

REINVENTANDO A AULA
Por um contexto cooperativo para a aprendizagem
de inglês como língua estrangeira

AUGUSTO CÉSAR LUITGARDS MOURA FILHO

Dissertação submetida ao
Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula
como parte dos requisitos para obtenção do
Grau de

MESTRE EM LINGÜÍSTICA

pela

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Prof^ª Dr^ª Stella Maris Bortoni-Ricardo
Orientadora da Dissertação

BANCA: Prof^ª Dr^ª Stella Maris Bortoni-Ricardo
Presidente

Prof^ª Dr^ª Maria Jandyra Cunha
Membro

Prof^ª Dr^ª Marilda do Couto Cavalcanti
Membro

Prof^ª Dr^ª Lucília Helena do Carmo Garcez
Suplente

Julho de 2000

“... a school is not a school unless all learn.”
Tharp & Gallimore

Dedico esta dissertação:

Ao Mestre José Gabriel da Costa, por inspirar vitórias;

À minha avó Josefa Souza e Silva (in memoriam),
pelos apoios afetivo e financeiro e, principalmente,
pelos belos exemplos de obstinação.

Agradeço:

À Prof^a Dr^a Stella Maris Bortoni-Ricardo, pela sua generosidade em compartilhar conhecimentos e pelo estímulo durante o curso e no período de orientação desta dissertação;

À Prof^a Dr^a Izabel Magalhães, por criar no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB, do qual é coordenadora, condições que promovem excelência de ensino e produção acadêmica de alto nível;

Aos professores e às professoras do Programa de Pós-Graduação, pelos ensinamentos recebidos;

Às colegas de mestrado Erika Vasconcelos, Rachael Radhay, Iane Abiorana e Vera Cordeiro e ao colega Iderval Miranda, pela convivência amiga e cooperativa, ao longo da caminhada;

À Direção da escola onde coletei os dados para a realização da pesquisa, pela acolhida;

À professora, aos alunos e às alunas que, com suas informações, viabilizaram esta dissertação;

Aos meus pais César e Rocilda Moura, pela vida;

À minha companheira Rosinha Moreira, pelas razões que ela tão bem conhece.

Resumo

Esta dissertação é resultante de um trabalho de pesquisa voltado para a análise de estratégias cooperativas empregadas no ensino de língua inglesa como língua estrangeira e advoga a implantação dessas estratégias como uma alternativa às aulas convencionais de idiomas.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa (Erickson, 1986) que tem como suporte metodológico, para a coleta e análise de dados, os referenciais da etnografia (Hammersley & Atkinson, 1983; Emerson et al., 1995; Fetterman, 1998; Sanjek, 1990; Cançado, 1994; Chaudron, 1995; Thomas, 1993; André, 1995; Burgess, 1984, 1991; May, 1997 e Watson-Gegeo, 1988, 1997).

Os aspectos cooperativos em sala de aula foram abordados tendo como referenciais teóricos os textos de Vygotsky (1978), Nicolopoulou & Cole (1993), Nunan (1993), Gaies (1985), Bortoni (1988, 1997), Cazden (1988), Erickson (1989), Johnson et al. (1991), Niquini (1997), Ehrman & Dörnyei (1998) e High (1993).

A pesquisa constata a presença de estratégias cooperativas na sala de aula pesquisada mas evidencia que, não raro, o contexto cooperativo ocorre de forma intuitiva e não como decorrência de ações planejadas pela professora ou aluno(a)s.

Ao realçar a importância das estratégias cooperativas, a pesquisa constata que, para que o potencial delas realize-se o mais plenamente possível, é indispensável a capacitação do(a)s docentes a fim de que se habilitem a redimensionar suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, agreguem solidariedade à construção do saber.

Pretendemos, ao apresentar esses resultados, promover a reflexão sobre a necessidade de se buscar alternativas que potencializem os resultados dos esforços do(a)s professore(a)s e aluno(a)s em situações de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

Abstract

This thesis is the result of a research study geared towards the analysis of co-operative strategies used in the teaching of English as a foreign language and it seeks to advocate the implementation of these strategies as an alternative to conventional language classes.

It is a qualitative study (Erickson, 1986) and for its methodology in the collection and analysis of data, it adopts ethnographic references (Hammersley & Atkinson, 1983; Emerson et al., 1994; Fetterman, 1998; Sanjek, 1990; Cançado, 1994; Chaudron, 1995; Thomas, 1993; André, 1995; Burgess, 1984, 1991; May, 1997 and Watson-Gegeo, 1988, 1997).

Co-operative aspects in the classroom were considered based upon theoretical perspectives found in texts by Vygotsky (1978), Nunan (1993), Gaies (1985), Bortoni (1988, 1997), Cazden (1988), Erickson (1989), Johnson et al. (1991), Niquini (1997), Ehrman & Dörnyei (1998) and High (1993).

The study registers the existence of co-operative strategies in the classroom studied. At the same time, however, it observes that, not rarely, the co-operative context occurs intuitively and not as a result of actions planned by the teacher or student(s).

The research highlights the importance of co-operative strategies and proves that for these to be maximised, the training of teachers is fundamental in order for the same to remodel pedagogical practices and in turn bring solidarity to the construction of knowledge.

By presenting these results, we seek to encourage reflection on the need to find alternatives that give full potential to teachers' and students' efforts in English as a foreign language teaching-learning situations.

Convenções de transcrição

(+)	pausa breve
(++)	pausa média
(+++)	pausa longa
MAIÚSCULAS	entonação enfática
(())	comentários do transcritor, inclusive ações não-verbais
()	incompreensão de palavras ou segmentos
(...)	transcrição parcial ou de eliminação de trecho(s)
Ps	pesquisador
Pr	professora
Ao	aluno
Aa	aluna

SUMÁRIO

Introdução	1
- Objetivos da pesquisa	1
- Relevância da pesquisa	2
- Metodologia adotada	2
- Organização da dissertação	2
1 - A pesquisa em Sala de Aula	4
Introdução	4
1.1 - Considerações sobre pesquisas educacionais	4
1.2 - Métodos qualitativos na pesquisa educacional	7
1.3 - A pesquisa e a sala de aula de língua estrangeira	8
Conclusão	9
2 - Princípios e Percursos da Pesquisa Etnográfica	10
Introdução	10
2.1 - Etnografia e pesquisa etnográfica	10
2.2 - Etnografia crítica e fortalecimento dos sujeitos de pesquisa	14
2.3 - As perguntas de pesquisa	18
2.4 - A escolha do grupo a ser observado	20
2.5 - O acesso	22
2.6 - O princípio ético	25
2.7 - As técnicas de coleta de dados	32
2.8 - Análise do corpus	46
2.9 - Redigindo a etnografia	48
Conclusão	50
3 - A Aprendizagem Cooperativa	51
Introdução	51
3.1 - Conceito e características da Aprendizagem Cooperativa	51
3.2 - O contexto cooperativo	58
3.3 - Suprimindo assimetrias	61
3.4 - Andaimos	63
3.5 - Cooperação entre pares	64
3.6 - Cooperação lúdica	65
Conclusão	72
4 - Cooperar para aprender: análise dos dados	73
Introdução	73
4.1 - A supressão de assimetrias como estratégia cooperativa	73
4.2 - Andaimos	78
4.3 - Cooperação entre pares	84
4.4 - Cooperação lúdica	90
Conclusão	94

Considerações finais: por uma formação de professore(a)s-pesquisadore(a)s para a promoção de contextos cooperativos	96
Bibliografia	100

Introdução

Objetivos da Pesquisa

Esta pesquisa, de caráter qualitativo (Erickson, 1986), investiga aspectos da interação aluno(a)-aluno(a) e professor(a)-aluno(a) durante a aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira e tem como objetivo avaliar as ações desenvolvidas por alunos/alunas e professores/professoras para a promoção de um contexto identificado como cooperativo no processo de ensino-aprendizagem daquela língua-alvo.

Norteiam esta investigação as seguintes perguntas:

- a) que aspectos caracterizam um contexto que se quer cooperativo?
- b) como a assistência do(a) professor(a) pode facilitar aos alunos e às alunas o acesso a atividades de níveis que eles e elas não alcançariam ou teriam dificuldades em alcançar, se buscassem esse acesso individualmente?;
- c) que aspectos da interação entre pares de aprendizes são relevantes à aquisição da língua-alvo?.

A pesquisa realiza-se segundo a tradição etnográfica explicitada nos trabalhos de Hammersley & Atkinson (1983), Emerson et al. (1995), Fetterman (1998), Sanjek (1990), Cançado (1994), Erickson (1986), Chaudron (1995), Thomas (1993), André (1995), Burgess (1984, 1991), May (1997) e Watson-Gegeo (1988, 1997).

Para abordagem dos aspectos cooperativos em sala de aula servem como referenciais teóricos os textos de Vygotsky (1978), Nicolopoulou & Cole (1993), Nunan (1993), Gaies (1985), Bortoni (1988, 1997), Cazden (1988), Erickson (1989), Johnson et al. (1991), Niquini (1997), Ehrman & Dörnyei (1998) e High (1993).

Relevância da Pesquisa

A marcante tradição do modelo educacional brasileiro de privilegiar, segundo Cavalcanti & Moita Lopes (1991:133), o ensino em detrimento à pesquisa, na sala de aula de língua estrangeira, representa um verdadeiro desafio a ser superado pelo(a)s envolvido(a)s no fazer pedagógico.

Diante desse contexto, o surgimento de novas investigações etnográficas pode oferecer importantes subsídios para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira e, conseqüentemente, transformar professores, professoras, alunos e alunas em atores e atrizes mais qualificado(a)s desse processo. Essa transformação evitará, certamente, situação como a descrita no excerto da nota de campo do dia 28/7/98:

“O aluno que estava alheio, no início da aula, resolveu dar uma cochilada em cima da carteira”.

Metodologia Adotada

Para responder às perguntas desta pesquisa são empregadas, dentre as metodologias da pesquisa etnográfica, a observação participante e análises de entrevistas e provas orais.

Os dados resultantes do emprego das técnicas de pesquisa foram coletados/registrados em de notas de campo, fotografias e audiogravações.

Organização da Dissertação

Além desta introdução, a dissertação apresenta quatro capítulos. O primeiro trata da pesquisa em sala de aula, tecendo considerações sobre esse tipo de pesquisa, apresenta os chamados

métodos qualitativos de pesquisa e enfoca a pesquisa na sala de inglês como língua estrangeira.

O segundo capítulo apresenta os princípios e traça os percursos da pesquisa etnográfica destacando a etnografia crítica como fortalecedora dos sujeitos da pesquisa, realçando o papel das perguntas de pesquisa, indicando os critérios de escolha do grupo a ser observado, as estratégias utilizadas para acesso ao grupo objeto de estudo, os pressupostos éticos envolvidos na pesquisa, as técnicas de coleta de dados e de análise do corpus e os critérios da redação etnográfica.

O terceiro capítulo trata da chamada Aprendizagem Cooperativa fornecendo o conceito e as características dessa modalidade de ensino, caracterizando o contexto cooperativo e indicando estratégias de cooperação em sala de aula tais como a supressão de assimetrias, o estabelecimento de andaimes (cf. item 3.4, desta dissertação), a cooperação entre pares e a cooperação lúdica.

No último capítulo, é realizada, com base nos pressupostos teóricos, a análise dos dados coletados.

A conclusão da dissertação contempla uma proposta de formação de docentes-pesquisadore(a)s como forma de viabilizar contextos cooperativos.

Capítulo 1

A Pesquisa em Sala de Aula

Introdução

Este capítulo trata das principais correntes da pesquisa em sala de aula. Inicialmente, serão abordadas, de forma genérica, as metodologias empregadas na pesquisa educacional. Em seguida, serão apresentadas informações sobre o emprego de metodologias qualitativas na realização dessas pesquisas e as modalidades de pesquisas na sala de língua estrangeira.

Neste trabalho, está sendo adotada a distinção entre técnica e metodologia, proposta por Bryman (apud Lüdke, 1988:62). Segundo esse autor, as técnicas são meros instrumentos usados para a coleta dos dados da pesquisa, enquanto que a metodologia é indissociável de uma base epistemológica, fundamental aos estudos sobre a sociedade e seus fenômenos.

1.1 - Considerações Sobre Pesquisas Educacionais

A pesquisa em sala de aula é, apenas, segundo Allwright & Bailey (1991:2), o que o próprio nome diz: pesquisa centrada na sala de aula, o que a torna distinta das pesquisas, também relevantes, que investigam os insumos das salas de aula (currículo, materiais pedagógicos etc.) ou os produtos dela (índices de aproveitamento dos alunos, por exemplo).

Sob a denominação genérica de pesquisa em sala de aula, estão abrigadas várias metodologias de pesquisa que têm em comum o interesse em entender o que se passa nas situações de ensino-aprendizagem. São exemplos desse tipo de pesquisa os que envolvem o estudo, de forma isolada ou combinada, da reação de professores e professoras diante de erros cometidos por alunos/alunas, as interações aluno(a)-aluno(a) e professor(a)-aluno(a) e as diferentes estratégias e estilos de aprendizagem usados por diferentes alunos e alunas. O sucesso da pesquisa dependerá, portanto, da capacidade dela em identificar as variáveis pedagógicas que podem facilitar ou dificultar o processo de ensino-aprendizagem.

Por não dispor de metodologias exclusivas, a pesquisa em sala de aula é realizada com base em modelos teóricos oriundos de outras áreas de conhecimento, entre as quais a psicologia, a sociologia, a antropologia e a economia.

Essa peculiaridade, denominada por Mello (1983:68-69) de “pobreza teórica”, acarreta, segundo aquela autora, a redução da educação a apenas uma das dimensões que a constituem. Para Mello, a superação dos limites da pesquisa educacional é dependente de um entendimento claro da natureza da própria educação. É esse entendimento que favorecerá o emprego de modelos teóricos diferenciados que evitem, segundo a autora, a redução da educação “ao atacado, com o sociologismo e o economicismo, ou ao varejo, com o psicologismo, o tecnicismo e o psicopedagogismo”.

Há, entre os educadores e educadoras, uma preocupação cada vez maior em identificar e superar os obstáculos à aprendizagem. Esses obstáculos vão de uma excessiva preocupação conteudística, que não deixa espaço para que se realizem os aspectos sociais e emocionais intrínsecos ao processo de ensino-aprendizagem, até o perene descompasso entre as políticas educacionais e as práticas docentes.

Segundo Gonçalves (1984:55), as “anomalias” escolares que foram examinadas, durante muito tempo, apenas à luz de modelos que privilegiavam a eficiência técnica das organizações, passaram a ser observadas através de óticas alternativas, que vêem a escola como uma organização bem mais complexa do que a viam os modelos anteriores.

A análise da instituição escolar, tendo em conta sua complexidade social e não apenas o aspecto da eficiência técnica, certamente trará contribuições mais significativas à melhoria da atividade pedagógica. Essas contribuições serão ainda maiores se reavaliado o discurso limitado de alguns setores acadêmicos sobre a supremacia desta ou daquela metodologia de pesquisa sobre as demais e se privilegiada a investigação propriamente dita. Será bem mais proveitoso para a educação se esses conflitos entre as diferentes posturas epistemológicas forem encarados como inerentes à investigação científica.

De um modo geral, as pesquisas em educação estão filiadas a duas vertentes teóricas antagônicas: as de orientação quantitativa e as de orientação qualitativa. A vertente quantitativa utiliza-se de métodos quantitativos, tais como amostragem, correlações, inferências e análise fatorial, baseia-se numa lógica positivista; é, essencialmente, objetiva, distanciada do corpus, particularista e assume uma realidade estática.

A vertente qualitativa dá ênfase à natureza da realidade socialmente construída, à íntima relação entre o(a) pesquisador(a) e o que é estudado e às restrições circunstanciais que moldam a pesquisa. O enfoque qualitativo é fenomenológico, indutivo, descritivo, holístico e assume uma realidade dinâmica.

Com relação à polarização pesquisa qualitativa x pesquisa quantitativa, Thiollent (1984:46) indica que, em função da pluralidade de níveis e abordagens possíveis das metodologias das ciências sociais, “existe um leque de preocupações muito diversificadas que

não podemos resumir numa oposição quantitativo versus qualitativo”. Segundo esse autor, a escolha dos subsídios para nortear a pesquisa será feita pelo(a) pesquisador(a) em função dos objetivos da pesquisa e das características das instituições.

Thiollent (ibidem:46) prossegue recomendando que sejam evitadas as duas formas de radicalismos:

O radicalismo quantitativista, ainda vigente entre positivistas, que consideram que tudo que não pode ser medido inexistente ou é mera especulação que não pode fazer parte da ciência e o radicalismo qualitativo, compartilhado por pesquisadores de orientações humanistas que, de modo exagerado, consideram que qualquer preocupação de ordem quantitativa estaria necessariamente vinculada ao positivismo enquanto filosofia da ciência e ao conservadorismo, em termos ideológicos.

Ao optar por conduzir sua pesquisa por qualquer uma das duas vertentes ou, até mesmo, pela combinação das duas, é indispensável que o(a) pesquisador(a) adote como postura o reconhecimento da necessidade de uma estreita relação entre as técnicas empregadas na pesquisa e sua fundamentação epistemológica. Essa busca de coerência foi identificada por Bryman (apud Lüdke, 1988:62) como uma forte tendência na literatura metodológica recente. Esse autor reconhece que a dificuldade de se estabelecer uma relação simétrica clara entre posições epistemológicas e as técnicas correspondentes para a coleta de dados contribui, significativamente, para aumentar a confusão já existente na discussão dos planos técnico e filosófico.

1.2 - Métodos Qualitativos na Pesquisa Educacional

Erickson (1986:77), em texto que é referência no estudo da pesquisa qualitativa, informa-nos que esse tipo de pesquisa é chamado, alternativamente, de pesquisa etnográfica,

observação participante, estudo de caso, pesquisa interacionista, pesquisa fenomenológica, pesquisa construtivista ou pesquisa interpretativa. Ele esclarece que essas abordagens são ligeiramente diferentes, mas que prevalecem as fortes semelhanças existentes entre elas.

Ao fazer referência à pesquisa de campo, Erickson (ibidem:81) afirma que nela estão envolvidos:

- a) participação intensiva e prolongada no campo;
- b) registro cuidadoso do que está acontecendo, através de notas de campo ou da coleta de outros tipos de evidência documental;
- c) reflexão analítica dos registros feitos no campo e elaboração de relatório detalhado utilizando material recolhido no local da pesquisa.

Segundo André (1995:22), foi a partir da década de 80 que a abordagem qualitativa popularizou-se entre os pesquisadores da área educacional, inclusive os brasileiros.

1.3 - A Pesquisa e a Sala de Aula de Língua Estrangeira

As pesquisas realizadas nas salas de aulas de línguas estrangeiras buscam, ao longo dos anos, identificar as variáveis pedagógicas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem dessas línguas. Essas variáveis podem estar relacionadas ao(a) aluno(a), ao(a) professor(a), ao contexto onde se dá a instrução ou a alguma forma de interação entre esses fatores.

Chaudron (1995:13-14) identificou quatro correntes de pesquisa sobre aquisição de segunda língua: a) psicometria; b) análise interacional; c) análise do discurso (entenda-se a vertente anglo-saxônica) e d) etnografia.

A psicometria compreende o uso dos chamados métodos experimentais com pré e pós-testes, tanto para grupos de controle quanto para grupos experimentais.

A análise interacional baseia-se na observação dos significados sociais inerentes à interação em sala de aula.

A análise do discurso aborda os aspectos lingüísticos da interação.

A corrente etnográfica analisa, de forma interpretativa, os eventos que ocorrem na sala de aula.

Esta pesquisa realiza-se sob orientação metodológica etnográfica.

Conclusão

A falta de tradição de pesquisa em sala de aula pode ser apontada como uma das responsáveis pelos obstáculos à aprendizagem. A busca assistemática de superação desses obstáculos é pouco promissora, daí nosso interesse em fazer nesse primeiro capítulo uma abordagem da pesquisa educacional que, a despeito de sua extrema importância para a compreensão do que se passa em sala de aula, ainda é extremamente negligenciada no processo de formação de educadore(a)s.

Neste capítulo, apresentamos um panorama sobre as principais correntes de pesquisa em sala de aula. Esse panorama contemplou a definição do termo, as possibilidades de investigação, o empréstimo de modelos teóricos oriundos de outras áreas de conhecimento, a dicotomia pesquisa qualitativa x pesquisa quantitativa, o emprego dos métodos qualitativos na pesquisa educacional e as correntes de pesquisa na sala de aula de línguas estrangeiras, dentre as quais a etnografia, que será abordada no capítulo a seguir.

Capítulo 2

Princípios e Percursos da Pesquisa Etnográfica

Introdução

Neste capítulo serão explicitados os fundamentos e as características da pesquisa etnográfica e será indicado como esse tipo de abordagem, tipicamente interpretativista, pode proporcionar a compreensão do que acontece no contexto de sala de aula e, dessa forma, favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Para tal, serão apresentados conceitos básicos das etnografias convencional e crítica, do processo de fortalecimento dos sujeitos da pesquisa, o critério de escolha do grupo a ser observado, a maneira como se tem acesso a um grupo, os princípios éticos norteadores, as técnicas de coleta de dados, os procedimentos de análise do “corpus” e os critérios de redação da etnografia.

2.1 - Etnografia e pesquisa etnográfica

A etnografia é, segundo André (1995:27), “um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade”. Esse esquema pode descrever tanto uma localidade exótica quanto uma sala de aula num bairro classe média. André (ibidem) acrescenta que etimologicamente etnografia significa “descrição cultural” e que, para o(a)s antropólogo(a)s, o termo tem dois sentidos. O primeiro refere-se a um conjunto de técnicas utilizadas para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os

comportamentos de um grupo social. O segundo entende a etnografia como um relato escrito resultante do emprego das técnicas etnográficas.

O interesse da área educacional por uma metodologia de pesquisa oriunda da antropologia deveu-se, principalmente, pela capacidade dessa corrente de revelar questões impossíveis de ser respondidas por métodos de pesquisa mais formais e distantes socialmente. Segundo Ferreira (1995:83), os estudos etnográficos podem ajudar professores e professoras a tornarem-se mais conscientes do processo de ensino-aprendizagem e, assim, viabilizar uma aproximação entre a pesquisa e as práticas pedagógicas desses professores e dessas professoras.

Uma pesquisa etnográfica pode ser um processo demorado que demande uma longa permanência do(a) etnógrafo(a) no campo, compartilhando moradia com os sujeitos da pesquisa, a fim de que possa escrever com propriedade sobre a cultura em estudo. Na etnografia escolar, não há, em geral, condições de empregar-se anos em um projeto etnográfico. Segundo Watson-Gegeo (1997:136), a etnografia escolar envolve observação intensiva e detalhada de uma sala de aula durante um período, que pode ser de um semestre ou um ano, gravações em áudio e/ou vídeo de uma grande amostra das atividades escolares e a complementação desse material com entrevistas realizadas com aluno(a)s e professor(a)s.

