

METODOLOGIAS DE PESQUISA APLICADAS AO CONTEXTO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Milene Bazarim (UNICAMP)
milene_bazarim@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A proposta deste texto é (provocar) a discussão de questões de ordem teórico-metodológicas que estejam relacionadas à investigação do processo de ensino-aprendizagem de línguas, bem como da influência das escolhas teórico-metodológicas na construção do objeto de pesquisa.

Em um primeiro momento, ao ser tematizada a construção do objeto de pesquisa, problematiza-se a concepção de ciência enquanto transcrição de uma realidade; a seguir, são feitas considerações acerca da construção do objeto de pesquisa em Linguística Aplicada; posteriormente, é retomada a reflexão a respeito dos paradigmas de pesquisa qualitativos e quantitativos e sua aplicabilidade em contextos de ensino-aprendizagem; nessa parte, também é brevemente apresentada a pesquisa etnográfica e a pesquisa-ação, dois tipos de pesquisa qualitativa.

Não há aqui nenhuma pretensão de neutralidade, assim como as concepções de pesquisa aqui discutidas o fazem, assumo que a seleção do tema, as referências utilizadas, a divisão do texto, tudo, enfim, está “contaminado” pelas minhas crenças e valores sobre o que é fazer pesquisa e pelas minhas experiências com pesquisa em contextos de ensino-aprendizagem de língua materna.

As idéias aqui apresentadas, portanto, de forma alguma esgotam a complexidade do tem; ao contrário, em muitos momentos apenas são sinalizados elementos a serem considerados durante o processo de investigação em contexto de ensino-aprendizagem de línguas.

A CONSTRUÇÃO DOS OBJETOS DE PESQUISA

Antes mesmo de discutir quais metodologias podem ser utilizadas em pesquisas cujo contexto seja a escola e o objetivo seja flagrar algum aspecto do processo de ensino-aprendizagem de línguas, é preciso fazer algumas considerações sobre como uma teoria pode ser definida; como, à luz de diferentes teorias, são construídos diferentes objetos de pesquisa.

Segundo Santos Filho & Gamboa (1995, p. 88), as teorias podem ser consideradas “maneiras diversas de tentar articular diversos aspectos de um processo global e de explicitar uma visão de conjunto.” Nesse sentido, não existe uma relação representacional, especular e mimética entre teoria e realidade, ou seja, a teoria não é “uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que cronologicamente, ontologicamente, a precede.” (SILVA, 2007, p. 11).

Ao contrário, uma determinada teoria constrói o seu objeto entre vários possíveis criando também, conseqüentemente, uma e não a realidade. Assim, faria mais sentido, conforme Silva (2007, p. 11), falar em discursos ou textos e não em teorias, pois um discurso “produz seu próprio objeto: a existência do objeto é inseparável da trama lingüística que supostamente o descreve.” (Silva, 2007, p. 12), principalmente porque “é impossível separar a descrição simbólica, lingüística da realidade – isto é, a teoria de seus ‘efeitos de realidade’.” (Silva, 2007, p. 11).

Nessa perspectiva, um discurso sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas não representaria mimeticamente esse processo, mas sim, construiria uma noção particular desse processo ou de algum de seus elementos. Com isso, aquilo que os objetos de pesquisas são depende da forma como eles são construídos pelos diferentes discursos, ou seja, pelas diferentes teorias. A maneira de construir o objeto de pesquisa, portanto, não é neutra, pois a forma como o pesquisador olha a realidade é influenciada por esses discursos (e também por suas crenças e valores).

A opção por uma e não outra teoria tem as suas conseqüências metodológicas (Rockwell, 1989, p. 43). Admitir essa possibilidade de olhar a sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem a-

través de diferentes teorias significa também admitir que sejam construídas salas de aula e processos de ensino-aprendizagem diferentes. Se um mapa¹ pode deixar de mostrar os rios e montanhas quando não é esse o enfoque, por outro lado, sendo o objeto de estudo a hidrografia e relevo, ele não poderá mostrá-los onde eles não existam. Assim também ocorrerá quando o objeto de estudo for o processo de ensino-aprendizagem, o pesquisador irá selecionar aqueles aspectos que lhe pareçam mais relevantes.

ASPECTOS METODOLÓGICOS: DA GERAÇÃO DOS REGISTROS À CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA EM LINGÜÍSTICA APLICADA

Tomando emprestada uma reflexão acerca da definição currículo feita por Silva (2007, p. 14), é possível dizer que também uma definição de Lingüística Aplicada (LA) não revela, essencialmente, mimeticamente, o que a LA é, mas sim como, em diferentes momentos, a LA tem sido definida nos diversos discursos.

