura” localmente

para os participantes (para exemplo desse tipo de análise, ver Santa Barbara Classroom Discourse Group, 1992a; 1992b). Deve-se considerar também que a partir do momento em que uma unidade de observação em uma determinada situação social é definida, o etnógrafo pode realizar novos recortes e redefinir seu foco analítico, produzindo análises mais detalhadas de como eventos são localmente realizados por participantes na sala de aula (por exemplo, por meio de análises contrastivas entre as práticas de leitura desenvolvidas em grupos de alunos considerados adiantados e em grupos de alunos considerados atrasados). A redefinição do foco analítico dependerá da questão que está sendo explorada. O etnógrafo, então, pode selecionar um evento representativo e comparar com as características estruturais, com as demandas acadêmicas e sociais de outros eventos (veja, por exemplo, Collins, 1987; Cook-Gumperz, 1986; Egan-Robertson, 1998; Erickson, 1982; Rex, Green e Dixon, 1997; e Rex e McEachen, 1999).

A abordagem parte-todo do estudo da leitura, de uma perspectiva sociocultural, difere de outras perspectivas nas quais a definição de leitura é feita antes da entrada no campo de pesquisa ou vista como estável em todas as suas realizações. Ao escolher focalizar um estudo em práticas de leitura, um etnógrafo pode tomar a produção sobre a natureza da leitura no contexto da sala de aula como referência; entretanto, ele não iniciará com uma definição preestabelecida de leitura, visto que, preferencialmente, um etnógrafo investigará se os participantes do grupo observado denominam alguma de suas atividades como "leitura" e examinará como essa atividade é realizada, o que conta como leitura, quando e onde acontece, quem pode participar, que funções cumpre e a que propósitos essa atividade serve, e quais as conseqüências da participação nos eventos denominados de leitura (p. ex., Bloome e Bailey, 1992; Gee, 1996; Heap, 1991). Em situações onde o grupo cultural não tenha um evento "formal" chamado leitura, o etnógrafo tomará decisões orientadas por princípios teóricos para localizar instâncias de leitura no grupo estudado. O princípio da prática que guia esse aspecto da análise etnográfica é o conceito da relação parte-todo. Ou seja, pelo exame das práticas locais que envolvem a produção e interpretação de "texto", o etnógrafo constrói uma visão situada do que é considerado por diferentes atores, em diferentes eventos, tempos e espaços, como uma prática de letramento no grupo estudado (veja Anderson, Teale e Estrada, 1980; Barton, 1994; Bloome e Egan-Robertson, 1993; Heath, 1983; e Street, 1984; 1993, para uma discussão do processo de localização de eventos de letramento).

LINHA DE TEMPO DA ETNOGRAFIA		
Primeiro Ano Escolar do Estudo	Segundo Ano Escolar do Estudo	Terceiro Ano Escolar do Estudo

PROJETOS DA CIENCIA FÍSICA CONCEITUAL							
Projetos	1	2	3	4	5	6	7
Datas	07/09/95-19/09/95	02/10/95-23/10/95	26/10/95-02/11/95	06/11/95-21/11/95	29/11/95-15/12/95	18/12/95-22/12/95	08/01/96-22/01/96
Tópico do projeto	Catapulta	Movimento circular Viagem no espaço Movimento de projéteis	Energia solar	Instrumentos musicais	Ótica	História do átomo	Projeto de museu
Conceitual	Mecânica	Aplicação de	Termodinâmica	Ondas sonoras	Ótica	Energia atômica	Apresentação

EVENTOS CHAVE DO PROJETO INSTRUMENTOS MUSICAIS									
06/11/95	07/11/97	08/11/95	09/11/95	13/11/95	15/11/95	16/11/95	17/11/95	20/11/95	21/11/95
Aula sobre movimento harmônico simples	Produção de gráficos (turma e grupos)	Aula sobre ondas	Aula com demonstração o sobre FFT	Aula sobre Luz	Revisão de teste	Introdução à escrita de relatórios técnicos	Projeto do Compasso: construção de instrumentos e coleta de dados	Projeto do compasso: coleta de dados e medidas	Preparação para apresentação
Oficina do Pêndulo	Aula sobre ondas	Oficina do som: diapasão e voz	Oficina do som: consoantes e vogais	Oficina sobre fundamentos e harmonias	Capítulo de teste	Projeto do Compasso: construção de instrumentos musicais			Apresentação de instrumentos musicais por estudantes
Discussão sobre gráficos	Flime sobre ondas	Demonstração de FFT	Discussão sobre projetos e oficinas	Apresentação dos dados das oficinas	Introdução do Projeto de Instrumentos Musicais				Aula sobre ótica

Figura 1 - Linha de tempo para localização do Projeto Instrumentos Musicais nos três anos de pesquisa etnográfica

Fonte: Kelly e Chen, 1999.

Um desafio a ser enfrentado pelo etnógrafo ao escrever sobre a relação parte-todo é descobrir uma maneira de representar a lógica de investigação em desenvolvimento ou que está sendo utilizada. Para ilustrar uma das maneiras pelas quais as relações parte-todo foram representadas em trabalho recentemente publicado, tomamos como exemplo uma pesquisa desenvolvida por Kelly e Chen (1999) sobre a construção da ciência como uma prática sociocultural em uma turma de física do ensino secundário. Nesse estudo, os autores examinaram diferentes dimensões que participam da constituição de um relatório técnico a respeito da física do som (Projeto Instrumentos Musicais). Esses etnógrafos usaram a análise textual de relatórios de alunos para investigar como estes empregavam argumentos em seus relatórios para fazer afirmações, e a análise de discurso para examinar como os estudantes se apropriaram e usaram de práticas científicas e informações disponíveis em cada um dos e nos diferentes ciclos de atividades. A Figura 1 é uma representação das relações parte-todo apresentadas por esses pesquisadores em seu artigo.

Como indicado na Figura 1, Kelly e Chen usaram três níveis de mapeamento para apresentar a localização do projeto analisado – Projeto Instrumentos Musicais – no ano escolar que estava em andamento e na pesquisa etnográfica em desenvolvimento (uma pesquisa de três anos de duração). Cada um dos três *mapas*, ao representar períodos de tempo diferentes, fornecem progressivamente mais detalhes a partir da linha de tempo geral (Mapa 1) até eventos-chave (Mapa 3). O Mapa de Eventos-Chave representa mais detalhes por meio da descrição da gama geral de atividades realizadas dentro do Projeto de Instrumentos Musicais, além das denominações êmicas para tipos de eventos dentro do ciclo de atividades. Esses três mapas, juntos, localizam quando os eventos observados ocorreram e apresentam uma descrição geral do que aconteceu em cada um dos eventos analisados. Essa forma de representação evidencia as relações parte-todo que foram consideradas na análise e fornece evidências dos dados utilizados como base para interpretação. Assim, essa representação das relações parte-todo que foram consideradas na análise evidencia a lógica-em-uso desses etnógrafos tanto para o projeto como um todo, quanto para a análise apresentada no artigo em questão. Além disso, esse tipo de representação fornece elementos para compreender as decisões tomadas, ao longo desse processo analítico de natureza interativa, para seleção desse evento como foco do artigo.

O trabalho de campo etnográfico envolve uma abordagem interativa-responsiva

Como discutido previamente, a etnografia não é um processo linear que comumente é associado a outras formas de pesquisa educacional nas quais todas as decisões sobre o estudo são feitas antes do início da coleta de dados e a análise não é iniciada até que todos os dados tenham sido coletados. Pelo contrário, a etnografia é um processo dinâmico, que envolve uma abordagem interativa-responsiva de pesquisa, uma disposição reflexiva e um processo analítico recursivo. Nesse processo, questões são propostas, redefinidas e revisadas e decisões sobre entrada em novos espaços e acesso a determinados grupos, assim como coletas de dados e análises, são feitas à medida que novas questões e temas emergem *in situ* e demandam atenção.

Os princípios teóricos e conceituais que guiam o trabalho do etnógrafo, apresentados nas seções anteriores desse artigo, são centrais nesse processo. Esses princípios formam a teoria orientadora que o etnógrafo usa para iniciar um projeto, para agir ao longo do desenvolvimento da pesquisa e para analisar dados a partir dos quais serão feitas declarações a respeito dos dados. Além disso, como também foi indicado, o trabalho etnográfico envolve uma abordagem de pesquisa que não pode ser completamente planejada *a priori*, mas que constitui a base para a configuração (*design*) da pesquisa que se delinea a partir de decisões tomadas nos diferentes tempos e eventos. Argumentamos, ainda, que esse processo e essa configuração emergente resultam da natureza reflexiva da etnografia assim como da lógica-em-uso adotada pelo pesquisador. Tais mudanças estão previstas nesse processo reflexivo, responsivo e contrastivo.

Nessa seção, nós revisitamos esse processo e discutimos como essa abordagem interativa-responsiva configura e reconfigura a direção que o estudo toma. Como parte dessa discussão, apresentaremos uma forma de representação visual da lógica-em-uso, de maneira que decisões sobre as relações entre questões-teorias-métodos possam se tornar disponíveis aos leitores de pesquisas fundamentadas na etnografia. Nós argumentamos que os princípios que constituem a lógica de investigação no campo da antropologia cultural e da etnografia da comunicação formam uma base teórica para um *estudo da cultura orientado pela prática*, estudo que em se conectam uma abordagem reflexiva, as relações parte-todo e uma perspectiva holística.

Esse referencial teórico possibilita ao pesquisador entrar num contexto perguntando “o que está acontecendo aqui” a fim de desenterrar ou descobrir o que conta para os participantes (uma perspectivaêmica), e de “deixar entre parênteses” suas próprias expectativas culturais sobre o que ocorrerá ou sobre o que vai “encontrar” (uma perspectiva ética). (Para uma discussão de como contextos são vistos a partir de diferentes perspectivas, ver Duranti e Goodwin, 1992.) A partir desse referencial teórico, a cultura não é encontrada, mas, sim, construída e registrada através das decisões e ações teóricas e metodológicas do etnógrafo à medida que interage com os participantes do grupo social estudado (cf. Clifford e Marcus, 1986; para uma discussão em sociologia veja Atkinson, 1990). Por meio desses processos e práticas, o etnógrafo *aprende acerca daquilo que é relevante para os membros em termos de aspectos, processos, práticas, eventos, tempos, espaços e valores*. Essa abordagem de investigação permite ao pesquisador examinar, também, quem tem acesso a qual “aspecto da vida” do grupo, quando, onde, em que condições, com quem, usando qual artefato e com que consequências. Como indicado previamente, essas decisões e as ações que delas resultam constituem a lógica-em-uso do etnógrafo.