Esse período de um semestre letivo ou um ano sugerido por Watson-Gegeo não é, exatamente, rígido. Nada impede que se realizem projetos etnográficos relevantes em períodos menores ou que seja reverenciado, nos meios acadêmicos, o trabalho em que Heath (1983) relata as comparações que realizou, durante 10 anos, das tradições orais e letradas de duas comunidades situadas na área rural do sul dos Estados Unidos.

Segundo Van Lier (1988:16), a etnografia é, caracteristicamente, baseada em dois princípios: o holístico e o êmico. O princípio holístico possibilita ao(a) etnógrafo(a) uma visão ampla e completa do grupo social em estudo ao buscar realizar descrições completas que levem em conta todo o sistema de relações sociais e os padrões culturais do grupo em estudo e relacionar os dados levantados com outras características da cultura em estudo e com eventos semelhantes que ocorrem em culturas diferentes da que está em análise.

Uma etnografia realizada sob orientação êmica incorpora, segundo Watson-Gegeo (1988:580), perspectivas e interpretações quanto a condutas, eventos e situações do grupo observado, a partir da ótica dos membros desse grupo. A visão êmica é viabilizada através da observação participante.

Segundo Fetterman (1998:34-35), a observação participante caracteriza a maioria das pesquisas etnográficas, é indispensável ao trabalho de campo e combina a participação do(a) pesquisador(a) na vida do(a) pesquisado(a) com uma postura de distanciamento profissional, que permite realizar, de forma adequada, observações e registro de dados.

Para Fetterman (ibidem: 37), a realização de uma etnografia tem como condição básica o contato próximo, permanente e duradouro do(a) pesquisador(a) com o(a) pesquisado(a). É esse contato aprofundado, segundo Fetterman (ibidem: 35), que leva o(a) pesquisador(a) a internalizar as crenças básicas, os medos, as esperanças e as expectativas das pessoas que ele(a) estuda.

Hammersley & Atkinson (1983:7) afirmam que, como observadore(a)s participantes, podemos aprender a cultura ou subcultura das pessoas que estamos estudando e podemos vir a interpretar o mundo da mesma forma que aquelas pessoas o fazem.

André (ibidem:28) entende que a observação é chamada de participante porque adota o princípio de que o(a) pesquisador(a) e o(a) pesquisado(a) tem um grau tal de interação a ponto de influenciarem-se mutuamente.

A observação participante demanda, segundo Farah (1997:128), a supressão de suposições pré-concebidas e o envolvimento do(a) pesquisador(a) em um processo contínuo de análise de dados. Nesse processo, as hipóteses devem ser delineadas e redelineadas, a validade dos dados constantemente verificada e as interpretações do(a) pesquisador(a) checadas com os membros da comunidade pesquisada.

Burgess (1984:95-96) entende que os dados colhidos pelo(a) pesquisador(a) durante a observação participante serão mais significativos se forem complementados por entrevistas que abordem as situações observadas e as conversas compartilhadas com o(a)s pesquisado(a)s.

Para Van Lier (ibidem:16), tanto o princípio êmico quanto o princípio holístico requerem atenção constante quanto ao contexto das ações e dos pontos de vista do(a)s próprio(a)s pesquisado(a)s, considerados como um grupo ou individualmente.

Segundo Erickson (1986:81-82), a pesquisa de campo de orientação etnográfica procura responder às seguintes perguntas:

- 1) o que está acontecendo, explicitamente, na ação social que se dá em determinado contexto?;
- 2) qual o significado dessas ações para as pessoas envolvidas nelas?;
- 3) como os eventos estão organizados em categorias sociais para a condução da vida cotidiana?;

- 4) como o que está acontecendo em um contexto está relacionado a outros níveis desse contexto e de outros contextos?;
- 5) Como as formas de vida cotidiana de um determinado contexto são comparadas com outras formas de organização social de outros contextos e outras épocas?.

Cançado (1994:67) sugere que, em contextos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a etnografia, além de fornecer subsídios para a pesquisa didática específica desse contexto, seja empregada como um instrumento de auto-monitoração de professores e professoras. São produtos da auto-monitoração as avaliações do desempenho didático do(a) professor(a) e o conhecimento do que se passa na sala de aula. De posse dessas informações, o(a)s professore(a)s poderão melhorar suas práticas pedagógicas e diminuir a resistência à pesquisa em sala de aula, corrigindo a inadequação do processo formativo mencionada por Cavalcanti & Moita-Lopes (1991:133).

O caráter das quatro abordagens básicas da etnografia da sala de aula indicadas por Watson-Gegeo (1997:136) - etnografia da comunicação, microetnografia, análise do discurso e etnografia crítica - define-se de acordo com o tema em análise, com a escolha das técnicas analíticas, com a opção por um micro ou macro contexto e com a intensidade de coleta e análise de dados.

A etnografia realizada nesta dissertação é de orientação crítica. Convém lembrar, no entanto, a afirmação de Watson-Gegeo (1997:136) de que é usual o compartilhamento de métodos entre as quatro abordagens básicas.

2.2 - Etnografia crítica e fortalecimento dos sujeitos de pesquisa

Segundo Watson-Gegeo (ibidem:139), a abordagem crítica da etnografia escolar baseia-se, especificamente, no estudo das relações de poder presentes no uso da linguagem, na identificação de como as desigualdades da sociedade são reproduzidas, na sala de aula, através da linguagem e do discurso e na relação dialética entre restrições sócio-estruturais e a atuação humana.

May (1997:197) localiza os antecedentes da etnografia crítica no Marxismo, no neo-Marxismo e na escola de teoria crítica de Frankfurt e afirma que ela adota uma perspectiva das relações culturais e sociais que enfatiza o papel da ideologia na manutenção e reprodução das desigualdades em determinados contextos. De acordo com Watson-Gegeo (1997:139), o(a)s etnógrafo(a)s críticos argumentam “que as pessoas oprimidas não são, simplesmente, vítimas passivas de um sistema social discriminatório, mas que são capazes de agir para melhorar suas situações”.

Essa vertente crítica da etnografia em sala de aula, que tem suas raízes, segundo Watson-Gegeo (ibidem:139), nos trabalhos pioneiros desenvolvidos na década de 70 por John Ogbu, Ray McDermott, Basil Bernstein, Paul Willis e Paul Corrigan, guarda, segundo May (ibidem:197), várias semelhanças com a etnografia convencional. Ambas baseiam-se, por exemplo, na interpretação qualitativa de dados e utilizam-se da observação participante.

Além de mencionar que a etnografia crítica diferencia-se da etnografia convencional por ter raízes marxistas e ser, portanto, de caráter emancipatório, May (ibidem:197) acrescenta como outra diferença entre ambas o fato de a etnografia crítica extrapolar a mera descrição da aparência dos contextos, realizada pela etnografia convencional, ao propor a transformação desses contextos para uma condição melhor. Sobre esse diferencial, Thomas (1993:4) afirma que “a etnografia convencional descreve o que é; a crítica, o que poderia ser”.

A preocupação política inerente à etnografia crítica fica bem evidenciada no conceito apresentado por Thomas (ibidem:2):

“A etnografia crítica é um tipo de reflexão que analisa a cultura, o conhecimento e a ação. Ela expande nossos horizontes de opções e amplia nossa capacidade experiencial para ver, escutar e sentir. Ela aprofunda e aguça nossos compromissos éticos, instando-nos a desenvolver e a atuar sobre compromissos relevantes no contexto das agendas políticas”.

De acordo com May (ibidem:197), os princípios da etnografia crítica têm sido aplicados no campo educacional, em análises culturais e em pesquisas feministas. No campo educacional, a etnografia crítica tem sido empregada em pesquisas abordando questões relativas a classes sociais, gênero e/ou etnia, formação e desempenho de professores e professoras, currículos, políticas educacionais, enfraquecimento/fortalecimento de professores e professoras, entre outras.

May (ibidem: 202-203) aponta duas restrições que são feitas à etnografia crítica. A primeira refere-se ao fato de que a maioria dos trabalhos realizados sob essa orientação “simplesmente critica a influência maligna das relações desiguais de poder na educação, porém pouco oferece em termos de conselhos práticos ou esperanças de mudança aos sujeitos da pesquisa”. A segunda restrição é decorrente do fato de poucos estudos explorarem o papel da linguagem na legitimação das relações de poder no meio educacional, a despeito da importância conferida pela etnografia crítica à relação entre linguagem, poder e ideologia.

A previsão de May (ibidem:203), baseada nos recentes avanços da pesquisa etnográfica, de que haverá mudanças nessas restrições, é reforçada pela tendência, apontada pelo próprio May (ibidem:203), de legitimar o ecletismo, no que diz respeito a metodologias de pesquisa. Esse ecletismo caracteriza-se pelo uso concomitante de observação participante com outras metodologias, tais como a análise de documentos, entrevistas e elaboração de notas de campo.

Além desse ecletismo quanto à adoção de metodologias, há outro fator relevante à legitimação da pesquisa etnográfica. Trata-se do reconhecimento da necessidade de realizar-se negociação de sentidos com o(a)s envolvido(a)s nas pesquisas em que se discuta e se critique as relações de poder entre pesquisador(a) e pesquisado(a), no contexto em análise. Para May (op. cit.), a negociação de sentidos tem favorecido a adoção crescente de estratégias democráticas de pesquisa que viabilizam o fortalecimento do(a)s pesquisado(a)s.

Essa visão de May é compartilhada por Watson-Gegeo (1997:139), que afirma ser o objetivo principal da etnografia crítica da sala de aula o fortalecimento de aluno(a)s e professores(as) e que muitos dos estudos realizados sob essa orientação envolvem a colaboração entre professores(as) e pesquisadores(as).

O fortalecimento (empowerment) tem como princípio, segundo Cameron et al. (1992:2), que “as ciências sociais não são e nunca foram uma investigação neutra”. Tal princípio é que confere às pesquisas realizadas sob essa orientação um caráter emancipatório.

Tivemos a oportunidade, conforme ilustra o excerto da nota de campo do dia 18.8.98, de alertar o(a)s aluno(a)s para que eles e elas buscassem desnaturalizar um estigma que pesava sobre a turma e agregassem elementos para a formação de uma visão crítica do contexto no qual estão inserido(a)s:

...os alunos e as alunas querem saber porque escolhi realizar a pesquisa na turma dele(a)s. Devolvi-lhes a pergunta e uma aluna sugeriu que o critério tinha sido o de pior turma. Contei-lhes o verdadeiro motivo, que é a compatibilidade das minhas atividades na UnB com os horários da turma C. Falei-lhes da importância de zelar pela auto-imagem e que não deveriam assumir o papel de piores.

O excerto da nota de campo do dia 28.10.98 ilustra um maior engajamento da professora com a pesquisa:

Hoje fiz a entrevista com a professora, que mostrou-se aberta e bem disposta a envolver-se na pesquisa, inclusive no processo de *empowerment*. Apresentei-lhe os resultados das entrevistas que realizei com o(a)s aluno(a)s e percebi o interesse dela em levantar, nas respostas dos alunos e das alunas, sugestões para a melhoria das aulas. Apresentei-lhe, também, relato fotográfico e escrito do jogo de dominó que realizei em sala de aula com os alunos e as alunas.

Norteados pelo caráter fortalecedor da pesquisa, entendi que poderia fazer mais do que apresentar, à professora, os resultados da investigação se a auxiliasse a resistir à falta de apoio por parte da instituição para a qual trabalha oferecendo-lhe, conforme registrado em excerto da nota de campo do dia 3.II.98, uma contribuição às suas práticas pedagógicas:

Antes de entrar na sala de aula, entreguei, à professora, material sobre Aprendizagem Cooperativa, um artigo sobre questões éticas na pesquisa e cópias de dois livros com propostas de atividades lúdicas em salas de aulas de línguas estrangeiras.

Essa oferta de material pode até ser uma alternativa modesta de enfrentamento da política educacional oficial que manipula a prática do(a)s docentes ao negar-lhes material de trabalho e treinamento profissional adequados, condições essas que, se não superadas, podem levar o(a)s docentes ao imobilismo, mas foi ela, associada às conversas que mantive com a professora e o(a)s aluno(a)s, em busca de melhor compreensão da realidade social na qual a escola está inserida, que me permitiu fazer emergir a discussão sobre a necessidade de transformações em práticas educacionais que, historicamente, têm sido configuradas como uma relação de dominadore(a)s e dominado(a)s.

2.3 - As perguntas de pesquisa

As perguntas de pesquisa ocupam um lugar central na investigação etnográfica. Erickson (1986:143-45) afirma que a pesquisa de campo começa com a proposição das perguntas que a orientarão e identifica três pontos que considera de crucial importância ao processo de elaboração delas:

- 1) identificação de uma vasta gama de modos de organizações sociais formais e informais;
- 2) ampla coleta de exemplos de eventos recorrentes no contexto;
- 3) observação de eventos que ocorrem nos diversos níveis do sistema (na sala de aula, na escola, no grupo de leitura) e revelação das conexões existentes entre eles.

Não raro, as perguntas de pesquisa elaboradas no início da investigação são transformadas ou substituídas por outras mais afinadas com os problemas do contexto estudado. Hammersley & Atkinson (ibidem:33-4) apontam como causas principais dessas alterações a descoberta, pelo(a) pesquisador(a), de impropriedades na formulação original da pergunta, que foi fundamentada em suposições errôneas, e a constatação de que, com o atual estágio de conhecimento, é impossível responder às perguntas feitas no primeiro momento da pesquisa.

O estabelecimento das perguntas da pesquisa é que determinará, segundo Fetterman (ibidem:3), a forma que a pesquisa terá, o orçamento a ser despendido, a abordagem teórica mais adequada e, até mesmo, a forma de apresentação de resultados.

Com relação ao critério de antecipar a elaboração das perguntas da pesquisa à escolha do método, Fetterman (ibidem: 3), legitima essa postura ao reconhecê-la como uma forma de evitar-se a armadilha de se ter um método à procura de perguntas - situação que produzirá resultados frustrantes e imprecisos.

Laville & Dionne (1999:102) lembram que, freqüentemente, na elaboração de perguntas de pesquisa, o(a) pesquisador(a) não pode abordar um problema sob todos os ângulos, o que torna impositiva a seleção de ângulos.

Essa seleção dos ângulos orientadores das perguntas será, de acordo com Laville & Dionne (ibidem:105), de alguma forma, dependente do ponto de vista do(a) pesquisador(a), das teorias de que ele(a) dispõe e das ideologias às quais se filia.

No processo de elaboração da(s) pergunta(s) de pesquisa, o(a)s pesquisadore(a)s devem, segundo esses autores, empenhar-se para que ela(s) seja(m) significativa(s) e clara(s) para ele(a)s e para o(a)s outro(a)s, o que contribuirá fortemente para a exequibilidade da investigação.

A pergunta será considerada significativa se ajudar o(a) pesquisador(a) a avançar na pesquisa, permitir o realce do problema proposto e representar uma possibilidade de solução que se traduza na aquisição de novos conhecimentos ou em possibilidades de intervenção no contexto investigado.

A condição inicial para que uma pergunta seja classificada como clara é que ela assim o seja para o(a) próprio(a) pesquisador(a), que necessita dessa condição para identificar o problema objeto de sua investigação e traçar a trajetória em busca de respostas significativas. Cumprida essa condição inicial de ser clara para o(a) pesquisador(a), a pergunta deverá, também, sê-la para as outras pessoas que terão acesso à pesquisa.

2.4 - A escolha do grupo a ser observado

O critério básico estabelecido para a escolha da escola a ser objeto desta pesquisa foi o de que fosse um estabelecimento público.

Esse critério justifica-se pelo fato de ser comum, nas escolas públicas, turmas com elevado número de aluno(a)s e escassez ou inexistência de material didático, situações que demandam um contexto cooperativo como possibilidade de superação das dificuldades no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Por acolher aluno(a)s de diferentes origens sociais, é comum encontrar-se, na mesma sala de aula, aluno(a)s que têm pouca ou nenhuma proficiência em inglês e aluno(a)s que freqüentam institutos privados de idiomas ou têm outras alternativas de exposição à segunda língua tais como tv a cabo e internet. Essa situação, que a princípio poderia representar um estorvo à prática do professor ou da professora, pode representar uma excelente oportunidade de crescimento coletivo através da cooperação entre pares.

A escola selecionada localiza-se na Asa Sul do Plano Piloto, em Brasília, funciona nos três turnos, atende turmas de 5^a a 8^a séries, sendo que apenas nos turnos vespertino e noturno existem turmas de 7^a e 8^a, as duas séries do ensino fundamental onde são ministradas aulas de língua inglesa.

A pesquisa foi realizada em uma das turmas de 8^a série do turno vespertino. Essa turma tem uma freqüência média de trinta estudantes por aula e é considerada, pela escola, uma turma “difícil”.

Na consulta que realizei aos arquivos da Secretaria, constatei que dentre o(a)s trinta e três estudantes matriculado(a)s, vinte e um(a) moram no Plano Piloto e onze moram em cidades-satélites. Segundo os registros da Secretaria, esse(a)s aluno(a)s são filho(a)s de funcionário(a)s público(a)s, empregadas domésticas e prestadore(a)s de serviços.

A professora da turma tem licenciatura dupla em português/inglês, trabalhou como tradutora de inglês e francês, é professora em tempo integral e ministra aulas de inglês e português há onze anos.

2.5 - O acesso

A experiência do(a)s etnógrafo(a)s tem indicado que a qualidade dos dados da pesquisa é diretamente dependente das abordagens utilizadas por ele(a)s para o acesso ao indivíduo ou grupo que pretendem estudar.

Burgess (1984:45) reconhece que o acesso não é um procedimento dos mais fáceis e que, no caso de pesquisas em instituições escolares, deve-se usar diferentes abordagens, de acordo com as posições que as pessoas ocupam nas escolas.

Ao realçar a importância do acesso, Burgess (ibidem:45) menciona:

A obtenção do acesso é uma fase essencial ao processo de pesquisa. Ela é um pré-requisito, uma condição para que a pesquisa seja conduzida. Em segundo lugar, o acesso influencia a credibilidade e a validade dos dados que o(a) pesquisador(a), posteriormente, obtém. Os pontos de contato que o(a) pesquisador(a) estabelece com uma instituição, organização ou grupo influenciarão a coleta de dados e a perspectiva que pode ser retratada, posteriormente. Finalmente, as atividades que ocorrem durante este momento-chave da pesquisa influenciarão as maneiras que o(a)s pesquisado(a)s encaram o(a) pesquisado(a)r e as atividades que ele(a) realiza.

Durante o processo de acesso, a figura do(a) guardião(ã) (gatekeeper) é de fundamental importância. Burgess (1984:45) apresenta-o(a) como a pessoa “que numa organização tem o poder de permitir ou proibir o acesso a situações ou pessoas, com a finalidade de pesquisa”. Fetterman (ibidem:33) considera que uma apresentação do(a) pesquisador(a) à comunidade que ele(a) pretende investigar, por um membro dessa comunidade é o melhor ingresso que

o(a) etnógrafo(a) pode ter. Para ele, ao(a) guardião(ã) pode abrir portas que, em geral, são fechadas ao(a)s forasteiro(a)s e levar os membros da comunidade pesquisada a se interessarem pelo(a) etnógrafo(a) e pela pesquisa que ele(a) realiza, o que, de certa forma, garante a coleta de dados com qualidade. O autor acredita (ibidem: 34) que, em algumas instituições, o acesso é impossível sem o auxílio de um(a) guardião(ã).

Segundo Burgess (1984:48-49), não se pode dizer que cada comunidade tem um(a) único(a) guardião(ã) e um único ponto de acesso. No caso de pesquisas educacionais, por exemplo, nem sempre é o(a) diretor(a) que assegura ou proíbe o acesso. Há, dentro da mesma organização, guardiães/guardiões para diferentes facetas dela. É mais prudente, portanto, trabalhar com a hipótese de que há múltiplos pontos de acesso, o que demanda um processo contínuo de negociação e renegociação ao longo da pesquisa.

Hammersley & Atkinson (ibidem:65) lembram que, compreensivelmente, os guardiões/as guardiães preocupam-se como o(a) etnógrafo(a) pintará a organização pesquisada, principalmente porque desejam ver-se representado(a)s de forma favorável. Essa preocupação faz com que o(a) guardião(ã) tente exercer controle e vigilância, bloqueando questões que possam colocá-lo(a) em perigo ou guiando o(a) etnógrafo(a) numa direção ou noutra.

Burgess (1984:46) defende que o(a) pesquisador(a) deve esclarecer, desde o início, os propósitos da investigação que pretende realizar. Essa postura remete-nos para o dilema ético que o(a) pesquisador(a) enfrenta ao ter que optar entre pesquisar com ou sem o conhecimento do(a)s pesquisado(a)s. A opção que o(a) pesquisador(a) faz por qualquer uma dessas duas alternativas tem, segundo o próprio Burgess (ibidem: 48), vantagens e desvantagens.

Hammersley & Atkinson (ibidem:70) mencionam como desvantagens das pesquisas realizadas sem o conhecimento do(a)s pesquisado(a)s os dilemas morais, as ansiedades e dificuldades de ordem prática. Os dois autores reconhecem (ibidem) que não é comum a realização de pesquisas com o conhecimento apenas do(a) pesquisador(a). O mais usual é que o(a) pesquisador(a) compartilhe seus propósitos.

Hammersley & Atkinson (ibidem:71) mencionam dois motivos que justificam o não-esclarecimento, logo no início da pesquisa, de todos os propósitos do(a) pesquisador(a) e dos procedimentos que serão adotados para alcançá-los. O primeiro é o risco de a informação prestada influenciar o comportamento da pessoa ou grupo em estudo, o que invalidaria os dados. O segundo motivo é que o(a) pesquisado(a) não teve tempo de estabelecer uma relação de confiança com o(a) pesquisador(a), o que poderia obstruir o acesso.

Burgess (1984:50) entende que a confiança é estabelecida entre o(a) pesquisado(a) e o(a) pesquisador(a) à medida que o(a) primeiro(a) entende que o(a) segundo(a) não realiza espionagem acobertado(a) por um(a) guardião(ã), que questões ligadas a confidencialidade e preservação de anonimato sejam amplamente discutidas entre as duas partes e que o(a) pesquisado(a) seja informado(a) de como serão utilizados os resultados da pesquisa.

Para ter acesso à sala de aula onde foram colhidos dados para a realização desta etnografia, conversei inicialmente com a direção da escola, que permitiu-me realizar a pesquisa. Após a autorização da escola, consultei a professora da turma, informando-lhe que, além da autorização da direção da escola, eu achava conveniente ter a autorização dela, para poder realizar o trabalho. Após receber uma breve explicação do caráter da pesquisa, a professora concordou com meu acesso à sala de aula.

Após assistir a três aulas na sala, senti necessidade de explicar aos alunos e às alunas a razão de minha presença entre eles e elas, uma vez que a apresentação feita no primeiro dia, pela professora, não foi muito esclarecedora. Os alunos e as alunas foram muito receptivos(as) e quando indagados(as) se estariam dispostos(as) a colaborar com a pesquisa, responderam afirmativamente.