Aqui, interessa o posicionamento de Pennycook (2006, p. 68), pois ele define e defende uma LA transgressiva, “[uma LA] como uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento.” Logo, a LA transgressiva consiste em um modo de pensar e fazer sempre problematizador e na construção de objetos de pesquisa híbridos, complexos e dinâmicos (mesmo que isso soe como redundância), portanto, uma LA adequada à noção, discutida na seção anterior, de ciência e de objeto de pesquisa como construções.

A pesquisa em LA, nessa concepção, utiliza-se de metodologias de base qualitativo-interpretativista, pois está aberta à complexidade do real e à interdisciplinaridade (Signorini, 1998). Aqui, o termo complexo assume o mesmo sentido proposto por Morin, E. (2002, p. 16) “o que está tecido em conjunto”. Para Morin, E. (2002, p. 72), enfrentar a complexidade do real significa perceber as ligações, interações e implicações mútuas de fenômenos multidimensionais e de realidades que são simultaneamente solidárias e conflitantes.

Em geral, podem ser gerados e/ou coletados uma grande diversidade de registros. A diferença entre gerar e/ou coletar um registroⁱⁱ está inteiramente relacionada ao grau de participação do pesquisador no que está sendo estudado. Assim, é possível falar em coleta de registros se a única interferência do pesquisador residir no fato de que ele seleciona, dentro daquilo que já existe, o que lhe poderá ser útil – exemplo: livro didático; documentos oficiais, tais como LDB (Lei de Diretrizes e Bases), PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais); Proposta Curricular, PPT (Proposta Político-Pedagógica) entre outros. Já a geração de registros ocorre quando aquilo a ser estudado não existiria sem a sua participação – isso se dá, principalmente, quando se tem um registro de interação oral (aula, entrevistas etc.) entre outros que podem ser gerados em uma pesquisa-ação ou pesquisa participante.

Em pesquisas da LA sobre processo de ensino-aprendizagem de línguas, podem ser utilizados de documentos escritos (materiais didáticos, documentos oficiais, planejamento, planos de aula, diário de campo, atividades dos alunos) à interação em áudio e vídeo ou quais outros registros que possam ser considerados “nós” através dos quais será se identifica o “tecido de que são feitos e a função que parecem desempenhar na orientação do fluxo” (Signorini, 2006). Quando o foco é o processo de ensino-aprendizagem, espera-se, com isso, flagrar os momentos de um processo sempre em fluxo, “identificando tanto o que já está posto quanto o que apenas se delineia, se esboça, mas já aponta para os movimentos microbianos de que é feita toda mudança social” (Signorini, 2006).

Mesmo sendo considerada por alguns um elemento dificultador, é tal diversidade de registros que dá credibilidade às pesquisas que seguem o paradigma qualitativo, pois permite a triangulação (Cançado, 2004), i.e., a análise de registros de diferentes naturezas a fim de identificar elementos que confirmem ou refutem determinadas hipóteses. Tal procedimento é necessário quando se tem intenção de construir um objeto de pesquisa que, nos termos propostos por Signorini (1998, p 103), “rompa com cadeias conceituais e expectativas teleológicas e totalizantes [e esteja] aberta e orientada para o acontecimento, o “Intempestivo” de Nietzsche, os processos em andamento.”

Dado que a LA procura construir objetos de pesquisa cuja natureza é multifacetada e complexa, não é seguido um percurso de investigação que obedeça a um “programa fixo pré-montado”, mas sim um “plano” sempre orientado para as “regularidades locais” e para as “relações moventes” (Signorini, 1998, p. 102-103). O objetivo é manter a “especificidade”, o “novo” e o “complexo” como elementos constituintes do objeto selecionado.

Tendo em vista, então, essa “grande quantidade e diversidade de registros, como analisá-los respeitando-se o objeto de pesquisa, adquirindo credibilidade e contribuindo para o conhecimento prático?” (Morin, 2004, p. 155). A fim de responder a tais questionamentos, torna-se necessária a descrição das ferramentas utilizadas durante as diferentes etapas da análise dos registros.

A LA assume que no processo de análise sempre haverá reduções, pois seria impossível “construir um mapa do tamanho do mundo”ⁱⁱⁱⁱ. Mesmo assim, é possível fazer, não sem correr vários riscos, algumas regularizações: primeiramente, por exemplo, a maior preocupação do pesquisador consiste em agregar os registros formando uma espécie de mosaico que ajude a identificar uma compreensão possível para os acontecimentos analisados. É nesse momento em que são agrupados os registros de diferentes naturezas gerados e/ou coletados durante a pesquisa de campo. Tal agrupamento, que prevê um distanciamento em busca de uma significação, é feito para permitir a triangulação, a descrição da situação em que os dados foram gerados e/ou coletados, bem como para se “alinhar” (ou realinhar) as perguntas de pesquisa.