Mais do que isso, e possivelmente de crucial relevância na educação, essas ações fornecem ao etnógrafo recursos para compreender *as consequências para os membros dos padrões interacionais em cada um ou nos diferentes momentos da vida no grupo, eventos, práticas, e em relação a diferentes atores*. Dessa forma, a pesquisa etnográfica vai além da simples descrição e indaga sobre o impacto para os membros do grupo da participação em comunidades locais de prática, seja uma aula, um pequeno grupo de leitura, uma turma, uma escola ou outra instituição social (p. ex., família, turmas de amigos, clubes sociais, gangues ou organizações religiosas). Como parte dessa discussão, fazemos distinção entre *fazer etnografia, adotar uma perspectiva etnográfica e usar técnicas etnográficas* (Green e Bloome, 1983, 1995).

A representação da abordagem interativa-responsiva como uma lógica-em-uso

As decisões sobre modificações do projeto de pesquisa são decisões deliberadas, orientadas pelo conhecimento adquirido pelo etnógrafo a respeito

daquilo que é relevante para os membros do grupo, e não por aquilo que seu plano (ou proposta) inicial presumiu como relevante. A partir dessa perspectiva, ao interagir com os participantes e os dados, pode-se tornar necessário modificar o projeto original da pesquisa para que se leve em conta o contexto local. Decisões de modificação do projeto original, da busca de respostas para novas questões e da busca por novos dados são esperadas (ou seja, elas estão previstas no projeto), e se sustentam na compreensão adquirida da perspectivaêmica por meio da observação participante por período de tempo prolongado, e, quando possível, entrevistas e análise de artefatos (sobre esse aspecto, ver Ellen, 1984; e Spradley, 1979, 1980). Essas decisões, portanto, são deliberadas, objetivam atender certos propósitos e permitem ao etnógrafo examinar questões que não foram ou não podiam ter sido previstas ou consideradas importantes (LeCompte, Milroe, e Prissle, 1992; Hammersley e Atkinson, 1995; Health, 1983; Spradley, 1980; Spindler, 1982).

A Figura 2, retirada do trabalho de Castanheira, Crawford, Dixon e Green (2001), demonstra como uma lógica-em-uso pode ser representada. Decidimos incluir essa figura por duas razões. Primeiro, porque ela representa uma pesquisa de natureza interativa-responsiva e evidencia as relações entre a questão geral e as questões específicas utilizadas para investigar a temática geral: *o que é considerado como prática de letramento em cada uma das aulas e ao longo das diferentes aulas*. Segundo, porque essa figura também evidencia o enquadramento das decisões utilizado pelos pesquisadores nas diferentes análises realizadas. As decisões tomadas em cada uma das fases da pesquisa são representadas por três diferentes grupos de ações: *levantamento de questões, representação de dados e análise de eventos*. A conexão entre as diferentes fases do processo analítico é representada pela justaposição de retângulos. Essa superposição é proposital, objetivando representar o fato de que a análise realizada em uma determinada fase do trabalho leva a novas questões e, conseqüentemente, a uma nova fase analítica. Com a superposição dos retângulos esses pesquisadores expõem a natureza responsiva-interativa e reflexiva da análise etnográfica.

Questão geral: Como podemos entender as maneiras pelas quais as práticas de letramento são conformadas e, por sua vez, conformam os eventos cotidianos da sala de aula e, conseqüentemente, as oportunidades que Simon (e seus colegas) têm para aprender?

Propondo questões: Que eventos foram construídos nas diferentes aulas? Onde, sob que condições, com quem, e com que resultados?

Representando dados: Produção de registros com marcação de tempo do fluxo das atividades. Criação de dois tipos de mapas de eventos. Um incluindo unidades de seqüência e fases de atividades, e outro com linhas de tempo para comparação.

Analisando eventos: revisão da comparação entre as linhas de tempo para observar o fluxo das atividades em cada aula (Hotelaria, Tecnologia de Alimentos, Estudos Industriais: Metais, Matemática e Inglês) e observar como o tempo foi utilizado em cada uma dessas aulas e por quem.

Propondo questões: Qual a configuração geral do ambiente de letramento em cada uma e nas diferentes aulas das disciplinas? Onde Simon (o estudante em foco) se situa em cada um desses ambientes?

Representando dados: Uso do programa CVideo para produção de uma visão panorâmica do ambiente de letramento e das mudanças de atividade. Comparação de mapas da organização do espaço físico em cada uma das aulas.

Analisando eventos: Uso dos mapas comparativos para localizar Simon em relação ao grupo e comparar os espaços físicos e práticas de letramento em cada uma das aulas.

Propondo questões: qual o papel do livro didático e de outros textos no enquadramento das oportunidades de aprendizagem?

Representando dados: Análise de domínio e taxonomia dos diferentes tipos de textos utilizados e das formas de sua utilização pelos professores e alunos nas diferentes aulas.

Analisando eventos: Análise dos domínios analisados nas diferentes aulas das diferentes disciplinas.

Propondo questões: Como o letramento foi produzido por meio de falas e ações dos participantes em cada aula e nas diferentes disciplinas? Quem foi o responsável pelo texto construído?

Representando dados: Transcrição das falas nos mapas de eventos incluindo a identificação de quem fala, pistas para contextualização, tempo e fases de atividade.

Analisando eventos: Estudo comparativo das atividades e da(s) pessoa(s) responsáveis por mudanças em atividade. Análise de domínio e construção de taxonomia para identificar os tipos de práticas nas diferentes disciplinas e as diferentes oportunidades de aprendizagem que elas oferecem.

Propondo questões: Qual o papel dos indivíduos nas atividades sociocognitivas identificadas?

Representando dados: Construção de quadros comparativos/contrastivos de evidências de práticas individuais e coletivas em cada aula e nas diferentes disciplinas.

Analisando eventos: Análise comparativa das formas de tratamento das ações/práticas dos professores estabelecidas; interações de Simon nas diferentes disciplinas.

Figura 2 - Lógica de Investigação: processo analítico

Fonte: Castanheira, Crawford, Dixon e Green, 2001.

Esse tipo de representação da lógica-em-uso do pesquisador ou da equipe de pesquisa pode ser utilizado em uma etnografia completa ou, como visto até aqui, pode ser utilizada ao se analisar um tópico específico ou ao se privilegiar a análise das ações dos membros de um determinado grupo (ver Hymes, 1982; e Gee e Green, 1998). Ao considerar a distinção feita por Green e Bloome (1983, 1995), essa abordagem pode ser compreendida como *a adoção de uma perspectiva etnográfica* para o estudo de um aspecto particular da vida do grupo. A questão crucial, levando-se em conta as discussões feitas nas seções anteriores, é o grau de certeza que se pode ter acerca de interpretações baseadas nessas análises. A seguir, trataremos de como *uma perspectiva etnográfica funciona* para orientar o processo analítico da parte menor do “todo” e como essa perspectiva preserva sua natureza “holística”. Decidimos apresentar essa abordagem para demonstrar como *uma lógica etnográfica de investigação* pode orientar pesquisadores na análise de artefatos ou registros da vida cotidiana de um grupo social, mesmo que eles não possam ou não se engajem no desenvolvimento de um estudo etnográfico pleno.

Os dados analisados foram obtidos em estudo desenvolvido por um grupo de pesquisadores australianos sobre letramento nos anos escolares subseqüentes ao ensino médio (Cumming e Wyatt-Smith, 2001). Porções dos dados dessa pesquisa foram enviadas a 10 comunidades de pesquisa em diferentes partes do mundo, cada uma delas representando diferentes abordagens de pesquisa no estudo do letramento como processo sociocultural e/ou discursivo. Membros do *Santa Barbara Classroom Discourse Group* foram convidados a participar desse estudo comparativo de abordagens de pesquisa. Entretanto, como os dados enviados a cada grupo de pesquisa não constituíam uma etnografia completa, mas dados selecionados (um dia) de um estudo mais amplo, torna-se importante compreender como *uma perspectiva etnográfica orientou* o trabalho desenvolvido por esse grupo.

O *Santa Barbara Classroom Discourse Group* desenvolveu uma abordagem da *etnografia-em-educação* que seus membros chamam de *Etnografia Interacional* (Green e Dixon, 1993; Putney, Green, Dixon, Durán e Yeager, 2000; Santa Barbara Classroom Discourse Group, 1992a, 1992b). Essa abordagem normalmente requer um período prolongado (um ano ou mais) no estudo de um grupo social por meio da integração da etnografia, orientada por teorias da antropologia cultural, análise do discurso, sociolinguística e teorias interpretativas do uso da linguagem. Entretanto,

como demonstraremos, essa abordagem torna possível o estudo de algo menos abrangente do que toda a comunidade ou padrão de vida nos diferentes tempos e eventos. Por meio da adoção de teorias da etnografia e da sociolinguística, esse grupo de pesquisadores pôde examinar a vida inscrita nas palavras e nas ações dos membros do grupo social observado conforme apresentadas na “porção de vida” gravada em fita de vídeo (ver também Gee e Green, 1998).