É possível que eu não tenha tido as dificuldades de acesso descritas em Hammersley & Atkinson (1983:54-55), Fetterman (1998:34) e Burgess (1984:46) por ser professor da Fundação Educacional do Distrito Federal e lecionar inglês, portanto, possuidor de vínculo empregatício com a instituição e colega da professora da sala de aula objeto da pesquisa.

2.6 - O Princípio Ético

A exigência de uma conduta ética por parte do(a) pesquisador(a) torna-se, cada vez mais, um pré-requisito indispensável às pesquisas na área de ciências sociais que pretendam credibilidade.

Apesar da relevância dos aspectos éticos necessários às pesquisas, não há, até mesmo pela complexidade e vastidão do assunto, um roteiro seguro e infalível à disposição do(a)s pesquisadore(a)s. A cada pesquisador(a) caberá, segundo Punch (1994:94), traçar seu próprio caminho.

A inexistência desse roteiro seguro, entretanto, não exime pesquisadores e pesquisadoras das responsabilidades que lhes cabem e não o(a)s impede de buscarem qualificação sobre o assunto antes de entrarem em campo. A falta de preparação anterior ao trabalho de campo pode, segundo Punch (ibidem:83), causar transtornos no contexto

pesquisado, traumas pessoais ao(a) pesquisado(a) e ao(a) pesquisador(a) e, até mesmo, causar danos à disciplina.

Além da dificuldade de impostar, previamente e de forma genérica, padrões éticos à pesquisa etnográfica em função da complexidade e vastidão já mencionadas como inerentes a essa modalidade de pesquisa, o(a) pesquisador(a) enfrentará, ao qualificar-se para entrar em campo, as contradições e confusões que emergem da literatura que trata do assunto. Em busca de superar essas contradições e, assim, me capacitar a adotar uma postura ética, optei por qualificar-me por meio das orientações contidas nos trabalhos de Burgess (1984), Fetterman (1998) e Punch (1994). De uma maneira ampla, a ética sustenta-se, segundo esses autores, na necessidade de o(a)s pesquisadore(a)s obterem, junto ao(a)s pesquisado(a)s a autorização para torná-lo(a)s sujeitos da pesquisa e no julgamento do que é considerado “certo” ou ético e o que é “errado” ou antiético. A observância de princípios éticos é particularmente importante quando a pesquisa envolve seres humanos, animais ou o meio-ambiente. A autorização do(a)s participantes da pesquisa (no caso dos seres humanos), defendida por esse autores, é uma alternativa de garantia dos direitos civis do(a)s pesquisado(a)s.

A fim de que sejam identificados eventuais problemas éticos na pesquisa, Kallman & Grillo (1996:11-12) sugerem tanto o uso de diretrizes informais quanto de diretrizes formais. As diretrizes informais avaliam a pesquisa em termos de vantagens e desvantagens que advirão dela. As diretrizes formais certificam-se do cumprimento dos aspectos legais envolvidos na atividade de pesquisa.

Fetterman (ibidem:129) entende como característica ética fundamental o cuidado que o(a) etnógrafo(a) deve ter a fim de não causar danos aos indivíduos ou às comunidades que estuda. Segundo esse autor (ibidem:129), ao caminhar em busca da compreensão de uma

cultura que não lhe é familiar, o(a) etnógrafo(a) deve tomar o cuidado de não ofender os sentimentos dos membros daquela cultura ou dessacralizar valores da cultura em estudo. Esse zelo assegura não só os direitos das pessoas pesquisadas mas a integridade dos dados e um relacionamento produtivo e duradouro entre pesquisado(a)s e pesquisadore(a)s. Para Fetterman (ibidem:129) “o profissionalismo e um caminhar atento demonstram o profundo respeito, admiração e estima do(a) etnógrafo(a) pelo modo de vida das pessoas”.

Fetterman (ibidem: 136-146) usa o ciclo da vida como metáfora para ilustrar a necessidade de orientações em todas as fases das pesquisas.

Na primeira fase, a da concepção e dos cuidados pré-natais, Fetterman (ibidem: 136-137) considera como fatores relevantes a seleção e a definição da cultura ou subcultura e a identificação do problema de pesquisa. São essas decisões que, segundo ele, “plantam as sementes conceituais do projeto e nutrem o seu crescimento até transformá-lo numa idéia totalmente formada e em um projeto de pesquisa”.

Na segunda fase que, segundo Fetterman (ibidem:137), corresponde à gestação e ao nascimento, o(a)s etnógrafo(a)s devem realizar um planejamento dos recursos materiais de que necessitarão para viabilizar a pesquisa. É nesta fase que o(a) etnógrafo(a) deverá apresentar, de forma clara e honesta, ao(a) financiador(a), a metodologia que empregará em campo. Ao retomar a analogia que faz entre o trabalho etnográfico e os ciclos da vida, Fetterman (ibidem:137) menciona que o período de espera entre a elaboração e proposta de realização da pesquisa e a aceitação ou recusa das propostas faz parte da gestação do projeto. Segundo o autor (ibidem), algumas propostas abortam, outras são rejeitadas e as melhores terão apoio total das agências financiadoras de pesquisas. A pesquisa que realizamos não contou com financiamento da entidade pesquisada.

Na classificação de Fetterman (ibidem:138), o trabalho de campo corresponde à adolescência e à vida adulta e é um período profundamente marcado por turbulências, frustrações e confusões. Durante essa fase da pesquisa, o(a) pesquisador(a) enfrenta tumultos de ordem pessoal e profissional como parte de uma experiência de aprendizagem. Segundo Fetterman (ibidem), é durante a adolescência da pesquisa etnográfica que emergem de forma mais marcada alguns dilemas que apareciam de forma mais discreta nas outras fases da pesquisa.

Em linhas gerais, são, segundo Fetterman (ibidem:138-145), os seguintes os dilemas éticos que emergem durante o trabalho de campo:

- * permissão - o(a) etnógrafo(a) deverá obter permissão para realizar sua pesquisa e, em alguns casos, deverá informar, detalhadamente, ao(a)s seus/suas informantes o objetivo dela. Há contextos em que a permissão formal escrita é mais recomendável do que uma autorização verbal. São, também, atitudes éticas solicitar permissão para realizar audiograções, tirar fotografias e comunicar ao(a)s informantes como esse material será veiculado;
- * honestidade - o(a)s etnógrafo(a)s devem ser sincero(a)s quando explicam aos/às participantes da pesquisa o que planejam estudar e como pretendem fazê-lo. O(a) etnógrafo(a) deve ponderar em que situações deverá ser mais ou menos detalhista no esclarecimento da pesquisa ao(a)s participantes, de acordo com o tipo de público com que lida. Ainda com relação à honestidade, Fetterman (ibidem:139) menciona que é impróprio o emprego de técnicas enganosas na pesquisa etnográfica;
- * confiança - a confiança do(a)s informantes é indispensável à realização da pesquisa. O estabelecimento de um vínculo de credibilidade proporcionará ao(a)

pesquisador(a) o acesso ao grupo ou comunidade que pretende estudar. A construção da credibilidade será mais fácil se o(a) etnógrafo(a) demonstrar disposição de proteger a privacidade de seus contatos;

* pseudônimos - o emprego de pseudônimos para disfarçar a identidade das pessoas as protege de perigos potenciais que a revelação do(a)s pesquisado(a)s poderia desencadear. Nesse trabalho de proteção do(a) pesquisado(a), o(a) etnógrafo(a) deve avaliar, continuamente, a conveniência ou não de revelar o nome de seus/suas informantes.

* reciprocidade - há várias possibilidades de retribuir as pessoas pela ajuda que prestam ao(a) pesquisador(a). A retribuição pode acontecer, por exemplo, pela atenção dispensada pelo(a) pesquisador(a) aos problemas pessoais do(a)s pesquisado(a)s, pelo ensino de habilidades que o(a) pesquisador(a) detenha, pela participação do(a) pesquisador(a) na rotina de trabalho do(a) pesquisado(a) e, também, pelo oferecimento dos resultados da pesquisa à pessoa/comunidade nela focalizada. O pagamento em espécie não é muito recomendável;

* conhecimento recriminável e mãos sujas - conhecimento recriminável refere-se ao conhecimento que o(a) pesquisador(a) tem de atividades ilegais ou ilícitas. Em algumas situações - pesquisa sobre comercialização de drogas, por exemplo - o(a) pesquisador(a) fica impossibilitado(a) de emergir da pesquisa sem sujar as mãos;

* trabalho rigoroso - a busca de qualidade na realização do trabalho de campo é uma atitude ética. A falta de empenho nesse sentido representa uma atitude irresponsável, que enfraquece a pesquisa, a credibilidade e o impacto dela. Atitudes tais como forjar dados, comportamento não-profissional no campo ou plágio comprometem, de certa

forma, não só o(a)s envolvido(a)s nesses atos mas toda a comunidade acadêmica. Refletem o apuro na realização de um trabalho etnográfico a conciliação de princípios éticos e científicos com os interesses do(a)s participantes, do meio acadêmico, do(a)s patrocinadore(a)s institucionais e do(a)s financiadore(a)s.

O estágio final do ciclo da pesquisa é denominado por Fetterman (ibidem:145-46) de “retirada e ritos finais”. A retirada acontece quando o(a) pesquisador(a) cumpre o compromisso que assumiu com o(a)s patrocinadore(a)s da pesquisa ou conclui o estudo de uma determinada cultura.

Por cumprir o compromisso entenda-se, segundo Fetterman (ibidem:145), “fazer o trabalho que o contrato promete ou, no mínimo, informar o(a) patrocinador(a) sobre desvios de rotas e direções alternativas”.

O rito final da pesquisa dá-se quando o(a) pesquisador(a), extenuado(a) pelo trabalho, começa a produzir trabalhos inconsistentes. Segundo Fetterman (ibidem:145), trabalhos irrelevantes ou antiéticos podem, também, precipitar os ritos finais ao provocarem a suspensão de financiamento da pesquisa, o que coloca o(a) pesquisador(a) numa situação difícil e prejudica seus colegas e suas colegas que, no futuro, venham buscar financiamento para pesquisas mais profissionais e mais produtivas.

Punch (ibidem:88) menciona que as revelações sobre “experiências médicas” nazistas nos campos de concentração e o envolvimento de cientistas no Projeto Manhattan, que culminou com o bombardeio do Japão, em 1945, fizeram ruir a crença de que a ciência é intuitivamente neutra e essencialmente benéfica. Essa ruptura fez emergir a necessidade de constantes discussões sobre questões éticas e legais das pesquisas. Segundo Punch (ibidem:88) essas

questões “confrontam-nos com dilemas fundamentais tais como a proteção dos sujeitos versus a liberdade de conduzir pesquisas e publicar os resultados delas”.

De forma abrangente, as questões éticas e morais que se apresentam ao(a) pesquisador(a) giram, segundo Punch (ibidem:89), em torno de danos ao(a) pesquisado(a), permissão para a realização da pesquisa, ocorrência de fraudes, violação de privacidade e confidencialidade de dados.

Punch (ibidem:89-90) propõe-se a examinar - sob pontos de vista mais ideológicos, metodológicos e institucionais - as três forças que, segundo ele, causaram impacto nas discussões sobre a importância da componente ética das pesquisas e, de forma particular, posicionam-se contra as fraudes nas pesquisas e defendem que sejam considerados os interesses do(a)s participantes delas.

A primeira dessas forças é produto do movimento feminista que trouxe uma proposta de pesquisa que enfatiza a importância da identificação entre pesquisador(a) e pesquisado(a), a confiança e empatia entre ele(a)s e o estabelecimento de relacionamentos não-exploradores.

A segunda força é a transformação, graças às pesquisas evolucionistas e intervencionistas, dos “sujeitos” da pesquisa em “parceiro(a)s” dela. Enfraquecer esse(a)s parceiro(a)s representa, então, enfraquecer o próprio processo que se pretende investigar. Essa nova condição busca, segundo Punch (ibidem:89), fortalecer o(a)s parceiro(a)s e para tal deve-se ser aberto(a) e honesto(a) com ele(a)s.

A terceira força é decorrente das preocupações com danos ao(a)s pesquisado(a)s, com a necessidade de permissão para realização da pesquisa e com a preservação da confidencialidade, entre outras, que levam as agências financiadoras de pesquisa a colocarem como condição para o financiamento o cumprimento de princípios éticos.

Os dilemas éticos apresentados por Punch (1994) e por Fetterman (1998) como inerentes às pesquisas guardam profundas semelhanças com os apresentados por Burgess (1984). Segundo Burgess (ibidem:194-207), representam dilemas éticos as questões ligadas ao financiamento da pesquisa, ao caráter aberto ou fechado dela, ao consentimento para realizá-la, ao uso de verdades e mentiras e à disseminação de dados dela provenientes.

2.7- As técnicas de coleta de dados

Segundo Miles & Huberman (1984:235), se o(a) pesquisador(a) buscar coletar dados de forma consciente e reexaminar suas conclusões a respeito desses dados usando múltiplas fontes e modos de evidência, o processo de verificação do que se pretende pesquisar será constituído, principalmente, durante a coleta de dados e pouco restará a ser feito além da descrição dos métodos de trabalho.

Miles & Huberman (ibidem:235-236) reconhecem que muitos são os fatores que determinam serem alguns dados mais fortes ou mais fracos do que os outros, mas recomendam que, para dar maior confiabilidade às pesquisas que realizam, o(a)s pesquisadore(a)s corrijam essa diferença de consistência dos dados através da atribuição de maiores ou menores pesos aos dados, de acordo com os níveis de validade dos mesmos e propõem alguns critérios de decisão sobre quando se deve dar maior peso a alguns dados do que a outros.

O primeiro critério menciona que alguns/algumas participantes prestam melhores informações que o(a)s outro(a)s e indica que o(a) participante escolhido(a) “deve ser articulado, solícito, reflexivo e gostar de falar sobre eventos e processos”. Os dois autores

acrescentam, ainda, que o(a) participante deve ter conhecimentos sobre o assunto objeto da pesquisa e estar próximo(a) do evento, ação, processo ou local estudado.

Considerando o conceito de pesquisa em sala de aula proposto por Allwright & Bailey (1991:2), de que esse tipo de pesquisa é exatamente o que o nome dela diz e tendo em vista a proposta deste trabalho de realizar uma etnografia do aprendizado de inglês como língua estrangeira demos mais peso aos dados obtidos em situações de ensino-aprendizagem.

O segundo critério refere-se à inter-relação entre as circunstâncias da coleta e a qualidade dos dados. Para ilustrar esse critério, o seguinte quadro é apresentado, com a ressalva de que as sugestões nele contidas não são exaustivas:

DADOS FORTES	DADOS FRACOS
coletados posteriormente ou após sucessivos contatos	colhidos, prematuramente, durante o acesso
vistos ou descritos em primeira mão	já divulgados anteriormente
colhidos durante comportamento observado ou atividade presenciada	conhecidos através de relatos ou informes
coletados em ambiente oficial ou formal	coletados em ambiente informal
apresentados, voluntariamente, ao(a) pesquisador(a)	disponibilizados mediante pergunta do(a) pesquisador
o(a) informante está só com o(a) pesquisador(a) quando fornece dados	há, no ambiente, outras pessoas além do(a) pesquisador(a) e do(a) informante

Miles & Huberman (1984:236)

Nesta pesquisa, as técnicas utilizadas para a coleta de dados foram o registro em notas de campo, a fotografia e a audiogravação, cujos princípios são explicitados a seguir.

a) notas de campo - As notas de campo são essenciais ao desenvolvimento das pesquisas de orientação etnográfica. Fetterman (ibidem:114) expressa-se assim sobre elas:

As notas de campo são os tijolos e a argamassa de um edifício etnográfico. Essas notas consistem, basicamente, de dados provenientes de entrevistas e de observações diárias. Elas formam um estágio inicial de análise durante a coleta de dados e contêm os dados básicos necessários para análises posteriores mais elaboradas. Muitas orientações e técnicas de elaboração de notas de campo estão

disponíveis para o(a)s etnógrafo(a)s mas a regra mais importante, no entanto, é que se registrem as informações.

Apesar de ser um dos meios mais tradicionais de registro de dados utilizados em etnografia, não há, segundo Clifford (1990:52), consenso sobre o que seja, rigorosamente, uma nota de campo. Os diários são considerados por alguns etnógrafos e algumas etnógrafas como notas de campo, enquanto não o são por outro(a)s. Cartas para a família, para colegas ou para orientadore(a)s são diversamente classificadas. Alguns/algumas excluem transcrições de entrevistas.

Chiseri-Strater & Sunstein (1997:73) propõem algumas informações que acreditam devem constar em todas as modalidades de documentos considerados como notas de campo:

- data, hora e lugar da observação;
- fatos específicos, números e detalhes do que acontece no local;
- impressões sensoriais: visão, audição, tato, olfato;
- reações pessoais ao ato de redação das notas de campo;
- palavras específicas, frases, resumos de conversas e linguagem local;
- questões sobre pessoas ou comportamentos locais para investigações futuras;
- numeração das páginas para ajudar a manter as observações em ordem.

Da mesma forma que não há consenso quanto ao que deve ser considerado nota de campo, também não há, entre o(a)s etnógrafo(a)s, concordância quanto à classificação dessas notas e às etapas envolvidas na elaboração delas.

Emerson et al. (1995:ix) creditam o pouco conhecimento disponível sobre a prática de elaboração de notas de campo a vários fatores. De início, o(a)s etnógrafo(a)s, não raro, sentem-se constrangido(a)s ou embaraçado(a)s com a vinda a público de documentos

elaborados para uso privado. Muito(a)s consideram as notas de campo como um tipo de rabisco de bastidores, que nos bastidores devem permanecer. Há ainda o(a)s que defendem a publicação apenas de etnografias concluídas com as notas de campo já selecionadas e reorganizadas.

Emerson et al. (ibidem: xi) registram que o pouco conhecimento disponível sobre a elaboração de notas de campo é decorrente, também, da falta de consenso quanto ao que deve ser considerado como tal, das divergências quanto às habilidades necessárias à observação e redação etnográficas e à maneira de como essas habilidades podem ser alcançadas. Emerson et al. (ibidem:xi) defendem que a elaboração de notas de campo não é, simplesmente, decorrência de sensibilidades inatas mas algo proveniente de habilidades aprendidas e aperfeiçoadas ao longo do tempo.

Consideramos, nesta dissertação, a classificação das notas de campo em quatro categorias proposta por Richardson (1994:526):

- i) notas de observação: são as mais claras e detalhadas notas que o(a) etnógrafo(a) é capaz de redigir. Elas são representações razoavelmente exatas do que o(a) etnógrafo(a) vê, escuta, sente e experimenta;
- ii) notas metodológicas: são mensagens dirigidas ao(a) próprio(a) etnógrafo(a) a respeito de como coletar dados - com quem conversar, o que ouvir, quando telefonar, por exemplo. É uma forma de o(a) etnógrafo(a) administrar sua pesquisa;
- iii) notas teóricas: são as que registram palpites, hipóteses, conexões pós-estruturalistas e críticas do que o(a) etnógrafo(a) está fazendo/pensando/vendo.

iv) notas pessoais: são notas que contemplam os relatos das impressões do(a) etnógrafo(a) sobre a pesquisa, sobre as pessoas com as quais ele/ela fala e os registros das dúvidas, das ansiedades e alegrias do(a) etnógrafo(a). Não há qualquer tipo de censura durante a elaboração dessas notas.

As notas que integram o *corpus* desta etnografia são, essencialmente, de observação e pessoais.

Com relação às etapas que compõem a elaboração das notas de campo, orientou-nos, durante a pesquisa, a proposta de Clifford (ibidem:51-52) que entende ser a elaboração das notas de campo composta de três processos interligados: a inscrição, a transcrição e a descrição.

No processo de inscrição, o(a) etnógrafo(a) faz anotações sintéticas, usando palavras ou símbolos mnemônicos que o(a) ajudarão a escrever notas mais detalhadas. Esse processo é empregado, fundamentalmente, no campo ou em situações em que seja impossível elaborar notas mais detalhadas.

O processo de transcrição, contrariamente ao de inscrição, que tem um caráter transitório, é um registro de eventos ou de discursos já existentes. A transcrição é um elo de ligação entre a inscrição e a descrição interpretativa.

Durante o processo de descrição, realiza-se uma representação mais ou menos coerente da realidade cultural observada. A descrição será, posteriormente, reescrita ou interpretada. Essa fase envolve reflexão, análise e interpretação. É durante a descrição que os textos etnográficos ficam mais acessíveis a outro(a)s além do(a) etnógrafo(a), que redigiu a nota de campo.

Segundo Fetterman (ibidem:114), o trabalho de campo sobrecarrega o(a) etnógrafo(a) com informações, idéias e eventos, o que de certa forma pode induzi-lo(a) a parar de fazer anotações ou adiar para o dia seguinte o tratamento que deve dar, ao fim de cada dia, às anotações colhidas no campo. Tal procedimento pode comprometer a fidedignidade das notas, uma vez que quanto maior for a demora no registro das observações, menor será a capacidade do(a) pesquisador(a) de retê-las.

As recomendações de Lofland (apud Fontana & Frey, 1994:368) podem garantir notas de campo mais fidedignas:

- i) as notas de campo devem ser elaboradas regularmente e de imediato;
 - ii) deve-se escrever tudo. Não importa quão insignificante um evento possa parecer na hora em que for registrado;
 - iii) deve-se ser o(a) mais discreto(a) possível ao tomar-se notas;
 - iv) convém analisar, com freqüência, as notas de outro(a)s etnógrafo(a)s.
- b) fotografias - O uso da fotografia como técnica capaz de transmitir com clareza informações - que é o que se pretende em etnografia - é defendido de forma entusiasmada por Guran (1992:15-16):

A fotografia é uma extensão da nossa capacidade de olhar, e se constitui em uma técnica de representação que, pelo seu rigor e particularismo, se expressa através de uma linguagem própria e inconfundível. Sendo a participação do autor (fotógrafo) balizada por uma técnica completamente vinculada às especificidades de uma determinada realidade, a foto resultante pode traduzir com bastante rigor a evidência dessa realidade (...)

Concretamente, ao possibilitar a apreensão extremamente rápida de uma situação, a fotografia permite inventariar cenários, eventos e circunstâncias com muito mais precisão e abrangência do que a memória ou mesmo apontamentos escritos. E, ao fixar o imprevisto e o inusitado, abre novas perspectivas de absorção e compreensão de um fato.

Chauí (1998:38), ao defender a supremacia da visão - com a qual realizamos a “leitura” de fotografias - sobre os demais sentidos, afirma:

A aptidão da vista para o discernimento - é o que nos faz descobrir mais diferenças - a coloca como o principal sentido de que nos valemos para o conhecimento e como o mais poderoso, porque alcança as coisas celestes e terrestres, distingue movimentos, ações e figuras das coisas, e o faz com mais rapidez do que qualquer dos outros sentidos.

É ela que imprime mais fortemente na imaginação e na memória as coisas percebidas, permitindo evocá-las com maior fidelidade e facilidade.

Nos estudos etnográficos, a fotografia nem sempre teve a importância que detém atualmente. Segundo Ball & Smith (1992:9), parecia que ela era mais utilizada para evidenciar o que se pesquisava do que oferecer possibilidades de análise do que era fotografado.