A observação, a classificação e a elaboração de conclusões, portanto, são procedimentos utilizados durante todo processo de análise dos registros. Tendo em vista que em LA não é seguido um percurso de análise linear e que a retroação é um movimento necessário para a validação das hipóteses que foram geradas ao longo do processo, é impossível fazer uma divisão estanque entre tais fases – são necessárias várias idas e vindas dos registros às hipóteses, das hipóteses aos registros.

A despeito das diferenças que possam surgir nas pesquisas em LA o que parece comum é consciência de os objetos de pesquisa não são pré-existentes, eles são sempre resultado de uma construção. Um

determinado objeto de pesquisa, portanto, é apenas um entre vários possíveis. Qualquer construção está inteiramente relacionada às opções teórico-metodológicas de cada pesquisador, mas também às suas crenças e valores acerca do que é objeto de investigação.

QUALITATIVOS VERSUS QUANTITATIVO?

O paradigma de pesquisa qualitativo já conquistou seu espaço nas ciências humanas, por isso a discussão “qualitativo *versus* quantitativo” se apresenta como um falso problema, uma vez que, resguardando-se as especificidades, é evidente a complementaridade entre ambos. No entanto, ainda há discussões a respeito da validade das análises interpretativistas que seguem o método indutivo, principalmente nas ocasiões em que o pesquisador é participante.

A fim de compreender por que as análises interpretativistas são questionadas, convém compreender cada uma dessas duas abordagens (quantitativa e qualitativa), espera-se que nesse movimento compreensão, e também de diferenciação, seja percebida complementaridade entre ambas.

A pesquisa quantitativa e a qualitativa

A pesquisa quantitativa segue um paradigma positivista, concebe os objetos de estudos sociais como os objetos físicos, objetivando a elaboração de leis. Já a pesquisa qualitativa segue o paradigma fenomenológico, no qual se pressupõe que o objetivo nas ciências sociais deva ser a compreensão e não a busca de leis.

Na pesquisa quantitativa a realidade é tida como independente do pesquisador, trabalha-se com o método dedutivo – da teoria para os dados. Na pesquisa qualitativa, trilha-se o caminho inverso, partindo dos dados – método indutivo; o dualismo sujeito-objeto é negado, pois o processo de investigação influencia aquilo que é investigado. (Santos Filho & Gamboa, 1995)

Mesmo quando se opta por uma abordagem qualitativa, há ainda diversas possibilidades metodológicas^{IV}, entre elas a etnográfica e a pesquisa-ação, aqui brevemente discutidas.

Etnografia

Ao se utilizar a etnografia no campo educacional, não se deve, segundo Rockwell (1989, p. 35), aceitá-la como uma simples técnica, mas sim tratá-la como uma opção metodológica no sentido de que todo método implica uma teoria e, complementando, teorias diferentes constroem objetos diferentes. Os propósitos essenciais da etnografia são documentar em detalhe o desenrolar de um evento que seja cotidiano para os participantes, bem como identificar os significados atribuídos a esse evento tanto por aqueles que participaram, quanto por aqueles que observaram. A ênfase da pesquisa passa a ser, portanto, as interpretações dos participantes, as quais são consideradas de maneira crítica pelo pesquisador. (Erickson, 2001, p. 12-13).

Quando o estudo se concentra em uma análise detalhada do registro – em áudio ou vídeo – da interação que ocorre nos eventos educacionais, tem-se o que é chamado de “microetnografia”. A microetnografia, etnografia que mais contribuiu para o entendimento dos fenômenos educacionais, tem suas “raízes” teóricas na sociolinguística de Hymes e Cazden, conforme consta em Rockwell (1998, p. 41).

Em uma pesquisa que usa elementos da etnografia: a) os dados são gerados em situação natural; b) a maior preocupação, durante a análise, reside no processo e nos significados atribuídos pelos participantes; c) é assumida a interferência do pesquisador na construção do objeto de pesquisa; d) é seguido um processo indutivo de análise.

A etnografia, em contextos educacionais, conforme apontam Ludke & André (1986), deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo.

Pesquisa-ação

Quando o pesquisador for participante, exercendo simultaneamente o papel de ator na ação considerada, esta pode ser caracterizada como uma pesquisa-ação. Nos termos propostos por Morin, A. (2004), pode se tratar de uma Pesquisa-Ação Integral e Sistemática

(PAIS), a qual também prevê a utilização de outras metodologias, entre elas a etnografia.