Os dados enviados às diferentes comunidades de pesquisa representavam uma população educacional particular. O *Santa Barbara Classroom Discourse Group*¹⁸ recebeu artefatos produzidos por um aluno em aulas de 5 disciplinas diferentes durante um mesmo dia. Esses dados incluíam gravações de vídeo de todas essas aulas e documentos “oficiais” que apresentavam o programa educacional do qual esse aluno participava (Technical e Advanced Further Education - T.A.F.E. - 11º e 12º anos). Esse programa não existe no contexto educacional americano, o que criou a necessidade de solicitar mais informações para que se pudesse situar a gravação em vídeo e outros artefatos enviados ao grupo de pesquisadores no processo educacional australiano mais amplo, e para que se pudesse interpretar os dados a partir de uma *perspectiva êmica*. Ademais, para compreender como, e sob que aspectos, os dados de um dia eram representativos ou ilustrativos dos padrões de vida em dias subseqüentes em cada uma das disciplinas, o grupo de pesquisa solicitou gravações em vídeo e artefatos de mais dois dias do mesmo período de tempo. Esses dados, portanto, formaram um *corpus* que permitiu aos pesquisadores desenvolver análises comparativas entre disciplinas em um mesmo dia de aula e em dias diferentes, para examinar o que era considerado pelos participantes como práticas de letramento, e para identificar o que era relevante fazer, compreender, produzir e predizer nos diferentes eventos em cada uma das aulas das diferentes disciplinas. Dessa forma, os pesquisadores usaram um referencial teórico para orientar a análise, que pode ser vista como uma perspectiva etnográfica.

¹⁸ Membros do *Santa Barbara Classroom Discourse Group* fazem uma distinção entre perspectiva (ângulo de visão) e percepção, o que uma pessoa em particular conseguiu perceber. Essa distinção possibilita examinar a atividade diária de um ponto de vista particular ou de um ângulo de visão sem, contudo, afirmar que uma pessoa em particular obteve aquele tipo de visão. Dessa forma, os membros do *Santa Barbara Classroom Discourse Group* puderam adotar uma perspectiva êmica dos dados por eles coletados, sem a necessidade de entrevistar diretamente os participantes da pesquisa.

Como indicado na Figura 2, esse trabalho analítico foi iniciado com uma pergunta ampla – *Como podemos entender as maneiras pelas quais as práticas de letramento são delineadas e, por sua vez, delineiam os eventos cotidianos da vida da sala de aula e, conseqüentemente, as oportunidades que Aaron [o estudante dos vídeos] e os seus colegas tiveram para aprender?* À medida que o estudo se desenvolvia, cada análise levou à proposição de novas questões, que por sua vez, conduziu a novas análises e interpretação dos dados. A primeira análise envolveu uma comparação das 5 aulas para localizar os eventos, os atores, as condições e os resultados de cada evento.¹⁹ A segunda análise localizou o que estava disponível para leitura no espaço físico da sala de aula, um aspecto que não seria visível se o grupo de pesquisa australiano privilegiasse somente as ações de Aaron. As práticas de letramento inscritas no espaço físico forneceram conexões entre ações locais e o mundo social mais amplo (Barton, 1994; Barton e Hamilton, 1998; Egan-Robertson e Bloome, 1998; Street, 1984). A terceira análise examinou os artefatos produzidos por Aaron, ou à sua disposição, como recurso para aprendizagem, além de como esses artefatos eram utilizados. Essa análise tornou evidente a presença dos responsáveis pela proposta curricular na sala de aula, por meio dos artefatos, e tornou ainda visível o que era considerado conhecimento disciplinar para aqueles que organizaram o curso (Inglês, Tecnologia em Alimentos, Estudos Industriais: Metais, Hotelaria). A quarta análise examinou os padrões de discurso e ação nos eventos gravados em vídeo para explorar uma visão situada ou particular do conhecimento disciplinar (p. ex., Inglês ou Matemática) que era gerada por meio da fala e das ações dos participantes do grupo. Essa análise envolveu a consideração de como os artefatos foram usados e como os participantes se referiam a eles durante as interações estabelecidas nas diferentes aulas (isto é, áreas disciplinares). A análise final mudou o foco a partir da investigação de padrões interacionais do grupo sob investigação, a fim de examinar o “como” e “o que” Aaron fez em relação ao que era realizado no plano grupal e as conseqüências dessas ações para ele.

¹⁹ Grupos de pesquisadores (2-3 cada) se concentraram em uma das cinco aulas (Inglês, Matemática, Hotelaria, Tecnologia em Alimentos e Estudos Industriais: Metal). Além dos autores deste artigo, os pesquisadores que participaram nesses grupos são: Julie Esch, Marli Costa Hodel, Cynthia Hughtart, Pedro Paz, Nuno Sena e Rosemary Staley. Esses pesquisadores se encontraram por um longo período no verão de 1997 para analisar os dados e investigar como uma perspectiva etnográfica poderia ser aplicada à análise de vídeo a fim de explicitar as práticas culturais de uma perspectivaêmica.

Como representado na Figura 2, as análises foram orientadas por construtos teóricos apresentados nas seções anteriores. O grupo de pesquisadores adotou uma perspectiva contrastiva para identificar práticas de letramento nos diferentes eventos de cada aula e nos vários dias de aula para, em seguida, examinar as diferenças e similaridades entre essas práticas nos cinco dias de aula de um estudante. Eles exploraram relações parte-todo entre eventos em cada aula e nas diferentes aulas para examinar como um evento possibilitava ou limitava a participação nos eventos subseqüentes. Eles utilizaram termos êmicos sempre que possível e adotaram uma perspectiva êmica ao analisar práticas discursivas e de letramento para identificar o que era considerado como aprendizagem do letramento ou oportunidades para utilizar a escrita em cada uma das aulas das diferentes disciplinas.

As figuras 3a e 3b representam uma taxonomia de práticas de letramento associadas com textos escritos identificados por meio de uma análise de domínio, conforme sugerida por Spradley (1980). Essa análise possibilitou ao grupo de pesquisadores fazer uma interpretação geral sobre como diferenças nas formas de ensino estavam associadas a diferenças em práticas de letramento usadas pelos professores e como essas diferenças resultavam em diferentes tipos de oportunidades para aquisição do letramento associado a diferentes disciplinas. Essa análise comparativa proporcionou um meio para se examinar as diferenças de acesso ao conhecimento acadêmico oferecido pelas ações dos professores em cada aula.

Com base em Erickson (1977), consideraram os subeventos de cada período de aula como constituintes de um todo. Ademais, abordaram esses subeventos como criadores de um todo mais amplo (um evento) que era uma unidade *socialmente relevante* dentro do grupo. Essa análise, portanto, aplicou uma perspectiva etnográfica que lhes permitiu examinar quem podia fazer (saber e/ou dizer) o quê, a quem ou com quem, usando quais artefatos, quando e onde, sob que condições, para que propósitos, e com que resultados. Fazendo tais perguntas, eles puderam identificar, para os dias analisados, as normas e expectativas sociais para pertencimento ao grupo, os papéis e relacionamentos visíveis entre membros, e os direitos e deveres constituintes do pertencimento ao grupo. Por meio dessas análises, puderam examinar as práticas de letramento e demandas de cada aula e desenvolver uma análise comparativa das práticas de letramento nas diferentes disciplinas.