Segundo Harper (1994: 403-404), o livro *The Balinese character: a photographic analysis*, de Gregory Bateson e Margaret Mead, foi um marco na história da etnografia visual, ao oferecer uma proposta nova de integrar texto e imagem, buscando produzir fotos com o máximo de realismo possível, o que descarta a prática, até então corrente, de utilizar imagens simplesmente para registrar o exotismo dos sujeitos da pesquisa.

Em relação ao realismo fotográfico, Bittencourt (1994:230) entende-o como uma idealização, uma vez que “o discurso fotográfico é uma linguagem que se torna real através de um aprendizado culturalmente orientado. De fato, o processo fotográfico põe em jogo uma perfeita combinação entre o universo que nos cerca e as interpretações que construímos sobre ele”.

Mead (1975:4) reforça o valor da fotografia como recurso valioso para o estudo e a interpretação de outras culturas ao sugerir a necessidade de meios de registro alternativos:

Por todo o mundo, em cada continente e ilha, nos mais recônditos recantos de cada cidade industrial bem como nos vales recônditos que só podem ser alcançados por helicóptero, comportamentos preciosos, totalmente insubstituíveis e irreconstituíveis, estão desaparecendo para sempre, enquanto os departamentos de antropologia continuam a enviar pesquisadores sem qualquer equipamento além de um lápis e um caderno.

Ao reconhecer a importância da imagem na pesquisa etnográfica, Fetterman (ibidem: 66) afirma que “as fotografias permitem ao(a) etnógrafo(a) interpretar eventos retroativamente, oferecendo um rara segunda chance. Além disso, a câmera frequentemente capta detalhes que os olhos humanos tenham perdido”.

Além de mencionar o valor da fotografia no registro etnográfico, Fetterman (ibidem: 67-68) recomenda a observância de alguns pontos que julga indispensáveis. O primeiro desses pontos refere-se à necessidade de dar conhecimento às pessoas de que elas estão sendo fotografadas e, mesmo com a permissão do(a) fotografado(a), o(a) etnógrafo(a) deve exercitar o julgamento da conveniência de levar a público determinadas fotos. É importante, também, que o(a) etnógrafo(a) compreenda os valores e a cultura de seus/suas fotografado(a)s, uma vez que fotografias, da mesma forma que palavras, quando descontextualizadas, nada esclarecem. Finalmente, Fetterman (ibidem: 68) nos alerta com relação aos recursos técnicos que, se usados de forma indevida, podem produzir fotografias que não condizem com a realidade.

Ao legitimar a necessidade de analisar-se fotografias considerando o contexto no qual elas foram feitas, Bittencourt (1994:229) afirma:

A imagem fotográfica é polissêmica na medida em que ela pode ser lida sem regras predeterminadas. A leitura depende do contexto ao qual a fotografia pertence, mas, se esse contexto é desconhecido, o leitor pode criar novos significados e inseri-los em uma nova corrente de sentido.

Essa polissemia, entretanto, não impede que Bittencourt (ibidem:231) reconheça que “o uso de fotografias na etnografia juntamente com um texto escrito é um meio valioso para representar a vida cotidiana. Fotografias representam o cenário no qual as atividades diárias, os atores sociais e o contexto sociocultural são articulados e vividos”.

Ao defenderem o emprego de fotografias como alternativa de registro de situações de ensino-aprendizagem, Barton et al. (s.d: 132) afirmam:

Nós descobrimos bastante sobre práticas de letramento da comunidade apenas observando e nos perguntando como a leitura e a escrita estão acontecendo aqui, quais são os eventos de letramento e quais práticas de letramento que as pessoas estão usando. Nós poderíamos ter apenas observado e tomado notas mas havia a vantagem de fotografar, também.

Primeiro, o ato de tirar fotos cria uma disciplina de observar cuidadosamente, semelhante àquela que o(a)s antropólogo(a)s vêem como essencial a uma boa observação etnográfica. Segundo, como forma de documentação, a foto pode complementar as notas. É rápida e proporciona um registro que pode ser analisado posteriormente. Terceiro, examinar fotografias pode estimular observações que podem ser exploradas mais sistematicamente, depois.

A afirmação de Guran (ibidem:26) nos faz ver que, devido ao seu potencial, a fotografia pode contribuir ainda mais com a pesquisa etnográfica:

Assim como temos uma sintaxe na linguagem escrita - por exemplo, as relações sujeito/verbo/predicado -, poderíamos falar de uma sintaxe fotográfica, que infelizmente ainda está por ser devidamente estudada. De qualquer forma, a imagem precisa ser lida, e a leitura tem que começar por algum ponto, que é o elemento visual a partir do qual se constrói a fotografia.

É o conhecimento dessa sintaxe que permite ao(a) etnógrafo(a) uma “leitura” tanto mais acurada quanto maior for a capacidade dele(a) de perceber as representações contidas na imagem, uma vez que ela, segundo Guran (ibidem:16), “não se reduz a uma mera transcrição”.

Ao referir-se aos propósitos da fotografia, Guran (ibidem:9) afirma que ela, “como toda e qualquer atividade criadora, tem de responder a duas questões básicas - o que fazer e como fazer - que definem o conteúdo e a forma de sua produção”.

A fotografia é capaz, segundo Saint-Georges (1997:20), de remediar o caráter parcial das nossas percepções e o caráter efêmero do registro de nossos sentidos, fixar acontecimentos ou fenômenos e possibilitar interpretações menos imediatamente subjetivas.

Acreditamos ser perfeitamente extensiva à etnografia a afirmação de Guran (ibidem: 10), com relação ao fotojornalismo, de que “o que importa é a eficiência da foto em transmitir com clareza uma determinada informação. Para nós, foto boa é foto eficiente”.

c) audiogravações - Fetterman (ibidem:64) reconhece que alternativas que liberam o(a)s etnógrafo(a)s para lidar com as pessoas são bem-vindas. Nesse sentido, os gravadores prestam uma grande contribuição ao trabalho de campo do(a)s etnógrafo(a)s ao liberá-lo(a)s do registro manual de dados para que possam interagir, mais livremente, com os seus informantes e as suas informantes. As audiogravações têm, também, como vantagem, a possibilidade de serem reanalisadas quantas vezes forem necessárias. Fetterman(ibidem:64) acrescenta como outra qualidade das audiogravações o fato de elas registrarem, textualmente, longas citações, que são, segundo ele, essenciais a um bom trabalho de campo.

O uso do gravador, segundo Fetterman (ibidem: 64), deve ser feito criteriosamente e com o consentimento dos informantes e das informantes a quem deverá ser assegurada confidencialidade dos dados.

Como restrição às audiogravações, Fetterman menciona o fato de as degravações serem demoradas e tediosas e a audição delas demandarem mais tempo do que o consumido para gravá-las.

Hammersley & Atkinson (ibidem:162) afirmam que as audiogravações proporcionam registros mais completos, concretos e detalhados que as notas de campo, mas reconhecem que elas são incapazes de registrar características do contexto e aspectos não-verbais da comunicação. Para superar essas limitações, esses autores recomendam que se complementem as audiogravações com notas breves cobrindo esses aspectos.

Neste trabalho, as audiograções foram utilizadas para registrar entrevistas realizadas pelo pesquisador com a professora e o(a)s aluno(a)s e provas orais.

Ao reconstituírem a história do emprego de entrevistas como instrumento de sondagem, Fontana & Frey (1994:362) mencionam o emprego desses instrumentos pelos antigos egípcios na condução de censos populacionais. Segundo esses dois autores, nos tempos modernos, as entrevistas foram empregadas, principalmente, em diagnósticos clínicos e aconselhamento, com ênfase na qualidade das respostas. Posteriormente, durante a Primeira Guerra Mundial, as entrevistas foram utilizadas, maciçamente, em testes psicológicos que enfatizavam a mensuração.

De acordo com Rubio (1997:154), a emergência, nos anos 60, de áreas interdisciplinares tais como a sociolinguística, a antropologia linguística e a antropologia educacional representa um marco no desenvolvimento da entrevista como um instrumento de pesquisa nas áreas de linguagem e educação. Rubio (ibidem: 153) menciona que, nos anos 90, a entrevista tornou-se uma forma poderosa de comunicação em nossa sociedade e na pesquisa social científica e acrescenta que, atualmente, as entrevistas etnográficas são usadas por cientistas sociais e educadore(a)s para compreender, do ponto de vista do(a) informante ou entrevistado(a), crenças, valores, compreensão da vida e outros tópicos ou eventos culturais peculiares à comunidade pesquisada.

Fontana & Frey (ibidem:361) mostram a versatilidade da entrevista ao afirmarem que ela pode ser utilizada para pesquisas de mercado, para colher opiniões políticas, em situações de terapia ou na produção de dados para análises acadêmicas. Esses autores acrescentam que a duração das entrevistas é variável: podem acontecer em um único e breve contato (uma

conversa telefônica, por exemplo) ou podem envolver múltiplas e duradouras sessões, algumas vezes prolongando-se por dias como as entrevistas de história de vida.

O papel da entrevista é ratificado por Erickson (1981, apud Rubio:153) que afirma haver duas maneiras principais de estudar a cultura das pessoas. A primeira é fazendo perguntas a essas pessoas e a segunda é observando-as.

A entrevista, que é considerada por Fetterman (ibidem:37) como a técnica de coleta de dados mais importante de que dispõem o(a)s etnógrafo(a)s, possibilita, segundo Cruz Neto (1998:57) a obtenção de informes contidos na fala dos atores e atrizes sociais.

Nesta dissertação, assumimos a classificação de entrevistas adotada por Fontana & Frey (ibidem:361), que as divide em estruturadas, não-estruturadas e semi-estruturadas, de acordo com a condição de serem mais ou menos dirigidas. Segundo Cruz Neto (ibidem:58), na entrevista não-estruturada ou aberta, o(a) entrevistado(a) aborda livremente o tema proposto, enquanto na estruturada são empregadas perguntas previamente formuladas. As entrevistas semi-estruturadas são decorrentes da articulação das modalidades estruturada e não-estruturada.

O critério de classificação das entrevistas deve ser visto, segundo Fetterman (ibidem: 38), como puramente didático, uma vez que, na prática, o que há é a predominância de uma das modalidades mas sempre acontecem áreas de sobreposição de características.

Segundo Fetterman (ibidem:38), cada tipo de abordagem de entrevista tem um papel específico a desempenhar na coleta de informações. Ao(a) etnógrafo(a) cabe conhecer as vantagens e desvantagens decorrentes do emprego de todas elas antes de optar por qual adotará no trabalho de campo.

Na escolha da abordagem de entrevista que adotará, o(a) etnógrafo(a) deve levar em consideração os quatro componentes que, segundo Haguette (1995:86), compõem essa modalidade de interação: a) o(a) entrevistador(a); b) o(a) entrevistado(a); c) a situação de entrevista; d) o instrumento de captação de dados ou roteiro de entrevista.

Fetterman (ibidem:44-47) reúne, sob a classificação de *Protocolos e estratégias de entrevistas*, fatores que acredita podem facilitar ou não a condução das interações. Segundo ele, “existe um protocolo para todas as entrevistas - as personalidades e as disposições do entrevistadores e dos participantes, a formalidade ou a informalidade do local, a fase da pesquisa e um conjunto de outras condições”.

O protocolo mais significativo é o respeito do(a) etnógrafo(a) pela cultura ou pelo grupo que está estudando. Esse respeito se manifesta por meio da forma de trajar-se de acordo com a situação, pelo uso da linguagem adequada e pelo comportamento compatível com o ambiente. A inobservância desses protocolos pode dificultar ou impedir a realização da pesquisa.

Outro protocolo a ser observado, segundo Fetterman (ibidem:45), é o relacionado ao respeito que o(a) etnógrafo(a) deve ter com o(a) entrevistado(a). O(a) entrevistado(a) deve ser visto como alguém que faz um favor colocando-se à disposição do(a) etnógrafo(a) e não alguém que está sendo interrogado e que está disposto a ver sua cultura criticada. É uma oportunidade de aprendizagem para o(a) etnógrafo(a), que deve, inclusive, preocupar-se em não extrapolar o tempo de que o(a) entrevistado(a) dispõe para responder perguntas, em não falar muito e ouvir pouco, em não propor questões mal elaboradas ou fazer comentários que firam a sensibilidade do(a) entrevistado(a).

Fetterman (ibidem:45-46) recomenda, também, que sejam observados os protocolos de entrada em campo, que muitas vezes envolve, além de um pedido de autorização, detalhamento do projeto de pesquisa, a promessa de prestação de informações ao longo da pesquisa e cordialidade na medida certa.

Há, ainda, que se realizar um trabalho honesto. Não há, em situações de entrevista, como em qualquer momento da pesquisa etnográfica, espaço para trapaças. É recomendável que se mantenha uma postura de aprendizado diante do(a) entrevistado(a) e que não se tente impressioná-lo(a) mostrando o conhecimento que o(a) pesquisador(a) detém sobre o assunto pesquisado. Ser o(a) mais natural possível é a melhor garantia de sucesso na entrevista.

Uma estratégia que é válida para situações em que seja necessário checar a compreensão do(a) entrevistado(a) sobre a pergunta e sua sinceridade na resposta é a repetição de variações da mesma pergunta ao longo da entrevista. Nesse tipo de situação, o(a) etnógrafo(a) deve ter sensibilidade suficiente para reconhecer quando deve persistir nessa estratégia ou abandoná-la.

Segundo Fetterman (ibidem:46), dentre as centenas de estratégias de realização de entrevistas, a mais importante é a de deixar o(a) entrevistado(a) à vontade, reconhecer o valor das informações prestadas e reforçar a comunicação contínua.

Fetterman (ibidem:46) destaca, ainda, o respeito ao silêncio do(a) entrevistado(a), que muitas vezes necessita de um tempo para elaborar suas respostas. A constante interrupção do silêncio pode levar o(a) entrevistado(a) a sentir-se em uma situação desconfortável, o que pode refletir na qualidade das informações prestadas.

Fetterman (ibidem:47-48) recomenda como uma boa estratégia a escolha de um(a) entrevistado(a) capaz de fazer a ligação entre o(a) pesquisador(a) e a comunidade estudada.

A respeito da escolha do(a) participante que prestará informações, Fontana & Frey (ibidem:367) dizem que o(a) pesquisador(a) deve buscar alguém que faça parte do grupo estudado, que seja capaz de agir como guia e tradutor(a) de tradições culturais e, algumas vezes, do jargão ou língua. Os dois autores informam que as entrevistas podem dispensar a presença do(a) informante mas reconhecem que a presença de um bom/uma boa informante pode poupar o tempo do(a) pesquisador(a) e evitar a ocorrência de equívocos.

Segundo Fontana & Frey (ibidem: 368-369) são também exemplos de entrevistas não-estruturadas e, portanto, de natureza qualitativa, a história oral, a entrevista criativa, a entrevista pós-moderna e a entrevista de gênero.

Integram o *corpus* desta pesquisa entrevistas não-estruturadas e estruturadas. São não-estruturadas as que realizamos com a professora e com o(a)s aluno(a)s. São estruturadas as provas orais aplicadas ao(a)s aluno(a)s pela professora. Em tais provas, predomina o padrão Iniciação-Resposta-Avaliação (Sinclair & Coulthard, 1975), em que a representante institucional (a professora) dirige a interação.

2.8 - Análise do corpus

Segundo Fetterman (ibidem:92), a análise do corpus é uma das características mais atraentes da pesquisa etnográfica. Para esse autor, ela começa no momento em que o pesquisador ou a pesquisadora seleciona um assunto para estudar e termina com a redação da última palavra do relatório ou da etnografia.

Dependendo do objeto de estudo, a análise do corpus pode ser feita em níveis mais simples e informais ou em níveis mais complexos que demandem habilidades mais específicas do(a) pesquisador(a). A análise inicial, realizada pelo pesquisador ou pela pesquisadora, irá

indicar, segundo Fetterman (ibidem:92), que método usar, quando e como usá-lo. Esse autor acredita que a análise etnográfica é tanto um teste do(a) etnógrafo(a) quanto um teste dos dados.

A escolha entre tantas metodologias de análise requer, do(a) pesquisador(a), discernimento, experiência, intuição e atenção voltada tanto para contextos amplos quanto para pequenos detalhes.

Fetterman propõe algumas categorias de análise de dados: racionalização, triangulação, estudo de padrões de pensamento e comportamento, análise de eventos-chave, estudo de documentos (mapas, fluxogramas, organogramas e matrizes), análise de conteúdos, métodos estatísticos básicos e cristalização.

Dentre os métodos citados por Fetterman, estará sendo usado, nesta pesquisa, o que teve o nome cunhado, em 1965, por Webb et. al. (apud Miles & Huberman:234), como triangulação. Esse método é, segundo Fetterman(ibidem:93), o ponto central da validação etnográfica, pois checa uma fonte de informação com outra para obter explicações alternativas e confirmar hipóteses. Também será utilizado a análise de eventos-chave (atividades pedagógicas).

De acordo com Janesick (1994:215), a triangulação serve como uma ferramenta heurística para o pesquisador. Segundo essa autora, apesar de o termo ter sido usado, originalmente, por topógrafos, para descrever o processo de localização da intersecção de três pontos, não significa que, na pesquisa qualitativa, triangulação seja, apenas, o uso de três métodos ou perspectivas.

Denzin (apud Janesick, 1994:214) identificou quatro tipos básicos de triangulação:

- a) triangulação de dados, que compreende o uso de dados de várias origens em um único estudo;
- b) triangulação de investigadore(a)s, que é o uso, em uma pesquisa, de vários pesquisadore(a)s ou avaliadore(a)s;
- c) triangulação de teorias, que se refere ao uso de múltiplas perspectivas para interpretar um único conjunto de dados;
- d) triangulação metodológica, que é o uso de múltiplos métodos para estudar um único problema.

2.9 - Redigindo a etnografia

Os resultados das pesquisas etnográficas serão valiosos à medida que forem disponibilizados, através de publicações, para a sociedade. Laville & Dionne (1999:passim) indicam duas formas de disseminação da produção acadêmica: a comunicação e a vulgarização científicas.

A comunicação científica inicia-se, em geral, na comunidade acadêmica e é nesse meio que se avalia a relevância do que é veiculado para o avanço do conhecimento.

A vulgarização científica dá-se quando o grande público tem acesso, através de artigos de revistas, filmes e jornais, a versões menos técnicas de trabalhos acadêmicos (dissertações, teses), que foram produzidos, originalmente, para atender um público mais especializado. Essa adaptação estilística não significa, entretanto, o abandono total das características metodológicas, pois mesmo o(a) leigo(a) tem critérios para avaliar, quanto à credibilidade, o que lhe é comunicado.

A publicação dos resultados das investigações acadêmicas não beneficia apenas a sociedade ao devolver-lhe os frutos da pesquisa. Ela é, segundo Fetterman (ibidem:118), uma forma de o(a) pesquisador(a) compartilhar observações e conclusões e, então, aprender com as críticas feitas ao trabalho divulgado.

As pesquisas de orientação etnográfica são, caracteristicamente, marcadas pela produção de material escrito: projetos de pesquisa, notas de campo, diários, relatórios parciais, relatórios finais, artigos, dissertações e livros. A qualidade da redação desse material é fundamental para que ele desperte maiores ou menores graus de interesse no(a)s potenciais leitores e leitoras.

Autores como Sanjek (1990), Erickson (1986), Fetterman (1998), Hammersley & Atkinson (1983), Spradley (1979), Lofland (1974), Geertz (1973), Gusfield (1976), Van Maanen (1988), Atkinson (1990) e Clifford & Marcus (1986) evidenciam o fundamental papel da escrita na pesquisa etnográfica e abordam particularidades das modalidades dessa escrita.

Segundo Fetterman (ibidem:111), a escrita etnográfica requer olhos voltados para a percepção de detalhes, competência para expressar esses detalhes no seu devido contexto e habilidades lingüísticas para tecer, a partir de pequenos detalhes e fragmentos significativos, um todo orgânico.

Algumas características são desejáveis a todas as modalidades de escrita etnográfica: descrições acuradas, citações o mais literais possível, emprego do presente etnográfico, gramaticalidade das frases e um estilo redacional que, simultaneamente, atraia o(a)s futuro(a)s leitor(a)s e mantenha o caráter científico do que é disseminado.

De acordo com Fetterman (ibidem:124), o presente etnográfico é um recorte da vida - uma imagem congelada. Esse recurso literário sugere que a cultura estudada permanece

imóvel ao longo dos anos, inclusive no período posterior ao descrito na etnografia, o que confere consistência aos textos e lhes dá um caráter de perenidade.

Emerson et al (1995:xi) identificam duas crenças polarizadas com relação às habilidades necessárias à escrita etnográfica. A primeira é a do(a)s que acreditam que quase todas as pessoas alfabetizadas e com espírito de aventura podem, simplesmente, ir para o campo realizar pesquisas e que as habilidades técnicas, quando necessárias, poderão ser aprendidas na base do “nade ou afogue-se”. A segunda assume que a escrita etnográfica, especialmente a elaboração de notas de campo, envolve dons divinos e sensibilidade que, simplesmente, não podem ser ensinados. Emerson et al. (ibidem: xi) acreditam que a escrita etnográfica não é, simplesmente, produto de sensibilidades inatas ou perspicácia, mas algo que envolve aprendizagem e aperfeiçoamento de habilidades, ao longo do tempo.

A aprendizagem e o aperfeiçoamento podem dar-se, por exemplo, segundo Hammersley & Atkinson (ibidem:231), através da leitura crítica de etnografias existentes.

Conclusão

Nesse capítulo, tivemos o propósito de apresentar os princípios da pesquisa etnográfica e apontar os percursos essenciais à sua legitimidade enquanto metodologia de pesquisa.

Para tal, apresentamos as definições de etnografia, de etnografia crítica e de pesquisa fortalecedora e descrevemos os requisitos necessários à elaboração das perguntas de pesquisa, à escolha do grupo a ser observado, ao acesso ao grupo, ao cumprimento de princípios éticos, às coletas de dados, à análise do “corpus” e à redação etnográfica.

No caso do emprego da etnografia em contextos de ensino-aprendizagem, o cumprimento sistemático desses requisitos promove insumos para qualificação de professore(a)s e maior conhecimento das práticas pedagógicas envolvendo professore(a)s e aluno(a)s.

É sob essa orientação metodológica que investigamos a relevância das práticas cooperativas, mencionadas no próximo capítulo, ao aprendizado de inglês como língua estrangeira.

Capítulo 3

A Aprendizagem Cooperativa

Introdução

Os fracassos escolares que ainda emergem do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira sugerem que há muito a se avançar na direção de melhorias. Entre outras coisas, há que se trabalhar no sentido de transformar as relações que envolvem aluno(a)s e professore(a)s. As pesquisas educacionais (Nunan, 1993; Ehrman & Dörnyei, 1998) e os testemunhos de aluno(a)s e professore(a)s indicam que as atividades desenvolvidas em sala de aula terão maiores chances de sucesso à medida que privilegiarem situações que contemplem o dinamismo ausente às situações tradicionalmente caracterizadas pela passividade do(a)s aluno(a)s. Um dos métodos que podem reverter esse quadro, com a revisão das relações aluno(a)-aluno(a) e professor(a)-aluno(a), é a Aprendizagem Cooperativa, que promove e incentiva a co-responsabilidade na construção do saber.