Na PAIS, a participação dos atores é direcionada para mudanças na ação e/ou na reflexão. Nas palavras de Morin, A. (2004, p. 91), a PAIS pode ser definida como

Uma metodologia de pesquisa que utiliza o pensamento sistêmico^v para modelar um fenômeno complexo ativo em um ambiente igualmente em evolução no intuito de permitir a um ator coletivo intervir nele [fenômeno complexo ativo] para induzir a mudança.

Tal opção metodológica exige não apenas que o investigador participe enquanto observador, mas que ele se implique como ator. Conforme Morin, A. (2004, p. 52) “ele [o investigador] se implica, ele se explica e ele se aplica em uma realização educativa” (grifo meu). O grau máximo de implicação se dá quando o pesquisador participa (e intervém) na ação que está sendo objeto de estudo e também assume o papel de analista.

Em contextos educacionais, o ator possui uma oportunidade de reflexão sobre o meu próprio fazer docente. Esse fato, que, em um paradigma positivista, poderia “comprometer” a análise, na PAIS é considerado como tendo uma contribuição determinante, pois permite ao ator, no papel de analista, recuperar suas intenções, entre outras informações, que não estariam disponíveis a um observador externo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS (E PROVISÓRIAS)

Neste texto, procurei discutir o caráter de construção tanto da ciência quanto dos objetos de estudo em contexto de ensino-aprendizagem de línguas. Minha intenção era defender que desde a delimitação do objeto e da definição dos objetivos da pesquisa (sempre sujeitos à mudança no decorrer da pesquisa) o pesquisador já está utilizando concepções teóricas e metodológicas, pois é partir disso que será selecionado e ordenado o “observável” (Rockwell, 1989, p. 34), mas também suas crenças e valores sobre o que é ensinar e aprender línguas.

Na LA já é operado um deslocamento na construção do objeto de pesquisa, possibilitando que seja considerada a interferência das crenças, valores e teorias assumidas pelo investigador na própria

maneira como ele olha – e (re)constrói – a realidade. No caso específico da pesquisa que se volta para contextos de ensino-aprendizagem de línguas, a interferência do pesquisador na ação e do ator na análise pode ser uma opção metodológica que além de impactos nas teorias sobre o processo estudado, no próprio modo de fazer pesquisa, possa resultar também em mudanças (principalmente positivas) no contexto estudado.

PRINCIPAIS REFERÊNCIAS

AKMAJIAN, A. et alli. *Linguistic – an introduction to language and communication*. Cambridge: The Mit Press, 1995. (Tradução e adaptação para o português de Adelaide Silva, Delim, UFPR)

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas: Unicamp/IEL, n.º 23, p. 55-69, 2004.

LUDKE, André. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, A. *Pesquisa-ação integral e sistêmica – uma antropopedagogia renovada*. Rio de Janeiro: DPA, 2004.

MORIN, E. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002

NUNAN. *Research Methods in language learning*. Cambridge: University Press, 1992, p.91-114, 159-162.

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. **In:** MOITA-LOPES, L. P. *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. **In:** EZPELETA, J; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1989.

SANTOS FILHO, Gamboa. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SIGNORINI, I. (org). **Os significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

———. **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2006.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo.** 2.ed. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2007.

ⁱ Referência ao conto do escritor argentino J.L. Borges, parcialmente transcrito em AKMAJKIAN, A et alli (1995).

ⁱⁱ Registro é tudo que o pesquisador gera ou coleta a respeito da situação a ser estudada; já o dado é resultado da análise (portanto de seleção, de categorização e, conseqüentemente, de reduções). Assim, nem tudo que é registro se transforma em dado; ou ainda, os mesmos registros podem se tornar diferentes dados.

ⁱⁱⁱ Referência ao conto do escritor argentino J.L. Borges, parcialmente transcrito em AKMAJKIAN, A et alli (1995).

^{iv} Ludke; André (1986) estudam duas abordagens qualitativas: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. A observação participante é colocada por essas autoras como um método de coleta de dados.

^v Em Morin (2004: 98-99), são citadas as três características essenciais do pensamento sistêmico: dialogismo, recursividade e visão global ou hologramática. A primeira consiste em associar elementos complementares concorrentes e antagônicos em uma única perspectiva; a segunda, em organizar elementos conforme um processo de auto-produção; a terceira consiste em abandonar a explicação linear em prol de uma explicação em movimento e circular, a qual vai das partes ao todo e do todo às partes.