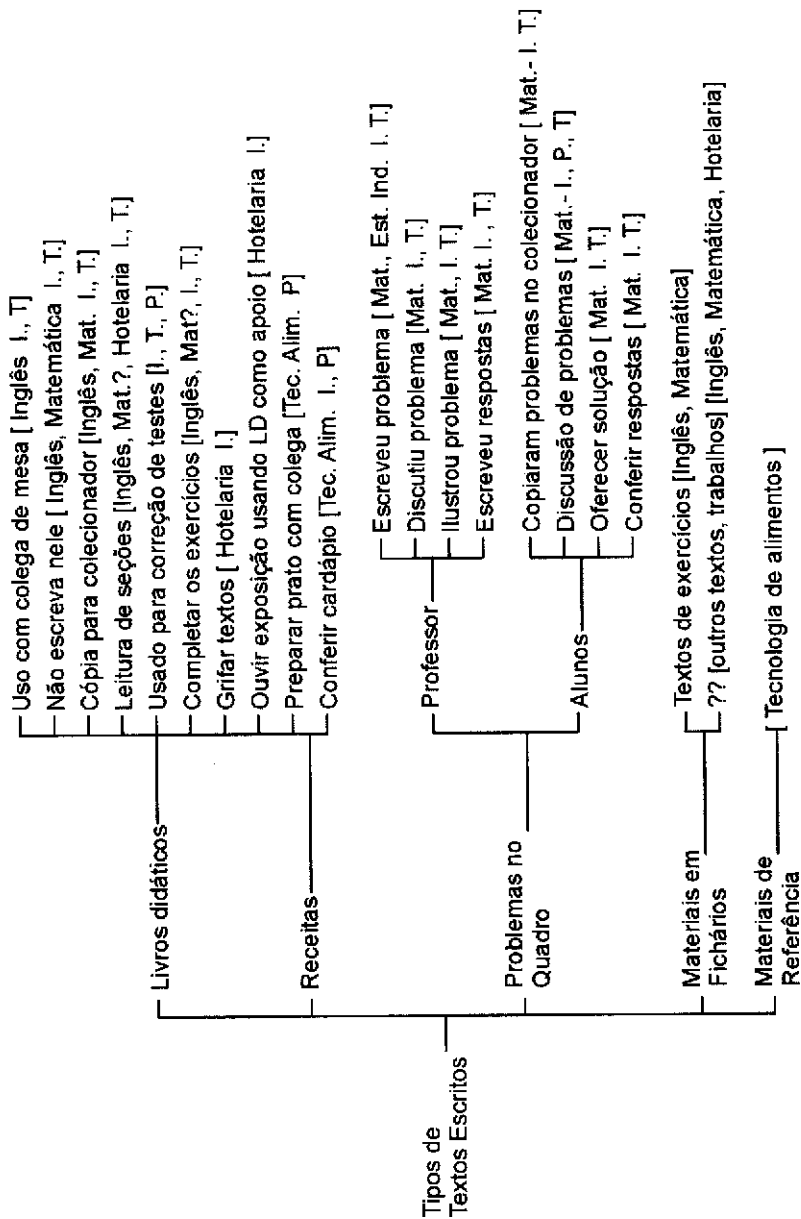


Figura 3a

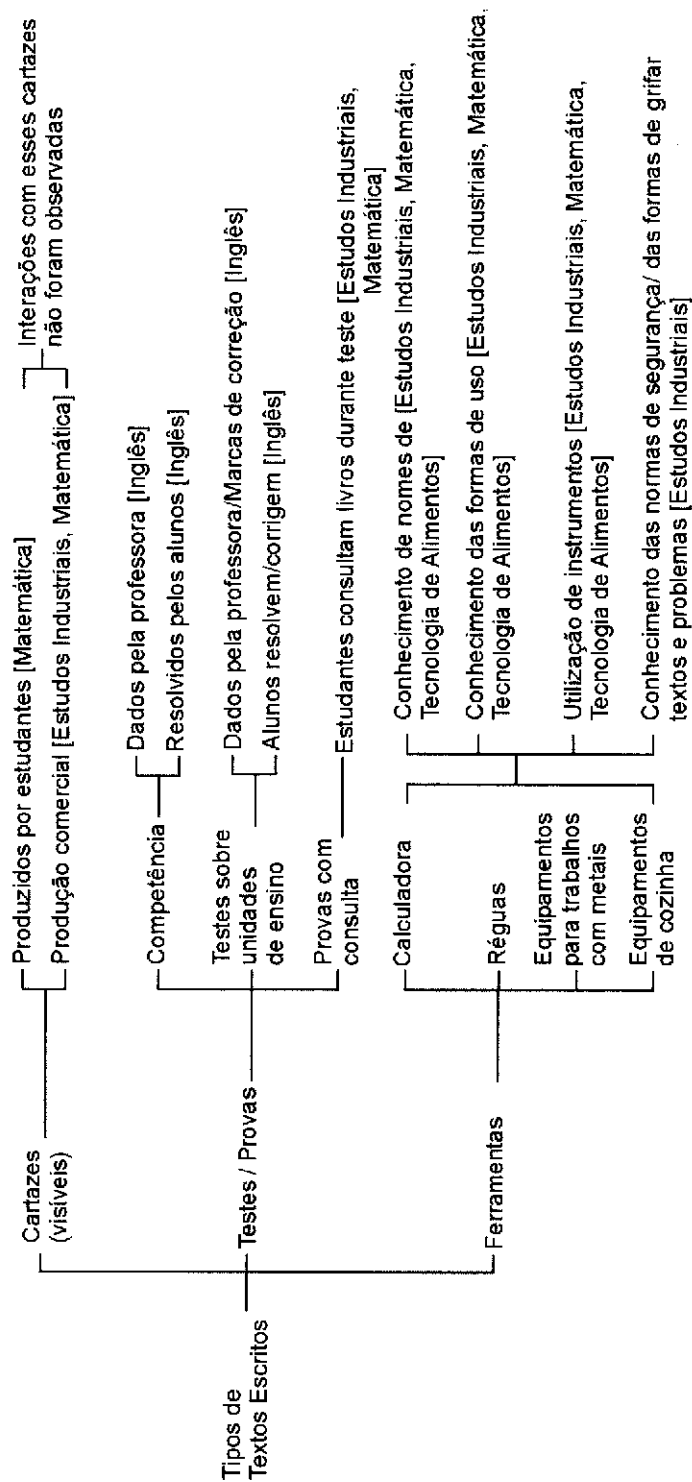


Figura 3b

Legenda: I = Individual; P = Par; T = Toda a aula;
I, P, = Individual com o(a) Professor(a)

Figuras 3a e 3b - Taxonomia de tipos de textos escritos: uma análise comparativa entre aulas

Fonte: Castanheira, Crawford, Dixon e Green, 2001.

O que a Figura 2 oferece, então, é uma representação da lógica-em-uso que o grupo de pesquisadores explorou em sua análise. Essa forma de representar as decisões complexas tomadas ao longo da análise evidencia para o leitor como e por que novas análises foram necessárias para a construção de uma compreensão fundamentada da questão geral que se buscava responder. Essa análise também demonstra como o grupo abordou o problema proposto pelos pesquisadores australianos: *Como sua abordagem de pesquisa informa o estudo do letramento em salas de aula?* Ao incluir as figuras 1, 2, 3a e 3b, demonstramos como pesquisadores podem tornar explícitas relações parte-todo, nos dois planos, na comunidade observada e no projeto de pesquisa.

A propriedade das questões de pesquisa e critérios para estudos etnográficos

As seções anteriores trataram dos princípios orientadores da lógica de investigação subjacente a um estudo etnográfico, de como a lógica-em-uso do pesquisador pode ser representada, e de como ela influencia as possibilidades de interpretação e aquilo que se pode vir a conhecer sobre o objeto da pesquisa. Nesta seção, vamos discutir dois aspectos: o que constitui uma questão etnográfica apropriada e quais critérios podem ser utilizados para guiar o desenvolvimento de um estudo etnográfico.

Partimos do pressuposto de que o pesquisador escolheu um problema que pode ser investigado etnograficamente. Para aqueles que não têm certeza se sua questão é adequada para a etnografia, retornamos à distinção feita por Athanases e Health (1995). Segundo eles,

o que se definia como uma “boa” etnografia implicava a expectativa de que o pesquisador realizaria um trabalho de campo na linguagem local e representaria *o que havia* no grupo, e não *sobre o que não havia ou o que demandava mudanças* a partir da visão de ator externo ao grupo (p. 264).

Na perspectiva antropológica, a etnografia não é associada a pesquisas de intervenções ou definições do que deveria ser. Ao contrário, questões etnográficas buscam compreender as práticas culturais dos membros de um grupo social, como essas práticas conformam o acesso e a distribuição de recursos dentro e fora de eventos e tempos e quais as conseqüências para as

condições de pertencimento dos membros ao grupo, tendo em vista esse acesso e distribuição de recursos. Estudar um grupo cultural, nessa perspectiva, não é se perguntar se indivíduos são aculturados, ou se a cultura desse grupo apresenta desvantagens em contraste com outros grupos. Ao contrário, estudar um grupo *como uma cultura* é se indagar sobre suas práticas e o que elas possibilitam aos seus membros. Quais práticas culturais serão examinadas e como serão estudadas é algo determinado pelas questões e problemas que se julgam relevantes. Por exemplo, Hymes (1977), referindo-se a trabalhos da etnografia da comunicação, demonstra como a formulação de questões em uma etnografia se diferencia quando a preocupação é com a *vida social* em vez de com a *linguagem*. Ele explicita essa diferença ao propor uma série de questões a partir de cada um desses pontos de vista:

Se alguém inicia com questões sobre a vida social, então o aspecto lingüístico da etnografia o leva a perguntar:

1. Quais são os meios comunicativos (verbais e outros) por meio dos quais esse fragmento da vida social é conduzido e interpretado?
2. Quais são seus modos de organização no tocante a códigos e repertório verbal?
3. Pode alguém se referir a usos desses meios como apropriados e inapropriados, melhores ou piores?
4. Como as habilidades requeridas por esses meios são adquiridas, e a quem elas estão acessíveis?

Se alguém inicia com questões sobre linguagem, a etnografia da atividade lingüística o leva a indagar:

1. Quem emprega esses meios verbais, com que finalidade, quando, onde, e como?
2. Que tipo de organização eles têm no tocante aos padrões da vida social? (Hymes, conforme citado por Green e Bloome, 1983, p. 16-17)

Ao formular essas diferenças, Hymes demonstra como o problema a ser estudado molda as questões levantadas e, por sua vez, os tipos de dados necessários, assim como serve para antever os tipos de análises que serão empreendidas. Ele também evidencia como uma perspectiva antropológica pode ser utilizada para examinar diferentes tipos de questões, cada um a

partir de diferentes ângulos de visão sobre práticas culturais. (Para uma discussão sobre essa temática, ver Gee e Green, 1998).

A importância de uma perspectiva antropológica para educadores, portanto, decorre do fato de que ela torna possível examinar os recursos que os estudantes trazem para a sala de aula com base em sua participação em diferentes grupos culturais (por exemplo, outras salas de aula, espaços comunitários, grupos religiosos, grupos de amigos, entre outros). Também possibilita compreender que o desempenho desses alunos na sala de aula em que se encontram é informado por conhecimento cultural adquirido nesses outros grupos. Dessa perspectiva, então, cada indivíduo traz um repertório para ação construído em oportunidades de aprendizagem de práticas sociais e acadêmicas, oportunidades essas vivenciadas nos diversos grupos dos quais participaram. Para uma discussão recente do rol de problemas que foram investigados a partir de uma abordagem antropológica da etnografia em educação, veja Bloome (2001); Green e Bloome, 1995; e Hymes, 1972; para trabalhos anteriores, veja Cazden, John e Hymes, 1972; Gilmore e Glatthorn, 1982; Green 1983; Green e Wallat, 1981; e Spindler, 1982.

Após discutir a pertinência das questões a serem investigadas, nos ocuparemos da discussão de dois grupos de critérios para se engajar numa pesquisa etnográfica, um deles proposto por Spindler e Spindler (1987) e outro por McDermont (1976). Embora muitos tenham escrito sobre esse tópico, Spindler e Spindler (1987) apresentam um grupo de critérios estreitamente relacionados aos princípios etnográficos apresentados anteriormente. Esses 10 critérios podem ser vistos como parte da lógica-de-investigação de uma abordagem antropológica para a etnografia-em-educação que o etnógrafo precisa considerar ao planejar e desenvolver uma etnografia.

1. Observações são contextualizadas como relevantes, tanto no espaço imediato no qual o comportamento [ação]²⁰ é observado, quanto em contextos além daquele contexto.
2. Hipóteses emergem *in situ*, na medida em que o estudo se desenvolve no espaço escolhido para observação. Julgamentos sobre o que

²⁰ Inserimos o termo ação entre colchetes toda vez que "comportamento" é usado por Spindler, porque vemos o que as pessoas fazem com cada uma como intencional e, para algumas teorias de comportamento, este último não leva em conta ações intencionais.

talvez seja significativo para o estudo aprofundado são adiados até o momento em que a fase de orientação do estudo de campo é completada. (Pressupomos que o pesquisador terá consultado a literatura e definido o “problema” antes de iniciar o trabalho de campo; entretanto, parte substancial do “problema” talvez seja modificada, ou mesmo descartada, à medida que a pesquisa de campo se desenvolver).