Neste capítulo pretende-se apresentar o conceito e as características da Aprendizagem Cooperativa, realçar as características de contextos cooperativos e indicar estratégias de cooperação em sala de aula, tais como a supressão de assimetrias, o estabelecimento de andaimes, a cooperação entre pares e a cooperação lúdica.

3.1 - Conceito e características da Aprendizagem Cooperativa

Aprendizagem Cooperativa é um termo que denomina, de forma abrangente, uma série de procedimentos pedagógicos que se utilizam do trabalho em grupo para promover a ajuda mútua entre aluno(a)s/aluno(a)s e professore(a)s/aluno(a)s, durante processos de sociabilização e de aquisição de habilidades acadêmicas.

Segundo Johnson et al. (1991), o emprego da cooperação em atividades de ensino-aprendizagem é uma prática que tem raízes históricas remotas. O Talmude já recomendava que se adotassem parcerias para que a aprendizagem ocorresse com êxito. O orador romano e professor de retórica Quintiliano argumentava, no início do século I, que os aprendizes poderiam beneficiar-se ensinando uns aos outros. O filósofo romano Sêneca (4 a.C. - 65 d.C.) defendia o emprego da cooperação afirmando que, quando ensinamos, aprendemos duas vezes.

A excelência de metodologias cooperativas é realçada quando observamos o quadro abaixo elaborado com base em Kohonen (1993:31) e Johnson et al. (1991), comparando paradigmas educacionais do construtivismo, com o qual a Aprendizagem Cooperativa é identificada, e do modelo behaviorista tradicional:

Dimensão	Behaviorismo	Construtivismo
Visão de aprendizagem	transmissão do conhecimento	transformação do conhecimento
	ênfase na autoridade do(a)	professor(a) como um(a) “aprendiz entre

Relações de poder	professor(a)	aprendizes”; facilitador(a) da aprendizagem
Papel do(a) professor(a)	provedor(a) do conhecimento	facilitador(a) da aprendizagem
Papel do(a) aluno(a)	recipiente relativamente passivo de informações	participante ativo(a) no processo de construção, descoberta e transformação do conhecimento
Visão de conhecimento	“transferido” da escola para o(a)s aluno(a)s	construído, conjuntamente, pela escola e aluno(a)s
Visão de currículo	estático, conteúdos hierarquizados e pré- definidos	dinâmico, organização menos estruturada, com possibilidade de integrar novos tópicos
Experiências educacionais	conhecimento de fatos, conceitos e habilidades; foco no conteúdo e produto	ênfase no processo: habilidades de aprendizagem, auto- questionamento, habilidades sociais e comunicativas
Controle do processo	centrado principalmente no(a) professor(a)	ênfase no(a) aprendiz: aprendizagem auto- dirigida.
Motivação	principalmente extrínseca	intrínseca por excelência
Contexto	competitivo/individualista	cooperativo, buscando compartilhar objetivos
Avaliação	orientada para resultados	orientada para processos

Segundo Johnson et al. (ibidem), não se pode pretender que a Aprendizagem Cooperativa aconteça simplesmente a partir do momento em que se reúne o(a)s aluno(a)s em grupos, dando-lhes ordens para que compartilhem a aprendizagem. Para ilustrar as peculiaridades dos grupos cooperativos, os autores apresentam o seguinte quadro:

Grupos de aprendizagem cooperativa	Grupos de aprendizagem convencional
---	--

interdependência positiva	não há interdependência
responsabilidade individual	não há responsabilidades individuais
grupos heterogêneos	grupos homogêneos
liderança compartilhada	um membro centraliza a liderança
valorização das tarefas e da interação entre seus/suas idealizadore(a)s	apenas a tarefa é enfatizada
as competências sociais são utilizadas enfaticamente	as competências sociais são presumidas ou ignoradas
o(a) professor(a) monitora os grupos e neles intervém	o(a) professor(a) ignora os grupos
os grupos se estruturam para buscar objetivos comuns	não há estruturação de grupos

A proposta de implementação de metodologias cooperativas em sala de aula esbarra, algumas vezes, no fato de o(a)s aluno(a)s terem sido condicionado(a)s a uma forma de interação caracterizada pela centralização do processo comunicativo na figura do(a) professor(a). Superada essa resistência, a Aprendizagem Cooperativa encoraja, segundo Nunan (1993:3), o(a)s aluno(a)s a familiarizarem-se com o processo de ensino-aprendizagem, a aumentarem a conscientização sobre a linguagem, a desenvolverem habilidades tanto comunicativas quanto metacomunicativas, a administrarem conflitos entre as necessidades individuais e as coletivas, a perceberem que conteúdo e método são intimamente ligados e a reconhecerem tarefas que envolvem tomada de decisões como atividades comunicativas autênticas.

Esse aprendizado citado por Nunan é que propicia o diferencial entre as aprendizagens competitiva e cooperativa. Na primeira, o(a)s aprendizes enfrentam-se para descobrir quem é o(a) melhor. Na segunda, eles e elas trabalham em equipe e compartilham informações buscando objetivos coletivos.

O trabalho em grupo, quando bem estruturado, encoraja, segundo Kohonen (1993:35), o(a)s aprendizes a explicarem entre si o objeto de estudo, transformando cada membro em

um(a) participante ativo(a) e em fonte de pesquisa para toda a equipe. Para Kohonen, todo(a)s aluno(a)s são beneficiados por esse processo. O(a)s aluno(a)s mais competentes consolidarão os conhecimentos que detêm à medida que os repassam aos/às colegas menos competentes, sendo esse(a)s último(a)s beneficiado(a)s ao receberem ajuda de colegas que já enfrentaram dificuldades semelhantes. Segundo esse autor, não raro, o(a)s aprendizes parecem ser habilidoso(a)s em traduzir o discurso do(a) professor(a) em níveis mais acessíveis aos seus pares.

Segundo Kohonen (ibidem:36), a estratégia de envolver o(a)s aluno(a)s em situações de aprendizagem cooperativa libera o(a)s professore(a)s para atuarem observando como acontece a aprendizagem na sala de aula e reunirem informações sobre como os indivíduos e os grupos contribuem com esse processo. As informações recolhidas em atividades de observação servirão como base para o planejamento de futuras ações pedagógicas.

O(a) professor(a) cooperativo(a) desempenha papéis substancialmente diferentes daqueles desempenhados pelo(a) professor(a) tradicional. Funções como a determinação de objetivos a serem alcançados e o estabelecimento de critérios de promoção de aluno(a)s, antes assumidas exclusivamente pelo(a)s docentes passam a ser compartilhadas com o(a)s aluno(a)s.

Essa transformação, em sua forma mais acentuada, não nos permite identificar quem, efetivamente, desempenha os papéis de professor(a) e aluno(a). Nos grupos cooperativos, o(a)s aluno(a)s desempenham papéis de professore(a)s de seus/suas colegas e o(a)s professore(a)s desempenham os de aluno(a)s ao receberem de seus alunos e de suas alunas contribuições não previstas no currículo. A flexibilidade não significa, entretanto, que o(a)s docentes estão isento(a)s de suas responsabilidades. Segundo Ehrman & Dörnyei

(ibidem:267), apesar de a Aprendizagem Cooperativa acarretar delegação e compartilhamento de poder, o(a) professor(a) não abdica totalmente dele.

Ao(À) docente cabe, inicialmente, avaliar em que circunstâncias deve adotar a Aprendizagem Cooperativa como alternativa pedagógica. Há situações em que atividades envolvendo todo o grupo, como as aulas expositivas, podem ser mais adequadas.

Ao optar pela adoção dos princípios da Aprendizagem Cooperativa, o(a) professor(a) tem, segundo Niquini (1997:41), “sobretudo, a tarefa de *gerente-diretivo* ou *consultor de classe*, como também o papel de *consultor técnico*”. Nesse papel, ele(a) é o(a) responsável pelo controle do funcionamento dos grupos e pela transmissão aos alunos e às alunas de ensinamentos sobre a Aprendizagem Cooperativa.

Para Johnson et al. (1991), compete ao(à) professor(a) planejar tarefas e monitorar os grupos para assegurar que um grupo de cinco características identificadas como essenciais à Aprendizagem Cooperativa seja implantado de forma integrada. São as seguintes as características que garantem, segundo os autores, a supremacia da Aprendizagem Cooperativa sobre os esforços competitivos ou individuais:

- 1) Interdependência positiva: é transmitida aos alunos e às alunas a noção de que o sucesso ou fracasso da aprendizagem é coletivo e as atividades são organizadas pelo(a)s professore(a)s de tal forma que o(a)s aluno(a)s compartilhem objetivos, tarefas, material de estudo e méritos pela realização dos trabalhos propostos;
- 2) Interação face-a-face promocional: o(a)s aluno(a)s ajudam-se, encorajam-se, compartilham esforços no sentido de aprenderem e transmitem aos/às colegas o conhecimento que possuem. O(a)s professore(a)s encorajam e reforçam a ajuda mútua;

- 3) Responsabilidade individual: o(a)s aluno(a)s são avaliado(a)s individualmente com relação aos esforços que realizam para conseguir os objetivos do grupo, sendo dado ao grupo conhecimento dessas avaliações;
- 4) Competências sociais: para que o trabalho cooperativo realize-se é necessário que o(a)s professore(a)s transmitam aos/às alunas, com o mesmo empenho com que o fazem com relação aos conteúdos acadêmicos, condições para lidarem com competências sociais, tais como habilidades comunicativas, de liderança, de administração de conflitos e de tomada de decisões, por exemplo;
- 5) Processo de grupo: para incrementar a interação do grupo, o(a)s aluno(a)s avaliam, quanto à eficácia, as estratégias que empregam para alcançar objetivos acadêmicos e sociais. Avalia-se, inclusive, se estão sendo produtivas as relações de trabalho entre os membros do grupo.

Da mesma forma que o(a)s professore(a)s, o(a)s aluno(a)s assumem novos papéis na Aprendizagem Cooperativa. O processo de preparação para o desempenho desses novos papéis deve iniciar-se, segundo Ehrman & Dörnyei (1998:261), com a habilitação desse(a)s aluno(a)s para participarem como membros de uma equipe detentora de valores e objetivos coletivos. Esses autores entendem que o processo de habilitação deve oferecer ao(a)s aluno(a)s um treinamento básico em competências cooperativas, estabelecer normas que enfatizem comportamentos cooperativos e determinar papéis específicos para o(a)s aluno(a)s.

Entre os papéis básicos a serem desempenhados pelo(a)s aluno(a)s em grupos cooperativos estão os de líder, facilitador(a), encorajador(a), relator(a), cronometrista, administrador(a) de conflitos, secretário(a) e provedor(a) de informações.

Outra condição essencial ao sucesso da Aprendizagem Cooperativa é a seleção das atividades a serem propostas aos grupos. O maior desafio do(a) docente é selecionar tarefas estimulantes, exeqüíveis e relevantes. São tarefas com esse perfil que favorecem a motivação necessária ao engajamento em atividades coletivas de ensino-aprendizagem e asseguram que um trabalho construtivo e produtivo será realizado por cada indivíduo bem como pelo grupo ao qual ele pertence.

3.2 - O contexto cooperativo

A Aprendizagem Cooperativa é consequência direta de um contexto cooperativo em sala de aula. A comunidade escolar que pretende essa modalidade de ensino deve ser identificada, principalmente, pelo estabelecimento de condições que favoreçam o envolvimento de professore(a)s e aluno(a)s na busca motivada de competências acadêmicas e sociais.

O diferencial do contexto cooperativo é que nele, ao contrário dos contextos convencionais de aprendizagem, tanto professores e professoras quanto alunos e alunas têm oportunidade de apresentar contribuições ao processo pedagógico. No contexto cooperativo, alunos e alunas são encorajados e encorajadas, por seus professores e por suas professoras a agir de forma mais ativa na sala de aula e, até mesmo, fora dela. As ações incentivadas vão desde a ratificação do desempenho de colegas até a busca coletiva de soluções para os problemas surgidos na sala de aula. Nesse contexto, professores e professoras acreditam que

não são os(as) únicos(as) responsáveis pelo processo pedagógico e que a ajuda dos alunos e alunas, além de valiosa, é necessária e legítima.

A descrição de contexto proposta por Erickson & Schultz (1977) como sendo uma tentativa de dizer “o que está acontecendo aqui” revela-se de alta importância para o entendimento do fazer pedagógico que se pretende transformar ou reforçar. Na busca desse entendimento, a pesquisa de Sacks, Schegloff & Jefferson (1974:696) é fundamental à compreensão do conceito de contexto, ao destacar, de forma especial, a interdependência entre as estruturas e o(a)s que delas participam no processo de construção de contextos interacionais.

Para Gallimore & Goldenberg (1993:316), contexto é algo que envolve as pessoas presentes, os valores culturais predominantes, as operações e as exigências da própria atividade, o roteiro de conduta que governa as ações e os propósitos e motivações do(a)s participantes do grupo.

Essas contribuições nos levam a reconhecer que o contexto é algo dinâmico, fluido e complexo e como tal deve ser considerado pelo(a)s envolvido(a)s em atividades pedagógicas. Considerá-lo como algo estático e estabelecido previamente é estar fadado a trabalhar sob condições artificiais, ao invés de lidar com algo que reflita o dinamismo das interações sociais e culturais do grupo em estudo.

É, também, relevante ao conceito de contexto a noção de “grupo” que, segundo Ehrman & Dörnyei (ibidem:87-88), é cristalizada, nas turmas de línguas estrangeiras, pela saliência das seguintes características:

- 1) há uma considerável interação entre o(a)s colegas. Na verdade, a maior parte do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula envolve interação;
- 2) as turmas são reconhecidas como unidades sociais distintas;

- 3) as turmas são voltadas para a realização de um objetivo comum estabelecido, para o domínio de determinadas habilidades e conhecimentos;
- 4) os membros de uma turma têm, primeiramente, o compromisso de aprender e, eventualmente, são comprometidos com o grupo;
- 5) as turmas ficam juntas por um período de meses ou anos;
- 6) as turmas são altamente estruturadas - uma vez formada a turma, há condições para agregar-se ou desligar-se dela;
- 7) quando um(a) aluno(a) comporta-se bem ou mal, isso, de alguma forma, reflete nos outros membros do grupo.

Segundo Ehrman & Dörnyei (ibidem:89) as turmas de aluno(a)s de línguas estrangeiras, em função do caráter de grupo que possuem, estão encravadas num ambiente complexo caracterizado pela capacidade de exercer forte influência na quase totalidade dos processos coletivos dessas turmas, cujo sucesso dependerá do grau de interação do grupo com o seu ambiente. Os dois autores propõem, ainda, uma classificação dos contextos onde os grupos estão inseridos em dois níveis: o ambiente organizacional, que se refere ao contexto organizacional do grupo (o ambiente da escola, por exemplo) e o ambiente físico, que se refere às características do espaço real que o grupo ocupa. De acordo com esses autores, as normas, práticas e tradições predominantes no ambiente organizacional (nível macro) têm um efeito considerável sobre o que acontece na sala de aula (nível micro).

Um bom exemplo de integração positiva desses dois contextos é o relatado por Heath (1983). Após minucioso estudo sobre tradições orais e letradas de duas comunidades situadas na área rural do sul dos Estados Unidos, a autora descreve o processo de cooperação ocorrido entre ela, na condição de pesquisadora, e as escolas das duas comunidades. A cooperação culminou com a instrumentalização de professore(a)s e aluno(a)s para a identificação e uso da linguagem como instrumento de poder e com o reconhecimento, por parte dos membros das

duas comunidades, da necessidade de organizarem suas vidas de modo a favorecer a frequência das crianças à escola.

Autores como Ehrman & Dörnyei (ibidem:91) sugerem que condições físicas e de organização espacial tais como o formato da sala, o tamanho e a localização das janelas, a disposição das carteiras, a decoração das paredes, a temperatura e os níveis de iluminação e de ruído interferem no processo de construção dos contextos interacionais. Tais fatores podem, segundo os dois autores, favorecer, inibir, distorcer ou inviabilizar totalmente os contextos. Com relação à organização espacial, Ehrman & Dörnyei (ibidem:91) afirmam que ela exerce influências significativas na percepção do status, nos padrões de participação, nas atividades de liderança e nas reações afetivas dos membros do grupo.

Sabe-se que nem sempre é possível trabalhar-se sob condições ideais mas, no contexto cooperativo, o(a)s professore(a)s devem, sempre que possível, privilegiar as organizações espaciais que viabilizem a interação dele(a)s com o(a)s aluno(a)s e do(a)s aluno(a)s entre si. A organização do(a)s aluno(a)s em duplas ou pequenos grupos é, segundo Ehrman & Dörnyei (ibidem:92), mais conveniente à cooperação do que a disposição do(a)s aluno(a)s em filas.

A noção de contexto cooperativo adotada nesta dissertação é identificada com os trabalhos de Vygotsky (1978) e Bruner (1986), que realçam o caráter cultural e social da construção do saber coletivo. O contexto cooperativo é a negação de contextos de aprendizagem que centralizam no(a) professor(a) a responsabilidade do processo educativo, reservando aos alunos e às alunas o papel secundário de recipientes passivos dos conhecimentos. No contexto cooperativo a relação aluno(a)-professor(a) é menos assimétrica do que o é nos contextos tradicionais, o que transforma o(a)s aluno(a)s em co-responsáveis na construção do conhecimento.

3.3 - Suprimindo assimetrias

Uma condição básica para a instauração de um contexto cooperativo em sala de aula é a supressão da histórica assimetria do discurso pedagógico, que pode ser viabilizada por meio da extensão aos alunos e às alunas da prerrogativa de influenciar na condução da interação que, em salas de aulas convencionais, é exclusiva do(a)s professore(a)s, o que a torna classificável como assimétrica. Para Bortoni (1988:2), a assimetria discursiva é consequência da própria divisão do trabalho na sociedade e será mais acentuada quanto mais diferenciados forem os *backgrounds* socioculturais do(a)s interagentes.

Segundo a proposta de classificação dos diálogos em simétricos e assimétricos, feita pela lingüista alemão H. Steger (apud Marcuschi, 1986:16), são assimétricos os diálogos “em que um dos participantes tem o direito de iniciar, orientar, dirigir e concluir a interação e exercer pressão sobre o(s) outro(s) participante(s). É o caso das entrevistas, dos inquéritos e da interação em sala de aula”.

As interações assimétricas das salas de aulas tradicionais enquadram-se no que foi definido por Drew & Heritage (1992:3) como interação institucional para designar interações voltadas basicamente para a realização de uma tarefa. Elas envolvem, de um lado, representantes de uma instituição formal e, de outro, leigo(a)s.

Magalhães & Costa (1988:42) acrescentam que, nas interações institucionais, o interlocutor representante da instituição “é respeitado, e mais apropriadamente, temido pelo outro.”

Para a compreensão da necessidade de minimizar-se a assimetria na relação professor(a)-aluno(a)s, típica das aulas convencionais, que são centradas na figura do(a) professor(a), a afirmação de Magalhães & Costa (ibidem: 42) é bastante esclarecedora:

O professor tem um enorme poder discursivo, pragmático, manifestado no controle da aula. Este poder pode ser exercido para desenvolver nos alunos uma atitude favorável à aprendizagem. Entretanto, o rígido controle da aula pode também desenvolver neles uma atitude desfavorável, evidenciada em tentativas de fuga ao controle do mestre e em desafios a sua autoridade.

3.4 - Andaimés

Apesar de ter sido introduzido pelo psicólogo norte-americano Jerome Bruner (apud Cazden, 1988:102) nos anos 80, o conceito de andaimés (scaffolding) guarda bastante semelhança com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal proposto por Vygotsky (1978) para nomear a diferença entre o que um(a) aprendiz é capaz de fazer por conta própria e o que ele/ela realiza com o auxílio de um(a) auxiliar mais competente. O Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal é também muito semelhante à hipótese de insumo (input hypothesis) de Krashen. De acordo com Krashen (1985), a aquisição da língua acontece quando o(a) aprendiz recebe um “input”, que é um passo além de sua competência lingüística.

O conceito proposto por Bruner pressupõe serem a aprendizagem e a cognição, essencialmente, processos socioculturais e, por isso, dependentes de interações menos assimétricas que permitam, por exemplo, que o indivíduo mais competente ofereça, ao menos

competente, a oportunidade de compartilhar a construção do conhecimento produzido em situações de ensino-aprendizagem.

Durante o processo de construção do conhecimento, o(a) participante mais qualificado(a) ampara o(a) “noviço(a)” até que ele(a) passe a dominar mais e mais estágios até alcançar o nível do(a) interactante que fora, no início da interação, o(a) mais competente, o que o(a) torna autônomo(a). O emprego de andaimes é adequado, particularmente, às interações que envolvem as díades compostas de professor(a)-aluno(a).

Segundo Ehrman & Dörnyei (ibidem: 234), quanto maior for o conhecimento que o(a) professor(a) tiver das diferenças entre o(a)s aluno(a)s tanto maior será a facilidade que ele/ela terá para diagnosticar as necessidades, estabelecer andaimes no nível adequado e retirá-los na hora certa.

3.5 - Cooperação entre pares

A tradição arraigada de privilegiarem-se práticas de ensino-aprendizagem centradas na figura do(a) professor(a) tem, segundo Cazden (1988), limitado os benefícios de que o(a)s aluno(a)s poderiam desfrutar por meio de interações com seus pares.

Ao pesquisarem a interação no contexto escolar, Sinclair & Coulthard (1975) identificaram a predominância do padrão Iniciação-Resposta-Avaliação, caracteristicamente marcado pelo domínio exercido pelo(a) professor(a) sobre as práticas discursivas da sala de aula.

Segundo Lyle (1997:199), não é tarefa das mais fáceis mudar essa prática tradicional para uma que valorize situações menos assimétricas. De acordo com essa autora, a interação

entre pares é assunto complexo pelo fato de o(a)s aprendizes trazerem para o grupo vários tipos de expectativas, pertencerem a diferentes condições sociais e utilizarem-se de habilidades comunicativas variadas.

De acordo com Gaies (1985), a colaboração entre pares viabiliza para o(a)s aprendizes oportunidades significativas na aquisição de uma língua estrangeira, ao oferecer-lhes condições de melhor compreensão dos insumos, mais possibilidades de exposição à língua estudada e aumento da autoconfiança.

Os resultados das pesquisas relatadas por Lyle (ibidem:199) indicam ser mais produtiva a composição heterogênea das díades. Tal critério, segundo a autora, favorece ambo(a)s o(a)s integrantes. O(a)s mais competentes sentem-se reforçado(a)s na medida em que se descobrem úteis ao aprendizado do(a) colega e valorizado(a)s por isso. O(a)s menos competentes têm mais chances de se beneficiarem do andaime estabelecido por um(a) colega do que se buscarem esse mesmo apoio com seu professor ou com sua professora que tem, em práticas pedagógicas convencionais, que lidar com as necessidades dos 30 a 35 aluno(a)s da sala.

Brown (1994:178) indica que a prática de diálogos com o(a) parceiro(a), os exercícios simples de pergunta e resposta, os exercícios repetitivos (drills) significativos, as tempestades cerebrais (brainstormings) breves, a correção de textos escritos por membros da díade e a preparação do(a)s componentes da dupla para a integração com grupos maiores são exemplos de atividades adequadas para o trabalho em díades.

3.6 - Cooperação Lúdica

A origem dos jogos confunde-se com a história da humanidade. Gramigna (1993:2) considera a inclinação humana pelo jogo como algo de natureza arquetípica e para corroborar sua tese menciona a utilização dos mesmos tipos de jogos por comunidades geograficamente distantes e incomunicáveis entre si.

A recuperação da história das atividades lúdicas realizada por Gramigna (ibidem: 2,3) destaca o registro, em pinturas rupestres, da prática de jogos desde tempos remotos e faz referência a práticas lúdicas entre os gregos, os romanos e os incas.

Na Grécia antiga, os jogos tiveram, segundo Almeida (1990:15), defensores ilustres. Platão, por exemplo, “afirmava que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos praticados em comum pelos dois sexos, sob a vigilância em jardins de crianças”. De acordo com Platão (apud Almeida, ibidem:15), os jogos têm valores educativos e morais que os igualam à cultura intelectual e os põem em estreita colaboração com ela na formação do caráter e da personalidade.

Almeida (ibidem:16) relata ainda, que entre os egípcios, os romanos e os maias, os jogos eram utilizados pelos mais velhos para transmitir, às novas gerações, valores, conhecimentos e normas sociais.

Apesar de exercer, desde a antigüidade, um fascínio sobre as pessoas, nem sempre os jogos tiveram conotações positivas. Segundo Santos (1997:19), eles já foram vistos como fúteis e como sendo voltados apenas para atividades de distração e recreação.

Com a ascensão do Cristianismo, os jogos caíram em descrédito e passaram a ser vistos, segundo Almeida (ibidem:16), como profanos, imorais e destituídos de qualquer significado e, somente a partir do século XVI, foram reabilitados pelos humanistas que perceberam o valor educativo das atividades lúdicas.

A pesquisa de Almeida (ibidem:17-22) indica que, ao longo da história, reconheceram a importância pedagógica das atividades lúdicas, entre outros e outras, Rabelais, Montaigne, Comênio, Jean-Jacques Rousseau, Pestalozzi, Froebel, John Dewey, Claparède, Maria Montessori, Jean Piaget, Wallon, Celestin Freinet e Paulo Freire.

Ao propor o emprego de jogos em situações de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, Harmer (1995:34) afirma que, ao levarem os alunos e as alunas a desempenharem atividades comunicativas empregando a língua estrangeira, os jogos dispensam a instrução formal.

Segundo Estévez (1990:136), “o jogo relaxa, desinibe e favorece a participação criativa do aluno, uma vez que lhe apresenta um contexto real e uma razão imediata para utilizar o idioma”.

A crença do(a) professor(a) na eficácia dos jogos em atividades de ensino-aprendizagem, o entusiasmo com que os propõe, a seleção de atividades lúdicas que contemplem possibilidades reais de comunicação e o emprego de material autêntico potencializam a aprendizagem.

Santos (1997:12), ao defender o emprego de jogos em sala de aula, afirma que “introduzir atividades lúdicas como elemento dinamizador de uma proposta pedagógica requer, no mínimo, que este profissional tenha vivenciado a ludicidade em sua trajetória acadêmica”.

Orlick (op. cit.) relativiza a afirmação de Santos, dizendo que o uso de jogos depende mais de criatividade na escolha das atividades e do propósito de minimizar a competitividade, deixando mais espaço para a diversão, do que de equipamentos caros ou habilidades especiais.

Ao relatar suas experiências com o emprego de jogos em sala de aula de inglês como língua estrangeira, Silvers (1982:30) registra que eles:

...estimulam a interação entre os alunos, criando, desse modo, um ambiente não-ameaçador favorável à aprendizagem da língua. À medida que os estudantes sentem-se mais à vontade entre eles e com o professor, começam a perceber que são parte de um grupo. Como consequência, perdem o medo de cometer erros e parecer ridículos diante dos colegas. Somente quando os alunos começam a perder suas inibições é que eles dão, realmente, o primeiro passo em direção à aprendizagem do inglês.

A inexistência das sanções existentes no mundo real promove a autoconfiança no(a)s aluno(a)s e o(a)s estimula a enfrentar novos desafios empregando plenamente seus potenciais num processo de internalização de uma aprendizagem que é duradoura porque decorre de uma práxis pedagógica co-construída.

As vantagens decorrentes da utilização de jogos em salas de aula de inglês como língua estrangeira são vastas. Fawui-Abalo (1987:46) afirma que as atividades lúdicas proporcionam contextos novos e interessantes para a prática de estruturas lingüísticas já ensinadas e a aquisição de novas estruturas.

Gramigna (ibidem: 3) reconhece o alto valor dos jogos na educação em geral e afirma que por meio deles “as pessoas exercitam habilidades necessárias ao seu desenvolvimento integral, entre elas, autodisciplina, sociabilidade, afetividade, valores morais, espírito de equipe e bom senso”.

Ao combater a crença de que os jogos só se prestam para diversão do(a)s aluno(a)s, Santos (ibidem: 12) afirma que o desenvolvimento do aspecto lúdico “facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural e colabora para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento”.

Os jogos, embora fazendo parte do instrumental pedagógico disponível a professores e professoras já há alguns anos, são passíveis de ser utilizados de forma inadequada. Segundo

Estévez (1990:136-137), para que um jogo seja pedagogicamente relevante ele deverá ser apresentado como uma atividade autêntica e de forma contextualizada. Jogos improvisados para preencher os minutos finais da aula, por exemplo, dificilmente agregarão algo.

Condição importante para que um jogo seja significativo do ponto de vista pedagógico é a adoção de alguns critérios no processo de seleção como os que adaptamos de Gramigna (1993), Dobson (1975) e Weed (1975):

- certifique-se de que ele é compatível com as competências que se pretende privilegiar;
- considere a duração do jogo para não extrapolar o tempo disponível;
- ele deve representar um desafio intelectual compatível com a idade e o nível de conhecimento dos alunos e das alunas;
- avalie se o espaço físico disponível é adequado a ele;
- ele deve oferecer a mesma possibilidade de participação a todos os alunos e a todas as alunas da turma;
- ele deve ter instruções claras.

Adaptamos de Kirby (1995) as fases que um jogo deve ter enquanto atividade pedagógica:

- oferecimento e não imposição aos alunos e às alunas da atividade lúdica;
- preparação do(a)s participantes para a atividade com o esclarecimento dos objetivos e das regras do jogo;
- demonstração pelo(a) professor(a) da dinâmica do jogo;
- definição dos papéis do(a)s aluno(a)s envolvido(a)s na atividade;
- desenvolvimento da atividade lúdica com o acompanhamento do(a) professor(a);

- manutenção do jogo condicionada ao interesse do(a)s aluno(a)s;
- conclusão da atividade com ênfase na aprendizagem proporcionada por ela;
- abertura de espaço para avaliação da atividade pelo(a) professor(a) e pelo(a)s aluno(a)s.

Ao selecionar as atividades lúdicas que utilizará em sala de aula, o(a) professor(a) opta entre dois estilos de jogos: os cooperativos e os competitivos. Apesar de serem usados maciçamente em sala de aula, os jogos competitivos constituem práticas discutíveis. A competitividade exacerbada pode realçar o jogar pelo jogar, em detrimento das possibilidades de alcance de objetivos maiores que a ludicidade pode oferecer. O lema “que vença o melhor” constrói, explicitamente, segundo Yozo (1996:12), “relações de competição e poder nem sempre saudáveis. Essa relação de competição e poder direciona para um único ponto: o vencedor, e isso nada mais é do que a obtenção do poder”.

Na situação de ensino-aprendizagem, onde se pretende o fortalecimento e a participação criativa do(a)s aluno(a)s, o estabelecimento de dinâmicas exacerbadamente competitivas pode, segundo Cortez (1975:307), abrir precedentes para a geração de atitudes hostis entre o(a)s estudantes.

As atividades lúdicas podem ser organizadas em sala de aula de forma a privilegiar a participação de todos e não o resultado. Os jogos cooperativos que, segundo Orlick (1978: passim), incentivam as pessoas a jogarem juntas e não umas contra as outras e promovem a solidariedade ao estabelecerem metas coletivas e não individuais.

Brotto (1999:65) ilustra as diferenças entre as atividades lúdicas competitivas e as cooperativas com o seguinte quadro:

JOGOS COMPETITIVOS	JOGOS COOPERATIVOS
São divertidos apenas para alguns.	São divertidos para todos.

A maioria tem um sentimento de derrota.	Todos tem um sentimento de vitória.
Alguns são excluídos por sua falta de habilidade.	Há mistura de grupos que brincam juntos criando alto nível de aceitação mútua.
Aprende-se a ser desconfiado.	Todos participam e ninguém é rejeitado ou excluído.
Os perdedores ficam de fora do jogo e simplesmente se tornam observadores.	Os jogadores aprendem a ter um senso de unidade e a compartilhar o sucesso.
Os jogadores não se solidarizam e ficam felizes quando alguma coisa de “ruim” acontece aos outros.	Desenvolvem auto-confiança porque todos são bem aceitos.
Pouca tolerância à derrota desenvolve em alguns jogadores um sentimento de desistência face a dificuldades.	A habilidade de perseverar face as dificuldades é fortalecida.
Poucos se tornam bem sucedidos.	Para cada um o jogo é um caminho de co-evolução.

A crença na necessidade de apontar ganhadore(a)s e perdedore(a)s é tão arraigada, que as definições de jogo, inevitavelmente, destacam, a exemplo de Gramigna (ibidem:4), essa condição:

O jogo é uma atividade espontânea, realizada por mais de uma pessoa, regida por regras que determinam quem o vencerá. Nessas regras estão o tempo de duração, o que é permitido e proibido, valores das jogadas e indicadores de como terminar a partida.

A tradição de vivenciar-se em sala de aula jogos que são essencialmente competitivos transforma-se à medida que pesquisadores como Orlick (1978, op. cit.) indicam que o(a)s aluno(a)s podem enfrentar desafios de aprendizagem sem ter que, necessariamente, competir entre si e conviver com o medo de fracassar. Ele ainda sugere que jogos tradicionalmente competitivos sejam reciclados em atividades que valorizem o sucesso coletivo.

No caso específico de jogos voltados para o ensino de inglês como língua estrangeira, os livros de Hover (1986), Sadow (1982), High (1993) e Rinvoluceri (1987) oferecem boas alternativas lúdicas que privilegiam a cooperação ou que podem ser adaptadas para privilegiá-la.

A legitimidade da abordagem cooperativa por meio de atividades lúdicas é, também, reforçada por Almeida (ibidem: 22), que declara:

Em síntese, considerando toda a evolução dos jogos, podemos dizer que a educação lúdica integra na sua essência uma concepção teórica profunda e uma concepção prática atuante e concreta. Seus objetivos são a estimulação das relações cognitivas, afetivas, verbais, psicomotoras, sociais, a mediação socializadora do conhecimento e a provocação para uma reação ativa, crítica, criativa dos alunos. Eles fazem do ato de educar um compromisso consciente, intencional e modificador da sociedade.

Conclusão

A Aprendizagem Cooperativa é um termo genérico para vários procedimentos interacionais envolvendo duplas constituídas de aluno(a)-aluno(a) e professor(a)-aluno(a) ou pequenos grupos de aluno(a)s e representa uma alternativa pedagógica significativa nas promoções social e acadêmica do(a)s aluno(a)s.

Neste capítulo, foram apresentados, além do conceito e das características da Aprendizagem Cooperativa, aspectos teóricos de alguns procedimentos com ela identificados e, por isso, diferenciados de procedimentos da aprendizagem convencional marcadamente competitiva e individualista.

A apresentação de informações relativas à supressão de assimetrias, ao estabelecimento de andaimes, à cooperação entre pares e à cooperação lúdica permite que se vislumbre a possibilidade de estabelecer-se um contexto no qual professore(a)s e aluno(a)s trabalhem cooperativamente e aprendam coletivamente.

No capítulo 4, a seguir, será investigada, à luz dos referenciais aqui apresentados, a ocorrência de aspectos cooperativos nas interações professora-aluno(a)s e aluno(a)s-aluno(a)s, destacando-se a potencialidade dessa abordagem no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira.

Capítulo 4

Cooperar para aprender: análise dos dados

Introdução

Neste capítulo, será analisado, à luz de alguns dos princípios de análise etnográfica, expostos no capítulo 2 desta dissertação, o emprego ou não de estratégias cooperativas em situações de ensino-aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira.

Conforme mencionado, no capítulo 3 desta dissertação, o termo Aprendizagem Cooperativa denomina, de forma abrangente, uma série de procedimentos pedagógicos que se utilizam do trabalho em grupo para promover a ajuda mútua entre aluno(a)s/aluno(a)s e professore(a)s/aluno(a)s, durante processos de socialização e de aquisição de habilidades acadêmicas.

O “corpus” em análise é composto de audiograções de entrevistas que realizamos com a professora e o(a)s aluno(a)s e de provas orais, notas de campo e fotografias.

As estratégias de cooperação aqui analisadas são a supressão de assimetrias, o estabelecimento de andaimes, a cooperação entre pares e a cooperação lúdica.

4.1 - A supressão de assimetrias como estratégia cooperativa

A realização de audiograções de entrevistas realizadas pelo pesquisador com o(a)s aluno(a)s e com a professora e de provas orais mostrou-se um excelente “corpus” para a análise etnográfica que realizamos nesta dissertação. Todas as audiograções realizadas têm caráter de entrevista, técnica de coleta de dados que, segundo Rubio (1997:153), tornou-se, nos anos 90, uma poderosa forma de comunicação em nossa sociedade e de pesquisa em ciências sociais. Estima-se, segundo Briggs (apud Rubio, ibidem: 153), que noventa por cento de todas as pesquisas sociais utiliza-se de dados oriundos de entrevistas.

Foram essas entrevistas que viabilizaram a observação do que foi qualificado por Steger (ver item 3.3 desta dissertação) como diálogos simétricos e assimétricos.

O seguinte excerto ilustra bem os aspectos identificados por Steger (apud Marcuschi, 1986:16) como pertinentes às interações assimétricas e é representativo de outras situações de assimetria identificadas durante o trabalho de campo:

PR: What should you do if people talk during a movie? (+++) Understand? What should you do if people talk during a movie?
 AA: (+++) (incompreensível)
 PR: Agora é o seguinte: eu falo uma frase em inglês e você me dá o retorno em inglês, também, certo? Então eu vou falar pra você o seguinte: “Nice to meet you”.
 AA: Nice to meet you? (+++) Ai
 (prova oral nº 1 - excerto)

A assimetria é manifestada, de início, com a prerrogativa da professora em selecionar o tópico da prova. A pausa longa da aluna indica uma situação de participante em desvantagem na interação. O emprego, pela aluna, da interjeição *Ai*, no seu segundo turno, sugere situação de aflição diante da assimetria.

Na prática, a diversidade de interações institucionais mostra-nos que a relação entre língua e poder é passível de subversão, o que torna as condições de participação do(a)s interactantes menos ortodoxas. A construção e a negociação de identidades podem, perfeitamente, acontecer ao longo da interação.

O excerto da prova nº 10, transcrito a seguir, mostra que o aluno toma a iniciativa de começar a interação que, neste tipo de evento (prova oral), é tradicionalmente realizada pelo(a) professor(a), para baixar as expectativas da professora quanto ao desempenho dele na prova que se inicia:

Ao: Eu não tenho livro pra estudar, não, professora. ((risos))
 Pr: Você é muito engraçadinho ((sem ar de censura))
 Ao: Não é não, é que o Igor tava me ensinando. O Igor sabe.
 Pr: Vamos lá: Answer me, ok? Eu te dou em inglês e você me dá o retorno em inglês: “What’s your address?”. Sétima série. “What’s your address?”
 Ao: (++)
 Pr: What’s your telephone number?
 Ao: What’s your telephone number? ((em voz baixa)). Hello ou não?

Ao assumir o turno, no excerto acima, a profesora (representante da instituição) retoma o controle da interação que estava com o aluno (a parte leiga), repreendendo-o, ainda que não fortemente, pela desculpa que dera para não estar preparado para a prova:

Pr: Você é muito engraçadinho ((sem ar de censura))

Ao reassumir o turno, o aluno ignorou a repreensão, não cedeu à censura da falante institucional e continuou com a sua tentativa de suprimir a assimetria estabelecida:

Ao: Não é não. É que o Igor tava me ensinando. O Igor sabe.

Nas interações institucionais predomina a organização seqüencial pergunta/resposta típica das entrevistas. Nos três tipos de entrevistas que compõem o “corpus” desta dissertação

- entrevistas do pesquisador com o(a)s aluno(a)s, entrevista do pesquisador com a professora e as provas orais realizadas pela professora com o(a)s aluno(a)s - constata-se a observância da regra geral básica da conversação: o(a)s interactantes falam um(a) de cada vez.

A observância dessa regra geral permite, segundo Marcuschi (1986:19), “a distribuição de turnos entre os falantes como um fator disciplinador da atividade conversacional”. Nas entrevistas que compõem o “corpus”, a tomada de turnos ocorre, predominantemente, pela auto-escolha, ou seja, o(a) falante corrente pára e o(a) próximo(a) obtém um turno para si.

Com relação ao desenvolvimento dos tópicos conversacionais, observa-se que, enquanto o pesquisador o assume nas entrevistas que realiza com o(a)s aluno(a)s, e a professora dirige a interação nas provas orais, na entrevista que o pesquisador realiza com a professora, o desenvolvimento dos tópicos é compartilhado por ambos:

Ps: Como é dar aulas de inglês para uma turma de aluno(a)s com diferentes níveis de conhecimento da língua?

Pr: É difícil, porque você tem que optar: ou você dá um pouco de atenção pro aluno que vem com dificuldade, que nunca viu a matéria ou se dedica ao aluno que já tem uma base, que frequenta um curso de inglês, fora da escola. Então, é realmente muito difícil você encontrar um meio termo e equilibrar a passagem do conhecimento.

(entrevista nº 9, questão 4)

Devido ao caráter menos assimétrico da entrevista realizada pelo pesquisador com a professora, foi possível empregar-se a avaliação de reação (respondent validation) que é, segundo Hammersley & Atkinson (1983:198), “um tipo de triangulação”. Esse procedimento envolve o reconhecimento, por parte do(a)s informantes, da pertinência das observações do(a) pesquisador(a). A questão nº 6 da entrevista realizada pelo pesquisador com a professora é ilustrativa:

Ps: Eu notei que alguns alunos e algumas alunas ficam ocioso(a)s, durante as aulas. O que você acha que pode ser feito para envolvê-lo(a)s nas atividades desenvolvidas pelo grupo?

Pr: Até hoje, eu estou TENTANDO achar uma maneira de encaixar esse aluno desmotivado nessa atividade, em sala de aula. Eu não tenho, sinceramente, não tenho (+++) como. Já tentei, de várias maneiras. Tem sérios problemas: uns não têm dinheiro pra comprar o material, outros não compram porque já está no final do ano, entende? Então, fica difícil e outros não gostam da matéria de jeito nenhum. Ainda tem isso, né?

Nas entrevistas realizadas nas provas orais - que tinham a intenção primeira de argüir, de testar conhecimentos - percebe-se que as mudanças de tópico realizadas pela representante institucional (a professora) ocorrem, principalmente, em duas situações: quando a parte leiga (o(a) aluno(a)) não respondia satisfatoriamente à pergunta que lhe havia sido feita e, então, era-lhe dada nova oportunidade de avaliação ou para propor à parte leiga uma nova pergunta, conforme ilustram os seguintes excertos:

Pr: Where do you live? Sétima série.

Aa: (+++)

Pr: Não lembra? Então vamos voltar para a oitava: “Tom wants to go to bed and sleep until tomorrow. He must be (+++)”

Aa: Não entendi, não.
(prova nº 14)

Pr: Nice to meet you.

Ao: Nice to meet you, too.

Pr: How are you?

Ao: I'm fine, thanks.

Pr: How old are you?

Ao: I'm fourteen.

(prova nº 17)

Com relação às mudanças de tópicos realizadas pelo(a)s aluno(a)s, durante as provas orais, constata-se que elas funcionam, principalmente, como uma estratégia utilizada para ganhar tempo a ser empregado no replanejamento de seus discursos, para levar a examinadora a fazer outras perguntas sobre outros conteúdos ou para dissimular o desconhecimento dele(a)s sobre o que está sendo testado:

Pr: Então, vou começar com a sétima série, se você não der, aí eu passo para a oitava. Vamos lá: “Nice to meet you”.

Aa: (+++)

Pr: How old are you? How old are you?

Aa: Eu achava que era como da oitava, não é não?
 Pr: Eu perguntei a sua IDADE.
 Aa: Eu tenho que falar em inglês?
 (prova nº 16)

Apesar de a aluna ter, no excerto acima, buscado recursos para replanejar seu discurso, verifica-se que persiste a assimetria da interação, principalmente porque o discurso da professora é previamente planejado (ela sabe, com antecedência, o que vai testar e em que nível irá fazê-lo), enquanto à aluna resta apenas realizar tentativas de planejamento que são, diga-se de passagem, feitas sob as tensões inerentes aos testes orais.

Observa-se que a professora busca, em uma atitude cooperativa, mitigar a assimetria da interação por meio de repetição das perguntas ou de trechos delas, pela substituição da pergunta ou pela referência à série onde o aluno deveria ter aprendido o que está sendo testado:

Pr: Robson, what should you say when you receive some flowers? When you receive some flowers...
 Ao: (+++)
 Pr: How old are you? Sétima série. How old are you?
 Ao: Dezesesseis, certo?
 (prova nº 2)

Apesar de verificar-se, em algumas provas orais, a possibilidade de reversão da assimetria por iniciativa da parte leiga, cabe, segundo Grundy (1997:37), ao(a) professor(a), até pela sua condição de representante da instituição Escola, empenhar-se em estabelecer contextos mais simétricos em sala de aula. Esse estabelecimento inicia-se com o reconhecimento da necessidade de promover situações mais autênticas de contato com a língua estrangeira que é ensinada aos alunos e às alunas.

4.2 - Andaimos

A possibilidade de promover a cooperação entre o(a) professor(a) e o(a) aluno(a) com vistas a ampliar o processo cognitivo dos estudantes por meio da estratégia denominada, metaforicamente, de andaimes (scaffolding) é, também, uma alternativa viável de ser aplicada nas aulas de inglês como língua estrangeira.