3. A observação é prolongada e repetitiva. Cadeias de eventos são observadas mais de uma vez para que se possa estabelecer a confiabilidade das observações.
4. A visão êmica da realidade é garantida por meio de inferências a partir da observação e por meio de várias formas de investigação etnográfica (incluindo entrevistas e outras formas de eliciação).
5. Conhecimentos culturais de domínio dos participantes sociais tornam sensíveis os comportamentos [ações] e a comunicação. Conseqüentemente, uma importante tarefa do trabalho etnográfico é eliciar esses conhecimentos dos participantes-informantes da maneira mais sistemática possível.
6. Instrumentos, códigos, cronogramas, questionários, agendas para entrevistas, dentre outros, devem ser produzidos no local como resultado das observações e das investigações etnográficas.
7. Uma perspectiva comparativa, transcultural, está presente, ainda que freqüentemente como um pressuposto não explícito. Isso significa que variações culturais ao longo do tempo e nos diferentes espaços são consideradas uma condição humana natural. Todas as culturas são vistas como adaptações às exigências da vida humana e exibem características comuns e diferenciadas.
8. Alguns dos conhecimentos socioculturais que afetam os comportamentos [ações] e a comunicação em qualquer espaço estudado são implícitos ou tácitos, não são conhecidos por alguns dos nativos e conhecidos apenas obscuramente por outros. Uma das tarefas importantes da etnografia é, portanto, tornar explícito aquilo que é implícito ou tácito.
9. Uma vez que o informante (qualquer pessoa entrevistada) é quem conhece e possui o conhecimento êmico, nativo, o entrevistador não deve predeterminar as respostas pelos tipos de perguntas formuladas. A entrevista deve ser encaminhada de forma a promover a manifestação do conhecimento cultural êmico em sua forma mais heurística, *natural*. Essa forma é freqüentemente influenciada por

preocupações carregadas de emoção cuja manifestação deve ser permitida.

10. Será usada qualquer forma de instrumento técnico que permita ao etnógrafo recolher dados mais vivos – comportamentos [ações] imediatos, naturais, detalhados –, como câmeras, gravadores e instrumentos de campo (Spindler e Spindler, 1987, p. 18-20).

Ao formularem esses critérios, esses autores demonstram que o etnógrafo não entra em campo sem uma teoria ou como uma “tábula rasa”, mas, ao contrário, entra de uma maneira orientada teoricamente, enquanto se mantém aberto a modificações e revisões de seus conhecimentos, baseadas na análise etnográfica e em suas experiências. Eles também indicam que um etnógrafo sustenta seu trabalho em pesquisas que orientam a formulação inicial do problema que irá investigar. Ainda argumentam que o problema a ser pesquisado, não somente o método, pode ser e, frequentemente, é modificado, revisado ou, às vezes, abandonado, em consideração à análise etnográfica ou em razão da consideração daquilo que os dados apontam como culturalmente relevante. Além disso, enfatizam que decisões acerca dos métodos de pesquisa de campo, instrumentos, cronogramas e períodos de coleta de dados são orientados por princípios e respondem a necessidades identificadas pelo etnógrafo no campo de pesquisa. Outro aspecto considerado por esses autores é o de que *cultura* é algo do grupo, e não algo que um indivíduo qualquer detém. De fato, Spindler e Spindler (1987) argumentam que alguns indivíduos talvez não tenham acesso a um determinado conhecimento cultural, ou que talvez o dominem apenas parcialmente. A concepção de etnografia resultante da consideração do uso desses critérios e dos princípios que guiam uma lógica de investigação antropológica é a de uma abordagem *sistemática, teoricamente orientada* para o estudo de práticas socioculturais e de processos grupais. Tal concepção conduz, ainda, à compreensão de que o simples uso de métodos de coleta de dados característicos da etnografia não constitui, de fato, uma etnografia, ou não necessariamente implica em uma perspectiva etnográfica (para uma discussão sobre esse aspecto, ver Hymes, 1996).

Os critérios propostos por Spindler e Spindler (1987) tratam da conduta geral de um estudo etnográfico. No entanto, eles não oferecem critérios que especifiquem de que modo uma descrição etnográfica de práticas pode ser desenvolvida. Embora diferentes perspectivas teóricas da antropologia possam variar nas maneiras utilizadas para identificar padrões de práticas,

McDermont (1976, conforme citado por Green e Bloome, 1983) argumenta que descrições etnográficas precisam articular:

1. Como membros de um grupo, por meio de gestos e palavras, criam um contexto.
2. Como membros de um grupo representam a forma e conteúdo de um contexto.
3. Como contextos são comportamentalmente orientados para (ou padronizados por) membros em certos momentos significativos.
4. Como membros atribuem responsabilidade uns aos outros (p. 15).

Esses critérios, como aqueles de Hymes (1977) apresentados anteriormente, posicionam o pesquisador como responsável pelas ações dos membros do grupo estudado e por construir uma interpretação fundamentada das práticas culturais desse grupo a partir de uma perspectiva êmica (ver também, Duranti e Goodwin, 1992). Em outras palavras, o etnógrafo usa as ações e as palavras dos participantes para dar visibilidade aos padrões de atividades e configurar sua interpretação do que significa pertencimento ao grupo e participação nos diferentes momentos e eventos observados. Essa abordagem é também definida como uma *perspectiva situada* (Heap, 1991).

Essa discussão de critérios demonstra que, em uma ecologia intelectual daqueles que realizam trabalhos etnográficos a partir de uma perspectiva antropológica, existem parâmetros de descrição e de responsabilidade definidores do que deve ser considerado como maneira apropriada de coletar dados, analisá-los e produzir relatos sobre o estudo realizado. Esses critérios também fornecem elementos para uma maior compreensão das críticas apresentadas anteriormente e de como o trabalho etnográfico difere de outras formas de observação ou utilização de métodos de campo.

QUADRO 1**A Proposta de Pesquisa: Categorias e Questões como Guias para Decisões**

(Continua)

CATEGORIAS PARA INCLUSÃO	PROPÓSITO DO ESTUDO	QUESTÕES COMO GUIAS PARA DECISÕES
Enquadrando o estudo	<p>Propósito e lógica para o estudo Essa categoria reflete a informação e as decisões tomadas ao se enquadrar o estudo.</p>	<p>O que será estudado? Qual é a lógica para se realizar este estudo? Que questões, interesses ou preocupações este estudo levará em consideração?</p>
	<p>Localizando o estudo no campo</p> <p>Essa categoria reflete a informação e as decisões tomadas ao se localizar o estudo no campo.</p>	<p>Que informação ou literatura existe de estudos realizados em contextos culturais similares? Que informações existem acerca dos processos ou fenômenos que serão observados (por ex. língua, discurso, letramento, ciências da linguagem, processos de sala de aula, escolarização, currículo, etc.)? Como você conceitua os fenômenos a serem examinados? E como tal conceituação se equipara ou varia em relação às outras conceituações existentes? Que perspectiva(s) teórica(s) você utilizará para guiar sua pesquisa? E por que são elas apropriadas?</p> <p>Quem você vai estudar e por quê? Quando e onde? Sob quais condições?</p> <p>Que tipos de envolvimento e/ou contato você teve com o grupo que será estudado? Que passos você tomará para ter acesso e entrar no grupo que você planeja estudar (por ex. acesso a residências, escolas, agências públicas, pessoas, cerimônias especiais ou grupos de serviços)?</p>
Planejando o estudo	<p>Descreva os parâmetros da população Essa categoria inclui uma descrição do grupo a ser estudado e a posição do estudo.</p> <p>Descreva como você conseguiu acesso Essa categoria inclui tipos de envolvimento e/ou contato que você teve ou planejou ter com o grupo estudado, bem como o contrato negociado ou social que norteará seu trabalho com os membros.</p>	

QUADRO 1

A Proposta de Pesquisa: Categorias e Questões como Guias para Decisões

(Continua)

CATEGORIAS PARA INCLUSÃO	PROPÓSITO DO ESTUDO	QUESTÕES COMO GUIAS PARA DECISÕES
	<p>Descreva o(s) papel(éis) que você planeja adotar na etnografia</p>	<p>Quem será sua pessoa de contato (caso apropriado)? Que tipo de contrato social você negociará com os participantes? (por ex. O que vão receber para participar? Como vão participar? Vão receber benefícios em troca da participação?) Como você vai abordar as questões éticas e humanas dos sujeitos (por ex. proteção dos participantes, comunidade)? Que tipos de permissões formais serão necessárias? Como serão obtidas?</p> <p>De que maneiras você planeja estudar este grupo social, estes fenômenos e/ou prática cultural? Você terá um co-investigador, que é membro do grupo, ou você precisará determinar um informante local, um informante-chave, ou um grupo consultor oriundo do grupo social local? De que maneira você participará dos contextos? Quais dos papéis seguintes você adotará e por quê?</p> <ul style="list-style-type: none"> - participante observador - observador participante - entrevistador - participante ou membro do grupo (por ex. professor, especialista)

QUADRO 1

A Proposta de Pesquisa: Categorias e Questões como Guias para Decisões

(Continua)

CATEGORIAS PARA INCLUSÃO	PROPÓSITO DO ESTUDO	QUESTÕES COMO GUIAS PARA DECISÕES
	<p>Descreva as ferramentas e técnicas que você planeja utilizar para coletar os dados</p>	<p>Com qual membro do grupo você estará ligado ou identificado (por ex. alunos, professores, administradores, visitantes, pais) ou você estabelecerá um papel diferente dentro do grupo? Como seu papel mudará com o passar do tempo, dos eventos e dos atores? Como as questões relativas ao gênero masculino ou feminino, que podem influenciar o acesso à informação, serão consideradas?</p> <p>Quais dos métodos seguintes (ferramentas e técnicas) você planeja utilizar no estudo e como serão usados?</p> <ul style="list-style-type: none"> - notas de campo (descritiva, pessoal, teórica, metodológica) - instrumentos de gravação (por ex. fitas-cassete, fitas de vídeo, fotografias individuais) - entrevistas (por ex. formal, informal, estruturada, semi-estruturada ou aberta a discussões) - pesquisa de opinião (<i>survey</i>) - questionários - artefatos (por ex. materiais e objetos encontrados no contexto ou local) - tipos de observações (geral, focada em tópico, focada em um único indivíduo) - experimentos naturais para explorar fenômenos específicos observados de maneiras mais "controláveis" - diários (por ex. pesquisa participativa) - outro