Um excerto da nota de campo do dia 28.7.98 registra o estabelecimento de andaimes por meio da recomendação para que a aluna lesse melhor e do fornecimento de um modelo mais adequado ao desempenho da tarefa:

...uma das alunas, quando solicitada a ler, o faz de uma maneira que demonstra descaso com a atividade. A professora lê o texto lido pela aluna e solicita-lhe que faça o mesmo, de maneira mais apropriada. Imediatamente, a aluna refez a leitura da maneira proposta pela professora.

O fornecimento de modelo como estratégia de estabelecimento de andaimes foi observado, também, na atividade-piloto que realizei com a professora. Para a realização dessa atividade, foram entregues aos alunos e às alunas envelopes com a letra da música *I love her*, dos Beatles, recortada em linhas para que o(a)s aluno(a)s colocassem as linhas na ordem correta, à medida que a música era tocada. A demanda por andaime foi assim registrada no seguinte excerto da nota de campo do dia 3.11.98:

O primeiro passo foi solicitar aos alunos e às alunas que colocassem as tiras na ordem correta à medida que escutavam a música sendo tocada. A professora aproximou-se de um dos alunos que não havia entendido o comando da atividade e começou a colocar as primeiras linhas em ordem. Logo, o aluno assumiu o lugar da professora e continuou até completar a letra da música.

Ao desempenhar o papel de interactante mais competente, o(a) professor(a) deve contemplar práticas que mantenham altos os níveis de desafio e motivação em seus alunos e suas alunas. Essas duas condições são essenciais à transferência de competências uma vez que o estabelecimento de andaimes não contempla a simplificação de tarefas para que o(a)s aluno(a)s as realizem. Ao contrário, o nível de complexidade é mantido constante enquanto

investe-se na qualificação do(a) noviço(a), oferecendo-lhe um apoio que começará a ser, gradativamente, retirado à medida que ele/ela alcança o desempenho esperado.

Observamos que o estabelecimento de andaimes é facilitado com a aproximação física entre a professora e o(a)s aluno(a)s, conforme ilustra o seguinte excerto:

O aluno que está sentado sozinho, no fim de uma das filas, parece alheio a tudo. A professora caminha pela sala e senta-se próxima a um dos alunos a quem faz perguntas sobre o texto. Ela vai ao quadro escrever e depois volta a circular entre o(a)s aluno(a)s. O aluno que parecia alheio integrou-se aos trabalhos.

(nota de campo, 28/7/98)

A aproximação física da professora com os alunos foi registrada, também, na foto a seguir:

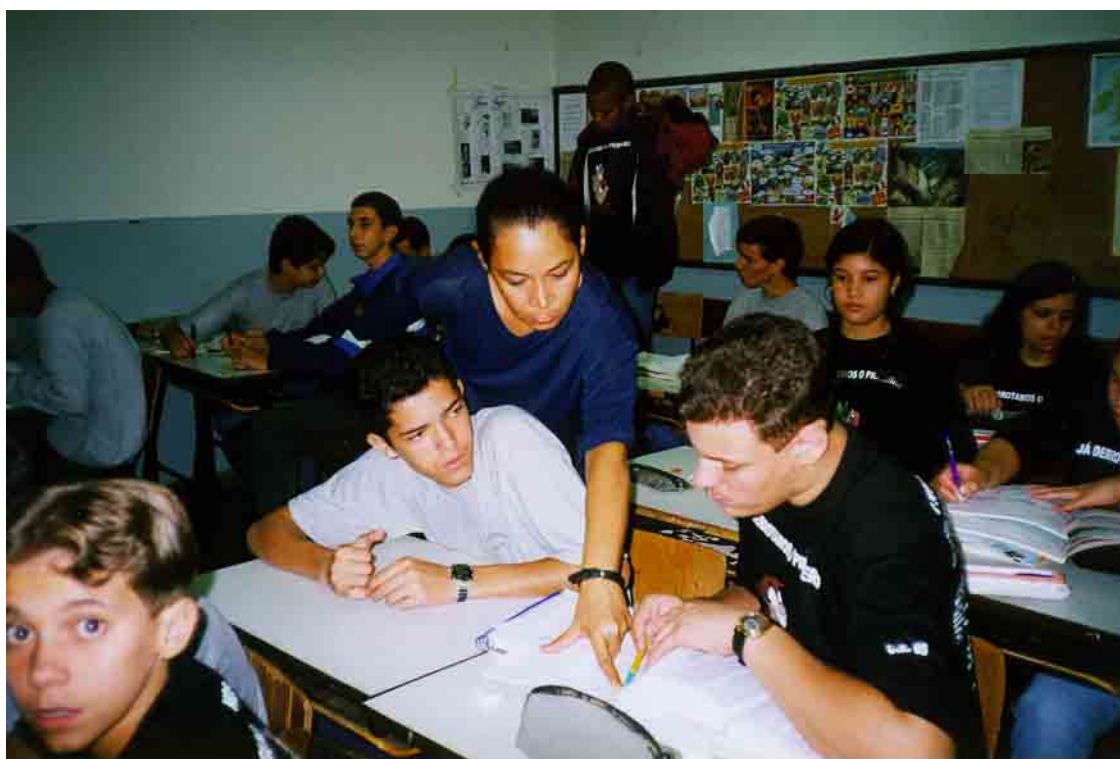


Foto nº 1 - dia 11.8.98

Para análise dessa fotografia, é bastante produtivo o uso dos princípios da proxêmica, definida por Fetterman (1998: 59) como a “análise da distância socialmente definida entre as

peessoas”. Segundo esse autor, quando o(a)s aluno(a)s ficam afastado(a)s fisicamente de seus professores ou de suas professoras, podem sentir-se participantes de um relacionamento distanciado. O autor lembra-nos de que há diferenças, de cultura para cultura, das distâncias socialmente aceitas.

As entrevistas com o(a)s aluno(a)s indicam a demanda que fazem por um atendimento que o(a)s deixe menos distanciado(a)s da professora:

Ps: O que você acha que um professor ou uma professora de inglês pode fazer para tornar as aulas mais interessantes?

Aa: Mais interessante? Ser mais simpática com os alunos. Ir nas carteiras, explicando.
(entrevista nº 4, excerto)

Ps: Quais as atividades das aulas de inglês de que você mais gosta?

Ao: Quando a professora conversa comigo em inglês e ensina conversar.
(entrevista nº 7, excerto)

Nas provas orais, o estabelecimento de andaimes ficou bem evidenciado. Nessas ocasiões, a professora, ciente da diversidade dos níveis de proficiência do(a)s aluno(a)s, fez uso de estratégias tais como repetição de perguntas ou de trechos delas, menção à série a que se referia o conteúdo testado, fornecimento de modelos, tradução para português das perguntas que deveriam ser feitas em inglês e ratificação do(a)s aluno(a)s quando as perguntas eram respondidas de forma satisfatória, conforme ilustram os exemplos apresentados a seguir.

No excerto da prova nº 5, transcrito abaixo, verifica-se que, ao constatar que a aluna não teve condições de responder à pergunta, a professora estabeleceu o andaime com o emprego simultâneo de duas estratégias: a explicação da pergunta em português e a repetição dela em inglês:

Pr: What should you say if you want to leave the table?

Aa: (+++)

Pr: A situação é a seguinte: você está jantando ou almoçando e você precisa sair da mesa. Um ambiente formal. What should you say if you want to leave the table?

Aa: Excuse-me.

A menção à série à qual o conteúdo que está sendo testado se refere é, também, um recurso bastante empregado como forma de estimular o(a) aluno(a) a responder às perguntas:

Pr: Constantino, what should you do if people talk during a movie? Understand? Entendeu a situação?.
O que você deve fazer quando as pessoas começam a falar durante um filme?

Ao: (+++)

Pr: Constantino, sétima série. Te dou em inglês, você me dá o resultado em inglês, também. Nice to meet you. (++) Nice to meet you.

Ao: (+++)

Pr: Continuando na sétima série. How are you? (++) How are you?

Ao: I'm fine, thanks.

Pr: Sétima série, ainda. Where are you from?

Ao: I'm from Brazil.

Pr: How old are you?

Ao: I (++) I am fourteen.

Pr: I'm fourteen. I'm fourteen. Cinco.

(prova nº 8)

Observe-se que, após a retirada da referência à série, que estava funcionando como andaime, o aluno fez uma pequena pausa durante a resposta que deu à primeira pergunta feita sem essa informação:

Pr: How old are you?

Ao: I (++) I am fourteen.

Após a resposta correta do aluno, um novo emprego de andaime é feito pela professora que, para ratificá-lo, repete duas vezes a resposta correta:

Pr: How old are you?

Ao: I (++) I am fourteen

Pr: I'm fourteen. I'm fourteen. Cinco.

O excerto da prova oral nº 16 mostra uma situação em que, após ver frustradas as tentativas de estabelecer andaimes para a aluna, a professora passou a aconselhá-la:

Pr: Mais uma: What should you do if students talk during the class?. What should you do if students talk during the class?

Aa: (+++)

Pr: O que que você deve fazer ou dizer se os seus colegas começam a conversar durante a aula e tá te incomodando?. O que vocêalaria pra eles?

Aa: Peço pra eles calarem a boca.

Pr: In English.

Aa: (+++) Excuse-me?

Pr: Não. Seguindo. What's your address?

Aa: (+++)

Pr: Tá danado (+++). Três e meio. Next.

Aa: (incompreensível)

Pr: Tem que fazer todas as (+++) atividades que os colegas fizeram. Então, vai assim (++). Se você está estudando (++) eu não posso é dar nota pra você sem você fazer nada. Você TEM que participar das atividades. TEM que vir às aulas, fazer as provas pra gente ver como é que faz.

Essa atitude de aconselhamento - altamente assertiva, diga-se de passagem - ilustra que a interactante mais competente da díade, depois de tentar ajudar a aluna no desempenho da tarefa proposta, utiliza-se da “nota” como instrumento de persuasão, o que é incompatível com a proposta de Aprendizagem Cooperativa.

Ao ser indagada, pelo pesquisador, sobre suas expectativas com relação à realização de provas orais com o(a)s aluno(a)s, a professora deu a seguinte resposta:

Prova oral pro aluno, no meu caso que disponho de poucos recursos, né?. Nem de um gravador a gente dispõe na escola, pra que eles ouçam um pouco de inglês. Ouçam um pouco, falem um pouco, ouçam, já que eles ouvem tão pouco, né?. A gente não dispõe de material, a gente quase não conversa em sala de aula, porque não há tempo, também, e há resistência do aluno. Eles têm vergonha, você sabe disso, né?. Eles têm um pouco de vergonha de trocar palavras em inglês com o colega ou com o professor. Ficam inibidos. Então, é mais ou menos nesse sentido, né? . De tentar liberar mais, de desinibir.

(Entrevista nº 9, resposta à questão 11)

A resposta da professora indica que a prova oral oferece mais duas oportunidades de estabelecimento de andaimes. Uma voltada para o fortalecimento de competências acadêmicas por meio da exposição do(a)s aluno(a)s a situações em que exercitem duas das quatro habilidades envolvidas no aprendizado de uma língua estrangeira. A segunda oportunidade privilegia uma competência social ao promover uma situação interacional em que o(a) aluno(a) tem a oportunidade de superar a resistência de expressar-se verbalmente na língua estrangeira que está estudando.

Além de ratificar o(a) aluno(a) verbalmente, verificamos que, nas provas orais, a professora utiliza-se de comunicação não-verbal para estabelecer andaimes, conforme registrado no excerto da nota de campo do dia 1^o/10/98:

Observei que a professora utiliza-se de linguagem não-verbal, tal como balançar a cabeça afirmativamente e levantar o dedo polegar indicando “positivo”, quando o(a)s aluno(a)s acertam nas respostas às questões propostas.

O acompanhamento da turma permitiu-nos observar que os estabelecimentos de andaimes que ocorriam nas situações de ensino-aprendizagem, apesar de serem, em sua maioria, bem sucedidos, eram, antes de tudo, desenvolvidos intuitivamente pela professora. Não se tratava de práticas sistemáticas ou planejadas. Essa observação é legitimada quando se analisa a resposta da professora quando foi indagada sobre quando é ruim lecionar:

...quando, no caso nosso, da Fundação Educacional: contingente elevado de alunos em sala de aula, poucos recursos materiais, falta, muitas vezes, de preparo do próprio professor, porque nós não temos uma reciclagem, nós não temos cursos à altura. Aí, nesse aspecto, é ruim.
(excerto da resposta à questão n^o 3, entrevista 9)

Note-se que, paralelamente à limitação de ordem material - insuficiência de recursos - a professora atribuiu as limitações do desempenho docente à ausência de um processo de formação contínuo.

4.3 - Cooperação entre Pares

Ao observarmos o emprego da cooperação entre pares como alternativa às ações de ensino-aprendizagem centradas, tradicionalmente, na presença dominante do(a) professor(a), tivemos a oportunidade de registrar e avaliar os papéis desempenhados pela professora e pelo(a)s aluno(a)s diante de uma modalidade de ensino que, se devidamente utilizada, é uma

poderosa opção pedagógica, principalmente em turmas grandes onde o(a) professor(a) é incapaz de atender, de forma conveniente, a demanda de todo(a)s o(a)s aluno(a)s.

O excerto da entrevista nº 8, transcrito abaixo, mostra as expectativas que, a exemplo dos resultados das pesquisas de Lyle (1997:199), o(a)s aluno(a)s da sala de aula onde realizamos esta pesquisa têm em relação ao apoio que podem receber de um(a) colega mais competente:

Ps: Você acha que um(a) aluno(a) com nível melhor de conhecimentos pode ajudar o(a)s outro(a)s em sala de aula? Como?

Ao: Pode. Ele pode orientar, ele pode dar a tradução, ele pode falar como é o exercício, como se deve fazer.

A resposta do aluno indica que ele espera não alguém que resolva para ele as atividades propostas, mas que seu par, além de realizar a tradução - que é uma prática comum, devido ao vocabulário limitado do(a)s aluno(a)s - diga-lhe “como é o exercício”, “como se deve fazer”.

A resposta da professora à pergunta do pesquisador quanto à conveniência da adoção da colaboração entre pares na turma mostra que, para que essa prática seja produtiva, é relevante que seja seguida a proposta de Johnson et al (1991) que recomenda serem reforçados nos membros das díades “o sentimento de pertencimento, aceitação, apoio e estima ao invés de sentimentos de hostilidade e rejeição”:

Ps: Você acha que aluno(a)s com um nível melhor de conhecimento de inglês podem ajudar o(a)s outro(a)s, na sala?

Pr: Acho. Acho. Inclusive eu já tentei implantar o sistema de monitoria, em sala de aula, mas não deu certo. Infelizmente, porque os monitores se negavam a atender o colega ou achavam que a dúvida do colega é muito primária, é muito incipiente e eles já (++) tendo aquele nível. Então, realmente, não ouvem. Eu tentei, mas reconheço que falhei. Talvez um pouco mais de motivação, um pouco mais de (++) né? (++) se eu tivesse sido mais autoritária, tivesse imposto alguma coisa, não sei.
(entrevista nº 9 - dia 28.10.98, excerto)

Tendo em vista o fato de esta pesquisa pretender investigar, entre outras alternativas de cooperação, a que se dá entre pares, registrei em nota de campo, já no primeiro dia de observação, o modo de organização do(a)s aluno(a)s e manifestei meu interesse em descobrir os critérios de tal organização:

Os alunos e as alunas estão dispostos em duplas, em três fileiras de carteiras. Descobrirei qual o critério de escolha dos pares para sentarem-se juntos.
(nota de campo do dia 28.7.98, excerto)

O excerto da nota de campo do dia 6.8.98 esclarece:

Antes de entrar na sala de aula, conversei com a coordenadora do turno vespertino e fui informado de que as carteiras são arrumadas em fileiras duplas pelas servidoras encarregadas da limpeza das salas.

As posturas dos alunos e das alunas registradas na fotografia nº 2 indicam que, apesar de estarem sentado(a)s em pares, trabalham isoladamente. Ao mencionar situações análogas a essa em salas de aulas nos Estados Unidos e na Inglaterra, Cazden (1988:124) registra que nesse tipo de prática socializa-se a forma de arranjo em sala de aula, não o trabalho.



Foto nº 2 - dia 11.8.98

Apesar da menção da professora quanto à dificuldade de estabelecer cooperação entre pares na sala de aula, observei, em mais de uma oportunidade, o emprego, ainda que aleatório, da cooperação entre o(a)s aluno(a)s:

A professora continua a circular entre as carteiras e incentiva um dos alunos que não trouxe o material a compartilhar o livro com um colega.
(nota de campo do dia 28.7.98, excerto)

No fundo da sala, um grupo de alunos e alunas junta as carteiras em duplas para começar a trabalhar.
(nota de campo do dia 6.8.98, excerto)

A professora escreve no quadro dados gramaticais sobre o futuro verbal e em seguida volta para as atividades de compreensão do texto. Ela determina que o(a)s aluno(a)s façam os exercícios do livro e volta a circular entre as carteiras. Os alunos e as alunas, sentado(a)s em dupla, procuram resolver os problemas que lhes são comuns”.
(nota de campo do dia 11.8.98, excerto)

A professora fala que quem não trouxe material deve sentar-se com um(a) colega para dividir o livro ou ir embora.
(nota de campo do dia 13.8.98, excerto)

Fui informado, pela professora, de que o(a)s aluno(a)s estão sentado(a)s separado(a)s para evitar conversas.

(nota de campo do dia 25.8.98, excerto)

A professora procura tirar do(a)s aluno(a)s a resposta dos exercícios antes de dar a resposta no quadro. Ela solicita aos alunos e às alunas que estão sentado(a)s em dupla que sentem-se sozinho(a)s, mesmo que não tenham trazido o livro.

(nota de campo do dia 15.9.98, excerto)

Ao reiniciar a aula, a professora muda uma aluna de lugar como forma de minimizar a conversa e propõe que os alunos e as alunas realizem, em duplas, um exercício do livro.

(nota de campo do dia 10.11.98, excerto)

O exercício proposto pela professora consistia em o(a)s aluno(a)s escolherem se gostariam de passar as férias na Suíça ou na Jamaica e, então, programar essas férias. Apesar de envolvidos na atividade, conforme ilustra a foto nº 3, constatei que a forma de proposição das tarefas a serem realizadas pelas duplas favorecia, principalmente, aspectos de tradução, o que caracteriza emprego limitado das possibilidades pedagógicas do trabalho em díades.



Foto nº 3 - dia 10.11.98

Apesar de vivenciarem situações de ensino-aprendizagem que empregam o trabalho em duplas de forma limitada, os alunos e as alunas mostraram, durante as entrevistas, que têm expectativas mais diversificadas com relação ao apoio que podem vir a receber do(a)s colegas mais competentes. À pergunta “Como você acha que aluno(a)s com um nível melhor de conhecimento de inglês podem ajudar o(a)s outro(a)s na sala?” responderam:

Sim (++) quando, por exemplo, acaba a aula e o aluno fica com dúvida (++) ter vergonha de perguntar (++) pergunta prus que sabem mais e talvez ele saiba.
(entrevista nº 1, dia 20.10.98)

Pode(++) tipo quando a gente tem alguma dúvida e tá perto, eles explicam quando a professora estiver ocupada.
(entrevista nº 3, dia 20.10.98)

Sim. Por exemplo, perguntando se quer ajuda, se tá com dificuldade de alguma coisa (+++) ajudando (+++) ensinando e aprendendo.
(entrevista nº 5, dia 20.10.98)

Acho (+++) ehh (++) por exemplo assim: eu num tô entendendo essa questão. Ele pode traduzir e me ajudar (++) assim ehh (++) dizendo que é assim, corrigindo meus erros.
(entrevista nº 6, dia 20.10.98)

Os dois excertos da nota de campo do dia 29.9.98, transcritos a seguir, indicam a predisposição do(a)s aluno(a)s em agir cooperativamente com seus pares:

Um dos alunos está perdido no acompanhamento do texto. Um colega da fileira ao lado aponta, no livro dele, o trecho que está sendo lido pela professora.
(...)

Apesar de estarem sentado(a)s em fileiras diferentes, os alunos e as alunas procuram ajudar-se na correção dos exercícios.

Registramos, também, o emprego de cooperação em atividades envolvendo pequenos grupos, conforme ilustram os excertos da nota de campo do dia 24.11.98:

Hoje, há a apresentação de projeto conduzido por um grupo de alunas. A organização das equipes que apresentam os trabalhos é feita de acordo com a afinidade entre o(a)s participantes. O trabalho de hoje é sobre o grupo musical Hanson (...). Após a apresentação das alunas, a professora faz uma avaliação do trabalho apresentado. Pela apresentação, percebe-se que as alunas trabalham de forma integrada, dividem tarefas e apóiam-se mutuamente.

A foto abaixo mostra o grupo durante a apresentação. O poster no quadro foi elaborado pelas alunas que contam, também, com o suporte de um vídeo apresentando um ‘clip’ da banda.

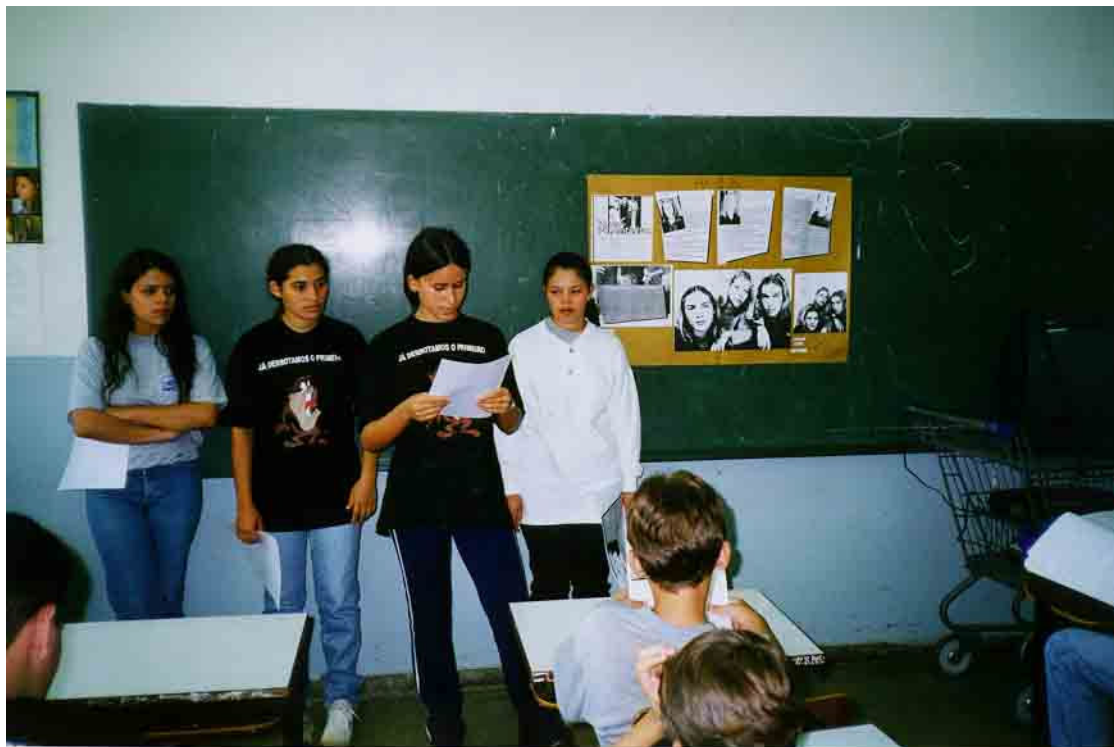


Foto nº 4 - dia 24.11.98

Observei a disposição do(a)s aluno(a)s em ser cooperativo(a)s até mesmo em uma situação que, a princípio, não era adequada:

((um aluno, que estava próximo à mesa onde era feita a prova oral, interfere e diz “Eu acho que should é voce deve”))
(prova oral nº 5 -dia 20.10.98, comentário do pesquisador)

Os dados colhidos em notas de campo, entrevistas e fotografias sugerem que, nessa turma, o emprego da cooperação entre pares acontece de uma forma tímida e que, por isso, o(a)s aluno(a)s e a professora não se beneficiam de tantas outras possibilidades pedagógicas inerentes a essa modalidade de ensino-aprendizagem que, quando empregada de forma mais

aprofundada, permite aos alunos e às alunas alternarem-se nos papéis de quem recebe e presta auxílio em tarefas significativas tanto do ponto de vista acadêmico quanto social.