QUADRO 1
A Proposta de Pesquisa: Categorias e Questões como Guias para Decisões

(Continua)

CATEGORIAS PARA INCLUSÃO	PROPÓSITO DO ESTUDO	QUESTÕES COMO GUIAS PARA DECISÕES
	<p>Descreva o plano para a coleta e análise dos dados que você tenciona usar desde o início do estudo</p>	<p>Como as técnicas de coleta de dados serão seqüenciadas?</p> <p>Que plano você utilizará para cada tipo de dado que planeja coletar?</p> <p>Como pretende catalogar os dados para que possa organizar e recuperar informações e iniciar as análises? Você precisará de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - um sistema para interseção de dados referenciados (notas de campo, gravações em vídeo, artefatos, entrevistas, diários, experimentos, fotografias)? - um sistema para transcrição de notas de campo e de fitas de vídeo e cassete? - uma maneira de gravar eventos observados e registrar participantes, tópicos, estrutura organizacional, estrutura de participação (fases constitutivas ou subpartes significativas do evento), papéis e relações dos participantes, sumário do conteúdo para permitir a recuperação dos dados para análise comparativa dos e entre os eventos no estudo? - código de hora e data adicionado às suas fitas de vídeo? <p>Você usará um sistema computacional de gerenciamento de dados (por ex. <i>Ethnograph</i>, <i>Notebook 2</i>, <i>File Maker</i>, <i>Qualog</i>, <i>Nudist</i>, <i>C-Video</i>, ou outra ferramenta tecnológica)?</p> <p>Você tem um plano para a análise dos dados?</p> <p>Você realizará um "piloto" ou protoanálise para explorar:</p>

QUADRO 1**A Proposta de Pesquisa: Categorias e Questões como Guias para Decisões**

(Conclusão)

CATEGORIAS PARA INCLUSÃO	PROPÓSITO DO ESTUDO	QUESTÕES COMO GUIAS PARA DECISÕES
		<p>- relações entre teoria– método–análise?</p> <p>- se os dados que você coletou irão lhe fornecer a informação necessária para responder às suas perguntas?</p> <p>- se o escopo ou o esboço do estudo como inicialmente planejado é gerenciável e possível?</p> <p>- se os tipos de dados, prazo de tempo, a localização do equipamento, tipos possíveis de entrevista, literatura e estratégias/técnicas de análise (por ex. análise de domínio, análise lingüística ou análise do discurso, análise estatística, análise de conteúdo) são os mais apropriados?</p> <p>Caso você não inclua um piloto ou protoanálise, apresente as razões para as relações de teoria e método que você propõe para a coleta e análise dos dados.</p>

ENCERRAMENTO E ABERTURA:
DESENVOLVENDO UMA PROPOSTA ETNOGRÁFICA

Concluimos este artigo propondo um esquema norteador de decisões a partir do desenvolvimento de uma proposta para a pesquisa etnográfica que se baseie nos princípios identificados neste estudo e na natureza interativa-responsiva da etnografia. Este esquema apresentará questões de teoria e método discutidas aqui, e que precisam ser tratadas quando se escrever uma proposta. Encerramos com esse esquema para que os leitores possam sair da esfera da compreensão e agir de modo a se tornarem membros da ecologia intelectual em educação denominada *etnografia-em-educação*.

O Quadro 1 representa as partes de uma proposta etnográfica e as questões para as quais os pesquisadores precisam atentar à medida que desenvolvem sua proposta inicial. Como indicado neste quadro, e como qualquer proposta de pesquisa, o etnógrafo precisa especificar o problema de interesse e como esse problema está inserido no campo de investigação. Essas duas ações estabelecem a importância do problema, apresentam as razões para o estudo e indicam os ganhos que o(a) pesquisador(a) antecipa ao se engajar no estudo de questões, interesses e preocupações desse tipo. Embora todos os estudos incluam uma configuração, no caso do estudo etnográfico tal configuração contém elementos exclusivos. Em qualquer estudo, o(a) pesquisador(a) descreveria os parâmetros populacionais e as ferramentas e técnicas que ele(a) planeja usar para conduzir a investigação. Na pesquisa etnográfica, no entanto, na qual o(a) pesquisador(a) acessa um grupo social a fim de aprender sobre suas práticas e processos, há passos e questões adicionais que devem ser levadas em consideração, tais como o acesso ao grupo, bem como aspectos particulares do mundo cultural desse grupo. No que tange ao acesso, o(a) pesquisador(a) precisará negociar um tipo de contrato social com seus membros, que será negociado durante o desenvolvimento do estudo etnográfico. Além disso, um conjunto de papéis e relações precisa ser considerado, presumido e/ou negociado desde o início da fase de estudo, admitindo-se, igualmente, que tais papéis e relações sofrerão mudanças através do tempo e dos eventos.

Embora todas as propostas incluam um cronograma para a coleta de dados e sua análise, bem como a descrição desses processos, um estudo etnográfico, na verdade, esquematiza um cronograma *potencial*, que poderá ser revisto *in situ* à medida que as questões culturais relevantes do tópico

proposto sejam examinadas. Vista dessa forma, uma proposta para um estudo etnográfico é, de fato, um ponto inicial. Tal fato torna imperativa a manutenção de um caderno de notas em que o(a) pesquisador(a) registra as decisões tomadas ao longo da pesquisa²¹, a fim de que tanto a razão para quaisquer mudanças possa ser apresentada quanto a lógica-em-uso possa ser reconstruída e, portanto, explicitada. Por intermédio dessas ações, o etnógrafo em educação pode descrever as mudanças teóricas e práticas necessárias para abordar a questão global a partir de uma perspectiva êmica, ou de um agente inserido no contexto investigado.

Ao adotar tais ações e ao explicitar as decisões tomadas durante o processo interativo-responsivo da etnografia, o(a) pesquisador(a) apresenta um argumento teórico e metodológico cujo foco se centraliza em: (a) como o estudo foi realizado; (b) por que o(s) método(s) foi(ram) apropriado(s), dadas as questões colocadas; e (c) o que pode ser aprendido a partir dessa abordagem. Dessa forma, o(a) pesquisador(a) apresenta uma maneira de compreender a *potencialidade expressiva* da etnografia e, portanto, as contribuições que essa abordagem oferece às pesquisas sobre o ensino da língua inglesa e de outras disciplinas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, B. *Time and social theory*. Philadelphia: Temple University Press, 1990.
- AGAR, M. *The professional stranger: An informal introduction to ethnography*. New York: Academic Press, 1980.
- AGAR, M. *Language shock: Understanding the culture of conversation*. New York: William Morrow & Co, 1994.
- ANDERSON, A. B.; TEALE, W. B.; ESTRADA, E. Low-income children's preschool literacy experience: Some naturalistic observations. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 2(3), p. 59-65, 1980.
- ANDERSON-LEVITT, K. M. Looking back and ahead. *Anthropology & Education Quarterly*, 30 (4), p. 430, 1999.

²¹ "Decision log" é o termo usado para se referir a um caderno de notas de campo em que as decisões tomadas ao longo do percurso da pesquisa etnográfica são anotadas pelo etnógrafo. Embora o significado desse termo se aproxime do de "cadernos de campo", tal qual em pesquisas antropológicas, no caso da pesquisa em educação "decision log" se refere muito mais às decisões tomadas ao longo da pesquisa, do que simplesmente às notas de campo. Por esse fato, o termo foi explicitado em língua portuguesa para maior clareza do mesmo. [N. T.]

- ATKINSON, P. *The ethnographic imagination: Textual construction of reality*. New York: Routledge, 1990.
- ATHANASES, S. Z.; HEATH, S. B. Ethnography in the study of the teaching and learning of English. *Research in the Teaching of English*, 29 (3), p. 263-287, 1995.
- BAKER, C.; LUKE, A. (Ed.). *Toward a critical sociology of reading pedagogy*. Philadelphia: John Benjamins, 1991.
- BARTON, D. *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford, England: Blackwell, 1994.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local Literacies: Reading and writing in one community*. New York: Routledge, 1998.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. *The social construction of reality*. Garden City, NY: Doubleday, 1966.
- BLOOME, D. Anthropology and research on teaching the English language arts. In: FLOOD, J.; JENSEN, J.; LAPP, D.; SQUIRE, J. (Ed.). *Handbook on teaching the English language arts*. New York: Macmillan, 2001.
- BLOOME, D.; BAILEY, F. Studying language through events, particularity, and intertextuality. In: BEACH, R.; GREEN, J.; KAMIL, M.; SHANAHAN, T. (Ed.). *Multiple disciplinary perspectives on literacy research*. Urbana, IL: NCRE & NCTE, 1992. p. 181-210.
- BLOOME, D.; EGAN-ROBERTSON. The social construction of intertextuality in classroom reading and writing lessons. *Reading Research Quarterly*, 28, p. 304-333, 1993.
- BRANTLINGER, E. A. Inward gaze and activism as moral next steps in inquiry. *Anthropology & Education Quarterly*, 30 (4), p. 413-429, 1999.
- CARSPECKEN, P. F. *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide*. New York: Routledge, 1996.
- CASTANHEIRA, M. L.; CRAWFORD, T.; DIXON, C.; GREEN, J. Interactional ethnography: An approach to studying the social construction of literate practices. *Linguistics and Education*, 11 (4), p. 353-400, 2001.
- CAZDEN, C.; JOHN, V.; HYMES, D. (Ed.). *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College Press, 1972.
- CLIFFORD, J.; MARCUS, G. (Ed.). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. Berkeley: University of California Press, 1986.
- COLLINS, J. Using cohesion analysis to understand access to knowledge. In: BLOOME, D. (Ed.). *Literacy and schooling*. Norwood, NJ: Ablex, 1987. p. 67-97.
- COOK-GUMPERZ, J. (Ed.). *The social construction of literacy*. New York: Cambridge University Press, 1986.
- CORSARO, W. Entering the child's world: Research strategies for field entry and data collection. In: Green, J. L.; WALLAT, C. (Ed.) *Ethnography, and language in educational settings*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1981. p. 117-146.

- CORSARO, W. *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex, 1985.
- CUMMING, J. J.; WYATT-SMITH, C. M. *Literacy and the Curriculum: Success in Senior Secondary Schooling*. Melbourne: ACER Press, 2001.
- D' ANDRADE, R. *The development of cognitive anthropology*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1995.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. L. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.
- DOBBERT, M. L. *Ethnographic research: Theory and application for modern schools and societies*. New York: Praeger, 1984.
- DUNN, C. D. Toward the study of communicative development as a life-span process. *Anthropology & Education Quarterly*, 30 (4), p. 451-454, 1999.
- DURANTI, A. *Linguistic anthropology*. New York: Cambridge University Press, 1997.
- DURANTI, A.; GOODWIN, C. *Rethinking context*. New York: Cambridge University Press, 1992.
- EGAN-ROBERTSON, A. Learning about culture, language, and power: Understanding Relationships among personhood, literacy practices, and intertextuality. *Journal of Literacy Research*, 30 (4), p. 449-487, 1998.
- EGAN-ROBERTSON, A.; BLOOME, D. *Students as researchers of culture and language in their communities*. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1998.
- EISENHART, M. Reflections on educational intervention in light of postmoderism. *Anthropology & Education Quarterly*, 30 (4), p. 462-465, 1999.
- ELLEN, R. F. (Ed.). *Ethnographic research: A guide to general conduct*. Orlando, Florida: Academic Press, 1984.
- EMERSON, R. M.; FRETZ, R. I.; SHAW, L. L. *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- EMILHOVICH, C. Studying schools, studying ourselves: Ethnographic perspectives on educational reform. *Anthropology & Education Quarterly*, 30 (4), p. 477-483, 1999.
- ERICKSON, F. Some approaches to inquiry in school/community ethnography. *Anthropology & Education Quarterly*, 8(3), p. 58-69, 1977.
- ERICKSON, F. Classroom discourse as improvisation: Relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. In: WILKINSON, L. C. (Ed.). *Communicating in the classroom*. New York: Academic Press, 1982. p. 153-181.
- ERICKSON, F. Qualitative research. In: WITTROCK, M. (Ed.). *The handbook of research on teaching*. 3rd ed. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.
- EVERTSON, C.; GREEN, J. Observation as inquiry and method. In: WITTROCK, M. (Ed.). *The handbook of research on teaching*. 3rd ed. New York: Macmillan, 1986. p. 162-213.

FRAKE, C. Plying frames can be dangerous: Some reflections on methodology in cognitive anthropology. *Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, 3, New York, Rockefeller University, p. 1-7, 1977.

GASKIN, S.; MILLER, P. J.; Corsaro, W. A. Theoretical and methodological perspectives in the interpretive study of children. In: CORSARO, W. A.; MILLER, P. J. (Ed.). *Interpretive approaches to children's socialization: New directions for child development*. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: Ideologies in discourses*. 2nd ed. London: Taylor & Francis, 1996.

GEE, J.; GREEN, J. Discourse analysis, learning, and social practice: A methodological study. *Review of Research in Education*, 23, p. 119-169, 1998.

GEERTZ, C. *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic Books, 1973.

GEERTZ, C. *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. New York: Basic Books, 1983.

GILBERT, R. Text and context in qualitative educational research: Discourse analysis and the problem of contextual explanation. *Linguistics and Education*, 4, p. 37-57, 1992.

GILBERT, G. N.; MULKAY, M. *Opening pandora's box: A sociological analysis of scientists' discourse*. New York: Cambridge Press, 1984.

GILLMORE, P.; GLATTHORN, A. A. (Ed.). *Children in and out of school: Ethnography and education*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1982.

GLASER, B.; STRAUSS, A. *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine, 1967.

GONZALES, N. What will we do when culture does not exist anymore? *Anthropology & Education Quarterly*, 30 (4), p. 431-435, 1999.

GREEN, J. Teaching as a linguistic process: A state of the art. *Review of Research in Education*. Ed. E. Gordon, n. 10, p. 151-252, 1983.

GREEN, J.; BLOOME, D. Ethnography and reading: Issues, approaches, criteria and findings. *Thirty-second yearbook of the National Reading Conference*. Rochester, NY: National Reading Conference, 1983. p. 6-30.

GREEN, J.; BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective. In: FLOOD, J.; HEATH, S. B.; LAPP, D. (Ed.). *Handbook for literacy educators: Research in the communicative and visual arts*. New York: Macmillan, 1995. p. 181-202.

GREEN, J.; DIXON, C. Talking knowledge into being: Discursive practices in classrooms. *Linguistics and Education*, 5, p. 231-239, 1993.

GREEN, J. L.; HARKER, J. O. Gaining access to learning: Conversational, social, and cognitive demands of group participation. In: WILKINSON, L. (Ed.). *Communicating in the classroom*. New York: Academic Press, 1982. p. 183-221.

- GREEN, J. L.; MEYER, L. A. The embeddedness of reading in classroom life. In: BAKER, C.; LUKE, A. (Ed.). *Towards a critical sociology of reading pedagogy*. Philadelphia: John Benjamins, 1991. p. 141-160.
- GREEN, J. L.; WALLAT, C. Mapping instructional conversations: A sociolinguistic ethnography. In: GREEN, J.; WALLAT, C. (Ed.). *Ethnography and languages in educational settings*. Norwood, NJ: Ablex, 1981. p. 161-195.
- GUMPERZ, J. J.; HYMES, D. (Ed.). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Basil Blackwell Inc., 1972.
- HAMMERSLEY, M. (Ed.). *The ethnography of schooling: Methodological issues*. Drieffield, England: Nafferton, 1983.
- HAMMERSLEY, M. *What's wrong with ethnography*. London: Routledge, 1992.
- HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Ethnography: Principles in practice*. 2nd ed. New York, NY: Routledge, 1995.
- HEAP, J. A situated perspective on what counts as reading. In: BAKER, C.; LUKE, A. (Ed.). *Towards a critical sociology of reading pedagogy*. Philadelphia: John Benjamins, 1991. p. 103-139.
- HEATH, S. B. Ethnography in education: Defining the essentials. In: GILLMORE, P.; GLATTHORN, A. A. (Ed.). *Children in and out of school: Ethnography and education*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1982. p. 33-55.
- HEATH, S. B. *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1983.
- HELLER, A. *Everyday Life*. Boston: Routledge ; Kegan Paul, 1984.
- HESS, G. A. Jr. Keeping educational anthropology relevant: Asking good questions rather than trivial ones. *Anthropology & Education Quarterly*, 30 (4), p. 404-412, 1999.
- HOWE, K.; EISENHART, M. Standards for qualitative (and quantitative) research: A prolegomenon. *Educational Researcher*, 19(4), p. 2-9, 1990.
- HYMES, D. *Foundations in sociolinguistics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.
- HYMES, D. Critique. *Anthropology & Education Quarterly*, 8(2), p. 91- 93, 1977.
- HYMES, D. What is ethnography? In: GILLMORE, P.; GLATTHORN, A. A. (Ed.). *Children in and out of school: Ethnography and education*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1982. p. 21-32.
- HYMES, D. *Ethnography, linguistics, narrative inequality: Toward an understanding of voice*. London: Taylor & Francis, 1996.
- JENSEN, J. M. Creating a continuum: An anthropology of postcompulsory education. *Anthropology & Education Quarterly*, 30 (4), p. 446-450, 1999.
- KELLY, G.; CHEN, C. The sound of music: Constructing science as sociocultural practices through oral and written discourse. *Journal of Research in Science Teaching*, 36 (8), p. 883-915, 1999.

KELLY, G. J.; CHEN, C.; CRAWFORD, T. Methodological considerations for studying science-in-the-making in educational settings. *Research in Science Education*, 28 (1), p. 23-49, 1998.

KELLY, G. J.; CRAWFORD, T. An ethnographic investigation of the discourse processes of school science. *Science Education*, 81(5), p. 533-559, 1997.

KELLY, G. J.; GREEN, J. The social nature of knowing: Toward a sociocultural perspective on conceptual change and knowledge construction. In: GUZZETTI, B.; HYND, C. (Ed.) *Theoretical perspectives on conceptual change*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. p. 145-181.

KNORR-CETINA, K. The ethnographic study of scientific work: Towards a constructivist interpretation of science. In: KNORR-CETINA, K.; MULKAY, M. (Ed.). *Science observed: Perspectives on the social study of science*. Beverly Hill, CA: Sage Publications, 1983. p. 115-140.

KNORR-CETINA, K. Laboratory studies: The cultural approach to the study of science. In: JASANOFF, S.; MARKLE, G.; PETERSON, E. J. C.; PINCH, T. (Ed.) *Handbook of science and technology studies*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995. p. 140-166.

LATOUR, B.; WOOLGAR, S. *Laboratory life: The construction of scientific facts*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1986.

LECOMPTE, M. D.; PREISSLE, J. *Ethnography and qualitative design in educational research*. 2nd ed. San Diego, CA: Academic Press, 1993.

LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSLE, J. (Ed.). *The handbook of qualitative research in education*. San Diego, CA: Academic Press, 1992.

LUTZ, F. Ethnography: The holistic approach to understanding schooling. In: GREEN, J.; WALLAT, C. (Ed.). *Ethnography and languages in educational settings*. Norwood, NJ: Ablex, 1981.

MARSHALL, H.; WEINSTEIN, R. Beyond quantitative analysis: Recontextualization of classroom factors contributing to the communication of teacher expectations. In: GREEN, J. L.; HARKER, J. O. (Ed.). *Multiple perspective analyses of classroom discourse*. Norwood, NJ: Ablex, 1988. p. 249-280.