A implantação de formas mais significativas de cooperação entre pares demanda uma melhor compreensão do papel do(a) professor(a) nessa modalidade de ensino-aprendizagem. Cazden (1988:148-150) afirma que não se pode pretender dissociar totalmente o(a) professor(a) das atividades envolvendo a cooperação entre pares e indica que lhe cabem importantes papéis com relação às interações e aos contextos onde elas ocorrem.

4.4 - Cooperação Lúdica

As atividades lúdicas prestam-se a incrementar tanto as habilidades acadêmicas quanto as sociais e o fazem de uma forma que o(a)s aluno(a)s são levado(a)s a aprender fora do contexto, nem sempre descontraído, das aulas convencionais.

Os excertos de entrevistas transcritos a seguir ilustram o interesse pelos jogos despertado em uma turma cuja maioria do(a)s aluno(a)s teve o primeiro contato com o ludismo, em sala de aula de língua estrangeira, graças às atividades-piloto que, em função da proposta desta pesquisa de divulgar atividades cooperativas, foram desenvolvidas com a turma. Ao serem indagado(a)s se gostaram de vivenciar as experiências com os jogos, responderam:

- Eu gosto porque é mais (+++) divertido, descontraí a aula.
(entrevista nº 1)

- sim (++) por causa que o aluno se interessa mais.
(entrevista nº 2)

- Ah! é bom (+++). Às vezes até a gente aprende mais, né?. Que vai na descontração.
(entrevista nº 3)

- Sim, porque eu acho que a gente aprende brincando. A gente distrai um pouco, também.
(entrevista nº 5)

- Gosto porque isso ajuda mais a conhecer o inglês, aprender a mexer com as palavras, a escrever certamente, a pronunciar.
(entrevista nº 8)

Nas duas atividades-piloto desenvolvidas na sala de aula - um jogo de dominós e a audição de uma música, voltadas, respectivamente, para a compreensão de leitura e compreensão auditiva - pode-se verificar que é possível despertar o interesse do(a)s aluno(a)s em atividades lúdicas que desconstruam o binômio ganhador(a)-perdedor(a) que, segundo Brown (1994:17) “está bem arraigado no sistema cultural dominante e está presente na forma como se aceita que há uns que sabem e outros que não, uns que têm e outros que não têm, uns que mandam e outros que obedecem”.

As duas atividades têm estrutura cooperativa e como tal foram muito bem assimiladas pois, além de colaborarem com seus pares de dupla, o(a)s aluno(a)s comunicavam-se com outras duplas em busca de cooperação mútua, conforme ilustram as fotos 5 e 6.



Foto nº 5 - dia 10.9.98



Foto nº 6 - dia 8.9.98

Apesar de os jogos cooperativos representarem possibilidades reais de aprendizagem de uma segunda língua, principalmente porque promovem a aprendizagem sem a monotonia das aulas expositivas convencionais, nem sempre eles são implantados. O emprego de atividades lúdicas esbarra em empecilhos das mais diversas ordens, conforme ilustra a resposta da professora da sala de aula onde realizou-se esta pesquisa:

PS: Você usa jogos em sala de aula? Caso afirmativo, o que você percebe durante esse tipo de atividade? Caso negativo, por que você não os usa?

PR: É o que eu te falei. Não uso porque me faltam recursos. Recursos materiais e falta de tempo, também, para elaborar alguma coisa, eu mesma fazer, tá? Falta de motivação.
(entrevista nº 9, excerto)

Conclusão

Neste capítulo, analisamos as reações da professora e do(a)s aluno(a)s durante situações de ensino-aprendizagem e constatamos a reação positiva da comunidade escolar diante do emprego de estratégias cooperativas.

Colhemos dados tanto durante o emprego dessas estratégias pela professora - algumas vezes de forma intuitiva; outras decorrentes da sua sólida experiência em sala de aula - quanto durante as atividades-piloto que nos propusemos a realizar com a turma.

Deram suporte às análises realizadas neste capítulo a observação participante e as entrevistas, registradas em notas de campo, as audiograções e as fotografias. Os dados colhidos contribuíram para que fossem respondidas as perguntas que orientaram a pesquisa e indicaram como a cooperação pode ser estimulada e como o processo de ensino-aprendizagem beneficia-se desse estímulo.

A análise permite-nos apontar como potenciais benefícios da Aprendizagem Cooperativa, entre outros:

- * a busca, pelo(a)s aluno(a)s, de oportunidades de maior produção das habilidades comunicativas;
- * um atendimento do(a)s aluno(a)s, pela professora, de forma mais personalizada;
- * decréscimo de ansiedade em situações de ensino-aprendizagem;
- * aumento de motivação entre o(a)s aluno(a)s;
- * aquisição, pelo(a)s aluno(a)s, de maior autonomia na aprendizagem;
- * otimização da aprendizagem;
- * o(a)s aluno(a)s aprendem a trabalhar em equipe.

Essas potencialidades da Aprendizagem Cooperativa justificam a proposta de formação de professore(a)s-pesquisadore(a)s para a promoção de contextos cooperativos, exposta nas considerações finais a seguir.

Considerações finais: Por uma formação de professores(as)- pesquisadores(as) para a promoção de contextos cooperativos

Ao longo desta pesquisa buscamos, tendo a etnografia como referencial metodológico, propor o emprego de estratégias cooperativas como uma alternativa pedagogicamente significativa no ensino de inglês como língua estrangeira.

Com esse propósito, abordamos inicialmente as metodologias empregadas na pesquisa em sala de aula, apresentamos informações sobre a utilização de métodos qualitativos nessa pesquisa e, de forma particularizada, apontamos as correntes de pesquisa sobre aquisição de uma língua estrangeira.

A apresentação dos princípios da pesquisa etnográfica e a elaboração de um roteiro para sua realização, feitas no capítulo 2 desta dissertação, capacitaram-nos a aplicá-los na busca de respostas às perguntas que nortearam a pesquisa, além de indicarem a capacidade dessa metodologia, oriunda da antropologia, em intervir em salas de aula convencionais, buscando levar professores e professoras a entenderem melhor as suas práticas pedagógicas e a tomarem conhecimento de alternativas de mudanças, quando assim for necessário.

No capítulo 3 desta dissertação, apresentamos os pressupostos teóricos da Aprendizagem Cooperativa e várias alternativas que a viabilizam.

A conjunção dos princípios metodológicos, expostos no capítulo 2, com os teóricos, explicitados no capítulo 3, permitiu-nos identificar, no capítulo analítico, tanto a ocorrência quanto a não-ocorrência, na sala de aula pesquisada, de aspectos inerentes aos contextos cooperativos, o que nos possibilitou responder à primeira pergunta desta pesquisa.

A pesquisa sugere que a ajuda do(a) professor(a), por meio do estabelecimento de “andaimes”, pode, efetivamente, promover o ensino na medida em que são empregadas estratégias que viabilizem o compartilhamento da construção do conhecimento por meio da interação entre o par mais competente e o menos competente de uma díade. Os registros realizados em sala de aula nos permitiram, em algumas situações, confirmar a afirmação de Freitas (1996:170) de que “o andaime gera um sentimento de auto-confiança proporcionando ao aluno um caminhar sem medo, permitindo-lhe errar, reconstruir e desvendar o desconhecido na construção do saber.”

Este estudo expôs, também, aspectos das interações entre pares de aprendizes que são relevantes à aquisição da língua-alvo, indicando que nem sempre o emprego dessa alternativa é feito de forma produtiva.

As perguntas de pesquisa fizeram emergir a necessidade de um aprofundamento do conhecimento que se tem das aulas de inglês como língua estrangeira e realçaram o potencial da etnografia na revelação de contextos institucionais.

A aplicação de técnicas etnográficas nos fez ver que, não raro, o estabelecimento de contextos cooperativos na sala de aula estudada deu-se de forma intuitiva, tanto por parte do(a)s aluno(a)s quanto por parte da professora. Acreditamos que essa forma arriscada de agir intuitivamente, que promove a contraditória coexistência de práticas cooperativas e práticas individualistas, é decorrente da formação inadequada de professore(a)s de inglês como segunda língua. Tal formação, segundo palavras da própria professora, é insatisfatória, uma vez que “na faculdade, a gente vê MUITO a parte da teoria, teoria, literatura, mas nós não somos preparados pra agir em sala de aula, pra linguagem oral, expressão oral, é muito deficiente mesmo”.

A implantação do contexto cooperativo, na sala de línguas estrangeiras, passa, necessariamente, pela revisão da política de formação de professores e professoras que ali atuam. Historicamente, tem sido identificado como bom professor/boa professora de línguas o(a) professor(a) proficiente dos pontos de vista lingüístico e literário e que domine uma série de métodos de ensino.

A revisão da política de formação de docentes deve contemplar intervenções que levem professores e professoras a entenderem o papel central da pesquisa sobre os processos de construção do conhecimento. Moita Lopes (1996) entende que é indispensável ao(a) professor(a) familiarizar-se com as práticas de fazer pesquisa, de modo que ele(a) possa avaliar o alcance de seu próprio trabalho.

A pesquisa evidenciou que o contexto cooperativo é a condição ideal para experiências pedagógicas inovadoras que viabilizem o sucesso do processo de ensino-aprendizagem por meio da prática de uma pedagogia que privilegia a inclusão de todo(a)s o(a)s aluno(a)s.

É provável que, se apenas um(a) professor(a) reconheça a cooperação como uma alternativa pedagógica relevante, pouco ele(a) poderá fazer, haja vista que as práticas dominantes no macrocontexto (a escola, a comunidade) limitam e, muitas vezes, até inibem as práticas vivenciadas no microcontexto (a sala de aula). Essa condição indica que, além de investir-se na revisão do processo de formação de docentes, há que se trabalhar no sentido de desenvolver uma cultura no ambiente escolar que reconheça o valor das práticas cooperativas e as privilegie. Essa limitação não deve, no entanto, causar desânimo. Afinal, toda grande caminhada começa com um primeiro passo.

Observamos, ao longo da pesquisa em sala de aula, e confirmamos, nas entrevistas realizadas com os alunos, que as estratégias cooperativas desenvolvidas, tanto pela professora

quanto nas atividades-piloto que realizamos, fizeram crescer o nível de participação do(a)s aluno(a)s, o que reforça nossa crença no potencial pedagógico daquelas estratégias.

Essa participação do(a)s aluno(a)s é decorrente de um contexto que estimula o envolvimento de todos os atores e de todas as atrizes no processo interacional e o(a)s torna co-responsáveis no sucesso das atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas na sala de aula.

Ao finalizarmos esta dissertação, temos a consciência de que não realizamos uma pesquisa exaustiva. A importância do assunto e a relativa escassez de literatura sobre ele justificam uma retomada futura visando a uma verticalização do que aqui foi tratado. Se os resultados obtidos conseguirem, apesar da limitada circulação das dissertações acadêmicas, contribuir para que outro(a)s educadore(a)s reflitam sobre suas atuações em sala de aula, como aconteceu comigo, e, pelo o caráter fortalecedor desta pesquisa, com a professora da turma pesquisada, creio que o esforço despendido na trajetória da pesquisa estará sendo devidamente recompensado.

BIBLIOGRAFIA

- ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. (1991). *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ALMEIDA, P. N. de. (1990). *Educação lúdica*. São Paulo: Loyola.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus.
- ATKINSON, P. (1990). *The ethnographic imagination: textual constructions of reality*. New York: Routledge.
- BARTON, D. et al. (s.d.). Photographing literacy practices. *Changing English*, 1(1):127-140.
- BITTENCOURT, L. (1994). A fotografia como instrumento etnográfico. *Anuário antropológico*, 92:225-241.
- BORTONI, S. M. (1997). Interação professor-aluno em sala de aula: os processos interacionais que funcionam como scaffolding na interação professor-aluno. Trabalho apresentado no I Simpósio Nacional de Estudos Lingüísticos. João Pessoa, mimeo, 12p.
- _____ (1988). Situações dialógicas assimétricas: implicações para o ensino. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 12:1-10.
- BROTTO, F. O. (1999). *Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar*. Santos, SP: Re-Novada.
- BROWN, G. (1994). *Jogos cooperativos: teoria e prática*. São Leopoldo, RS: Sinodal.
- BROWN, H. D. (1994). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- BURGESS, R. G. (1991). Sponsors, gatekeepers, members and friends; access in educational settings. In: Shaffir, W. B. & Stebbins, R. A. (eds.). *Experiencing fieldwork; an inside view of qualitative research*. London: Sage. pp. 43-52.
- _____. (1984). In *the field: and introduction to field research*. London: George Allen & Unwin.
- CAMERON, D. et al. (1992). *Researching language: issues of power and method*. London: Routledge.
- CANÇADO, M. (1994). Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 23:55-69.
- CAVALCANTI, M.C. & MOITA LOPES, L. P. da. (1991). Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 17:133-144.
- CAZDEN, C. B. (1988). *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- CHAUDRON, C. (1995). *Second language classrooms: research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHAUÍ, M. (1988). Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, A. (org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras.

- CHISERI-STRATER, E. & SUNSTEIN, B. N. (1997). *FieldWorking: reading and writing research*. River, NJ: Blair Press.
- CLIFFORD, J. (1990). Notes on (field)notes. In: SANJEK, R. (ed.). *Fieldnotes; the makings of anthropology*. New York: Cornell University Press.
- CLIFFORD, J. & MARCUS, G, eds. (1986). *Writing culture: the poetics and politics of ethnography*. Berkeley: University of California Press.
- CORTEZ, E. G. (1975). Some pointers on using games. *English Teaching Forum*, 13(3-4):307-309.
- CRUZ NETO, O. (1998). O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- DREW, P. & HERITAGE, J. (1992). "Analyzing talk at work: an introduction", In: *Talk at work*. New York: Cambridge University Press.
- EHRMAN, M. E. & DÖRNYEI, Z. (1998). *Interpersonal dynamics in second language education: the visible and invisible classroom*. London: Sage
- EMERSON, R. M. et al. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: The University of Chicago Press.
- ERICKSON, F. (1991). Advantages and disadvantages of qualitative research design on foreign language research. In: FREED, B. (ed.). Foreign language acquisition research and the classroom. pp 338-353.
- _____ (1989). Research currents: learning and collaboration in teaching. *Language Arts*, 3:430-441.
- _____ (1986). "Qualitative methods". In: *Research in teaching and learning*. vol. 2, New York: Macmillan Publishing Company.
- ERICKSON, F. & SCHULTZ, J. (1977). When is a context?. *ICHD Newsletter*, 1(2):5-10.
- ESTÉVEZ, P. B. (1990). Los juegos: planteamiento y clasificaciones. In: Guerrini, M. C. et al. *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana.
- FARRAH, I. (1997). Ethnography of communication. In: HORNBERGER, N. H. & CORSON, D. (eds.). *Encyclopedia of language and education*, vol. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. pp. 125-133.
- FAWUI-ABALO, A. (1987). The role of games in the learning process. *English Teaching Forum*, 25(3):46-47.
- FERREIRA, F. M. DE C. C. (1995). From the classroom to the classroom: an ethnographic view of the classroom research. *CROP*, 2:83-86.
- FETTERMAN, D. M. (1998). *Ethnography: step by step*. London: Sage Publications.
- FONTANA, A. & FREY, J. H. (1994). Interviewing: the art of science. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage. pp. 361-376.
- FORMAN, E. A. et al. (eds.) (1993). *Contexts for learning: sociocultural dynamics in children's development*. Oxford: Oxford University Press.
- FREITAS, V. A. de L. (1996). A variação estilística de alunos de 4ª série em ambiente de contato dialetal. *Dissertação de mestrado, inédita*. Universidade de Brasília.
- GAIES, S. J. (1985). *Peer involvement in language learning*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.

- GALLIMORE, R. & GOLDENBERG, C. (1993). Activity settings of early literacy: home and school factors in children's emergent literacy. In: FORMAN, E. et al. (eds.). Contexts for learning: sociocultural dynamics in children's development. Oxford: Oxford University Press.
- GATTI, B. A. (1992). Pesquisa em educação: um tema em debate. *Cadernos de Pesquisa*, 80:106-111.
- GEERTZ, C. (1973). "Thick description: toward an interpretative theory of culture". In: *The interpretation of culture*, 3-30.
- GONÇALVES, O. (1984). Incorporação de práticas curriculares nas escolas. *Cadernos de Pesquisa*, 49:55-62.
- GRAMIGNA, M. R. M. (1993). *Jogos de empresa*. São Paulo: Makron
- GRUNDY, S. (1997). Challenging and changing. In: DAVIES, B. & CORSON, D. (orgs.). *Encyclopedia of language and education*, vol. 3. Dordrecht: Kluwer Academic Press. pp. 31-41.
- GURAN, M. (1992). *Linguagem fotográfica e informação*. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora.
- GUSFIELD, J. (1976). "The literacy rhetoric of science: comedy and pathos in drinking driver research". *American Sociological Review*, 41:16-34.
- HAGUETTE, T. M. F. (1995). *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. (1983). *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge.
- HARMER J. (1995). *The practice of English language teaching*. London: Longman.
- HARPER, D. (1994). On the authority of the image: visual methods at the crossroads. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage. pp. 403-412.
- HEATH, S. B. (1983). *Ways with words*. New York: Cambridge University Press.
- HIGH, J. (1993). *Second language learning through cooperative learning*. San Clement, CA: Kagan.
- HOVER, D. (1986). *Think twice: communication activities for beginner to intermediate students*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JANESICK, V.J. (1994). The dance of qualitative research design. In: DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. (eds.) Handbook of qualitative research. London: Sage. pp. 209-219.
- JOHNSON, D. W. et al. (1991). *Active learning cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Co.
- KALLMAN, E. A. & GRILLO, J. P. (1996). *Ethical decision making and information technology. An introduction with cases*. New York: McGraw-Hill.
- KIRBY, A. (1995). *150 Jogos de treinamento*. São Paulo. T&D Editora.
- KOHONEN, V. (1993). Experimental language learning: second language learning as cooperative learner education. In: NUNAN, D. (ed.). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 14-39.
- KRASHEN, S. D. (1985). *The input hypothesis*. Essex: Longman.
- LAVILLE, C. & DIONNE, J. (1999). *A construção do saber*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora da UFMG.

- LOFLAND, J. (1974). Styles of reporting qualitative field research. *American Sociologist*, 9:101-11.
- LYLE, S. (1997). Children's collaborative talk. In: Davies, B. & Corson, D. (eds.). *Encyclopedia of Language and Education*, vol. 3. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 197-206.
- MAGALHÃES, M. I. S. & COSTA, P. H. H. da. (1988). Discurso assimétrico: a interação professor-aluno. *Pesquisa Lingüística*, 1:42-46.
- MARCUSCHI, L. A. (1986). *Análise da conversação*. São Paulo: Ática.
- MAY, S. (1997). Critical ethnography. In: HORNBERGER, N. H. & CORSON, D. (eds.). *Encyclopedia of Language and Education*, vol. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. pp. 197-206.
- MEAD, M. (1975). Visual anthropology in a discipline of words. In: HOCKINGS, P. (ed.). *Principles of visual anthropology*. Paris: Mouton Publishers. pp. 3-12.
- MELLO, G. N. de. (1983). A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 46:67-72.
- MILES, M. B. & HUBERMAN, A. M. (1984). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- MOITA LOPES, L. P. da. (1996). *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.
- NICOLOPOULOU, A. & COLE, M. (1993). Generation and transmission of shared knowledge in the culture of collaborative learning: the fifth dimension, its play-world, and its institutional contexts. In: FORMAN, E. et al. *Contexts for learning*. Oxford: Oxford University Press. pp 283-314.
- NIQUINI, D. P. (1997). *O grupo cooperativo: uma metodologia de ensino*. Brasília: Universa.
- NUNAN, D. (ed.). (1993). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ORLICK, T. (1978). *The cooperative sports and games book: challenge without competition*. New York: Pantheon.
- PUNCH, M. (1994). Politics and ethics in qualitative research. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage. pp 83-97.
- RICHARDSON, L. (1994). Writing: a method of inquiry. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage. pp. 516-529.
- RINVOLUCRI, M. (1987). *Grammar Games: cognitive, affective and drama activities for EFL students*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RUBIO, O. G. (1997). Ethnographic interviews methods in research language and education. In: HORNBERGER, N. H. & CORSON, D. (eds.). *Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Press. vol. 8, pp. 153-163.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A. & JEFFERSON, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4):696-735.
- SADOW, S. A. (1982). *Idea bank: creative activities for the language class*. New York: Newbury House.
- SAINT-GEORGES, P. (1997). Pesquisa e crítica de documentação nos domínios económico, social e político. In: ALBARELLO, L. et al. *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

- SANJEK, R. (ed.) (1990). *Fieldnotes; the making of anthropology*. New York: Cornell University Press.
- SANTOS, S. M. P. dos. (org.). (1997). *O lúdico na formação do educador*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- SILVERS, S. M. (1982). Games for the classroom and the English-speaking club. *English Teaching Forum*, 20(2):29-33.
- SINCLAIR, J. M. & COULTHARD, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- SPRADLEY, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- THIOLLENT, M. (1984). Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *Cadernos de Pesquisa*, 49:45-50.
- THOMAS, J. (1993). *Doing critical ethnography*. London: Sage Publications.
- VAN LIER, L. (1988). *The classroom and the language learner*. Essex: Longman.
- VAN MAANEN, J. (1988). *Tales of the field: on writing ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WATSON-GEGEO, K. A. (1997). Classroom ethnography. In HORNBERGER, N. H. & CORSON, D. (eds.) Encyclopedia of language and education. Vol. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Press. pp. 135-144.
- _____ (1988). Ethnography in ESL: defining the essentials. *Tesol Quarterly*, vol. 22, nº 4, pp. 575-592.
- WEED, G. E. (1975). Using games in teaching children. *English Teaching Forum*, 13 (3-4):303-306.
- YOZO, R. Y. K. (1996). *100 Jogos para grupos*. São Paulo: Ágora.