MCDERMOTT, R. P. *Kids made sense: An ethnographic account of the interactional management of success and failure in one first-grade classroom*. Unpublished Doctoral Dissertation, Stanford, CA, Stanford University, 1976.

MEHAN, H. *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

MOSCHKOVICH, J.; BRENNER, M. E. Using a naturalistic lens on mathematics and science cognition and learning. In: KELLY, A. E.; LESH, R. A. (Ed.). *Research design in mathematics and science education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

OGBU, J. U. *The next generation: An ethnography of education in an urban neighborhood*. New York: Academic Press, 1974.

OGBU, J. U. *Minority education and caste: The American system in cross-cultural perspective*. New York: Academic Press, 1978.

OGBU, J. U. Cultural discontinuities and schooling. *Anthropology & Education Quarterly*, 13, 4, p. 290-307, 1982.

ORTNER, S. B. Theory in anthropology since the sixties. *Society for Comparative Study of Society and History*, 26, p. 126-166, 1984.

PIKE, K. *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. Orange, CA: Summer Linguistics Institute, 1954.

PUTNEY, L.; GREEN, J.; DIXON, C.; DURAN, R.; YEAGER, B. Consequential progressions: Exploring collective-individual development in a bilingual classroom. In: SMAGORINSKY, P.; LEE, C. (Ed.). *Constructing meaning through collaborative inquiry: Vygotskian perspectives on literacy research*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 86-126.

REX, L.; GREEN, J.; DIXON, C. Making a case from evidence: Constructing opportunities for learning academic literacy practices. *Interpretations: Journal of the English Teachers Association of Western Australia*, 30 (2), p. 78-104, 1997.

REX, L.; MCEACHEN, D. If anything is odd, inappropriate, confusing, or boring, it's probably important: The emergence of inclusive academic literacy through English classroom discussion practices. *Research in the Teaching of English*, 34 (1), p. 65-127, 1999.

RIST, R. Blitzkrieg ethnography: On the transformation of a method into a movement. *Educational Researcher*, 9 (2), p. 8-10, 1980.

ROGERS, L. J.; SWADENER, B. B. Reframing the "field". *Anthropology & Education Quarterly*, 30 (4), p. 436-440, 1999.

SANTABARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP (Green; Dixon; Lin; Floriani; Bradley). Constructing literacy in classrooms: Literate action as social accomplishment. In: MARSHALL, H. (Ed.). *Redefining student learning: Roots of educational change*. Norwood, NJ: Ablex, 1992a. p. 119-150.

SANTABARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP (Dixon; de la Cruz; Green; Lin; Brandts). Do you see what we see? The referential and intertextual nature of classroom life. *Journal of Classroom Interaction*, 27 (2), p. 29-36, 1992b.

SAVILLE-TROIKA, M. *The ethnography of communication: An introduction*. 2nd ed. Oxford, England: Blackwell, 1989.

SCHRAM, T. Cultural therapy and the explicitness of our intentions. *Anthropology & Education Quarterly*, 30 (4), p. 473-476, 1999.

SCHUTZ, A. *On phenomenology and social relations*. Edited and with an introduction by H. R. Wagner. Chicago: The University of Chicago Press, 1970.

SINGLETON, J. Reflecting on the reflections: Where did we come from? *Anthropology & Education Quarterly*, 30 (4), p. 455-459, 1999.

- SMITH, L. Critical introduction: Whither classroom ethnography? In: HAMMERSLEY, M. *Classroom ethnography*. Milton Keynes, UK: Open University Press, 1990. p. 1-12.
- SOLSKEN, J. *Literacy, gender and work in families and in school*. Norwood, NJ: Ablex, 1992.
- SPINDLER, G. (Ed.). *Education and Anthropology*. Palo Alto, CA: Stanford University Press, 1955.
- SPINDLER, G. *Doing the ethnography of schooling: Educational ethnography on action*. New York: Holt; Reinhart; Winston, 1982.
- SPINDLER, G. Three categories of cultural knowledge useful in doing cultural therapy. *Anthropology & Education Quarterly*, 30 (4), p. 466-472, 1999.
- SPINDLER, G.; SPINDLER, L. Anthroethnography. *Anthropology & Education Quarterly*, 14 (3), p. 191-194, 1983.
- SPINDLER, G.; SPINDLER, L. *The interpretive ethnography of education: At home and abroad*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.
- SPRADLEY, J. P. *The ethnographic interview*. New York: Holt; Reinhart; Winston, 1979.
- SPRADLEY, J. P. *Participant observation*. New York: Holt; Reinhart; Winston, 1980.
- SPRADLEY, J.; MCCURDY, D. *The cultural experience: Ethnography in complex society*. Chicago: Science Research Associates; 1972.
- STAMBACH, A. Gender-bending anthropological studies of education. *Anthropology & Education Quarterly*, 30 (4), p. 441-445, 1999.
- STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1990.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, B. (Ed.). *Cross-cultural studies of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- STRIKE, K. A. On the expressive potential of behaviorist language. *American Educational Research Journal*, 11(2), p. 103-120, 1974.
- STRIKE, K. A. *Liberal justice and the marxist critique of education*. New York: Routledge, 1989.
- TOULMIN, S. *Human understanding*. Princeton: Princeton University Press, 1972. v. 1: The collective use and evolution of concepts.
- TURNER, V. W.; BRUNER, E. M. *The anthropology of experience*. Chicago: University of Illinois Press, 1986.
- TUYAY, S. Exploring the relationships between literate practices and opportunities for learning. *Primary Voices, K-6*, 7 (3), p. 17-24, 1999.

TUYAY, S.; JENNINGS, L.; DIXON, C. Classroom discourse and opportunities to learn: An ethnographic study of knowledge construction in a bilingual third grade classroom. *Discourse Processes*, 19 (1), p. 75-110, 1995.

VIDICH, A. J.; LYMAN, S. M. Qualitative methods: Their history in sociology and anthropology. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. L. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994. p. 23-59.

ZAHARLICK, A.; GREEN, J. Ethnographic research. In: FLOOD, J.; JENSEN, J.; LAPP, D.; SQUIRE, J. (Ed.). *Handbook on teaching the English language arts*. New York: Macmillan, 1991. p. 205-225.

NOTA DO REVISOR TÉCNICO

Uma vez que, no texto, se faz um amplo uso dos termos *ético* e *êmico*, convém explicitar os sentidos que eles têm hoje em dia na pesquisa etnográfica.

A distinção que se faz atualmente, na pesquisa etnográfica, entre um trabalho de caráter *êmico* e um trabalho de caráter *ético* deriva da distinção – tornada clássica nos estudos da lingüística estrutural desde o início do século XX – entre uma descrição *fonêmica* e uma descrição *fonética* de uma dada língua.

É preciso esclarecer, antes de tudo, que o termo *ético* resulta de um corte feito sobre o adjetivo *[fon]ético*, não tendo nenhuma relação com o adjetivo *ético*, derivado do grego *ethos* (“modo de ser, caráter, costume”), usado no campo da filosofia. Em inglês a diferença fica clara na ortografia, uma vez que um se escreve *etic* e o outro *ethic*, diferença que se perde em português, já que não existe em nosso sistema ortográfico o dígrafo *th*.

Na lingüística estrutural, uma abordagem *fonêmica* leva em consideração apenas os elementos capazes de suscitar diferenças de significado. A análise fonêmica é que torna possível listar os *fonemas* de uma língua. Assim, por exemplo, em português, o /d/ e o /t/ são considerados fonemas porque a troca de um pelo outro acarreta mudança de significado, como em *dia* e *tia*. Por outro lado, a diferença que existe na pronúncia da palavra *tia* como “tia” ou “tchia” não acarreta diferença de significado, por isso não se pode dizer que “tch” é um fonema do português. Uma descrição fonêmica desconsideraria, então, a existência de “tch”, já que esse som não participa do sistema de relações opositivas abstratas, cuja descrição é tarefa da fonêmica. Ao fazer a lista dos *fonemas* do português, o lingüista incluiria /t/ e /d/, mas não /t/ e “tch”. Daí se deduz que a noção de fonema não

corresponde (como aparece erroneamente em alguns livros didáticos) à noção de “som da língua” – o fonema é um construto abstrato que não se confunde com os sons fisicamente analisáveis, produzidos pelos falantes da língua.

Para o falante nativo, as distinções *fonêmicas* são aquelas que configuram a sua língua como um sistema particular (e abstrato) de oposições relevantes, oposições que fazem o português ser uma língua diferente, por exemplo, do espanhol. A distinção (fonética) entre “tia” e “tchia”, portanto, não leva nenhum falante do português brasileiro a supor que cada uma dessas pronúncias representa um conceito diferente, um significado distinto. A descrição *fonética* da língua interessa ao investigador externo, e é uma tarefa que, sobretudo hoje em dia, se vale de equipamentos muito sofisticados para apreensão das diferenças entre as muitas realizações físicas de cada um dos sons da língua.

As distinções fonéticas passam, em grande medida, despercebidas para os falantes. É o que ocorre, por exemplo, com o /s/ nos sintagmas *mês bom* e *mês quente* – no primeiro, ele se realiza como um [z] (“mezbom”), devido à presença de uma consoante sonora (/b/) depois do /s/, ao passo que em *mês quente*, a presença de uma consoante surda (/k/) depois do /s/ faz com que ele permaneça com seu caráter surdo. Esses fenômenos são irrelevantes do ponto de vista do falante, uma vez que não alteram sua percepção da língua como tal, e só interessam ao foneticista que analisa a língua da perspectiva de um não-falante nativo.

A partir dessa distinção entre *fonêmico* e *fonético*, a etnografia passou a rotular uma abordagem como *ênica* quando ela se ocupa em descrever uma cultura vista de dentro, contemplada naquilo que é relevante para os membros do grupo e que sobressai à consciência deles. E a rotular uma abordagem como *ética* quando é feita a partir da perspectiva do observador, que contempla a cultura vista de fora, com base em suas expectativas pessoais.

Recebido: 09/09/05

Aprovado: 05/12/05