

4. Metodologia

Nesse capítulo, forneço um detalhamento acerca dos aspectos teórico-metodológicos que serviram de base para esta pesquisa. Para tanto, dividi esta seção em partes. Inicialmente, abordo a pesquisa qualitativa e sua importância no campo de estudos da Linguística Aplicada. Em seguida, viso contextualizar a pesquisa, acrescentando informações sobre i) a rede pública municipal do Rio de Janeiro, pano de fundo para esta pesquisa e ii) o perfil das participantes. Também apresento os pressupostos teóricos relativos à entrevista qualitativa não estruturada (Fontana e Frey, 1994), que embasaram o momento de geração dos dados, o qual denomino como *conversa de pesquisa*. Prossigo com uma descrição dos procedimentos utilizados na transcrição e na análise dos dados.

Pretendo explicitar como os construtos e procedimentos teórico-metodológicos aqui detalhados foram importantes para a geração e análise dos dados, que visou promover uma prática reflexiva sobre o processo de (re)construção de identidades em uma conversa entre as professoras de inglês participantes da pesquisa.

4.1 A pesquisa qualitativa na Linguística Aplicada

Linguística Aplicada é uma ciência social, cujo foco volta-se para o entendimento de situações de “uso da linguagem enfrentadas pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele” (Moita Lopes, 1996: 20). Esta área de estudo procura refletir sobre situações reais de uso da linguagem para ser capaz de não apenas teorizar sobre a vida social, mas também problematizá-la, buscando compreender a sua complexidade.

A metodologia de pesquisa no campo da Linguística Aplicada pode utilizar métodos de investigação de base positivista ou interpretativista (Moita Lopes, 1996). No entanto, como no presente estudo não busco quantificar traços

identitários, mas sim identificá-los e discuti-los à luz das teorias já apresentadas, acrescento que esta pesquisa se insere no paradigma qualitativo interpretativista, isto é, considera “a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (Denzin e Lincoln, 2006: 23).

A pesquisa qualitativa não privilegia uma única prática metodológica, ao contrário, incluem o “estudo de caso (...), a investigação participativa, a entrevista, a observação participante, os métodos visuais e a análise interpretativa” (Denzin e Lincoln, 2006: 16). A pesquisa qualitativa e a LA se inserem como arcabouço teórico-metodológico da presente pesquisa na medida em que tece uma análise interpretativa de histórias e relatos de professores de inglês como língua estrangeira gerados em uma situação de entrevista, a fim de compreender como os mesmos (re)constroem identidades – para si e para outros – e representam suas práticas docentes através do discurso.

Minha investigação dialoga com a perspectiva contemporânea da LA por não enfatizar a resolução de problemas e a busca por soluções. Ao contrário, me afilio à LA porque, conforme aponta Moita Lopes (2006), esta ciência social enfoca as questões de uso da linguagem, visando:

problematizá-[las] ou criar inteligibilidade sobre [elas], de modo que alternativas para tais contextos de uso da linguagem possam ser vislumbradas. Havia nessa perspectiva uma simplificação da área, então entendida como lugar de encontrar soluções para problemas relativos ao uso da linguagem, apagando a complexidade e efemeridade das situações de uso estudadas, que não, necessariamente, se replicam da mesma forma, o que impossibilita pensar em soluções (Moita Lopes, 2006: 20).

Moita Lopes (2006) também comenta que um dos aspectos que causaram mais impacto no desenvolvimento da LA contemporânea foi o viés da interdisciplinaridade. Na década de 90, autores como Moita Lopes (1996) e Celani (1998) já destacavam a natureza heterogênea das pesquisas em LA, já que linguistas aplicados buscavam compreender e examinar questões de uso da linguagem com o auxílio de outras disciplinas, de forma conjugada:

A LA tem como uma de suas tarefas no percurso de uma investigação mediar entre o conhecimento teórico advindo de várias disciplinas (por exemplo, psicologia, educação linguística, etc) e o problema de

uso da linguagem que pretende investigar. O corpo de conhecimento teórico utilizado pelo linguista aplicado vai depender das condições de relevância determinadas pelo problema a ser estudado (Moita Lopes, 1996: 20-21).

Ao ressaltar a imprescindibilidade de uma LA híbrida ou mestiça, Moita Lopes (2006) inicia a projeção da esfera *indisciplinar* da LA contemporânea, cujo papel passaria de mediadora para integradora entre diferentes áreas de conhecimento sobre a linguagem. A LA indisciplinar permite que uma questão particular seja vista de ângulos diferentes, contribuindo, assim, para uma compreensão mais completa dos seus diferentes aspectos. Pennycook (2006: 67) define esse movimento como uma linguística aplicada crítica (LAC), uma “forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, um modo de pensar e fazer sempre problematizador”.

É nesse espaço de integração entre as disciplinas que minha pesquisa se construiu, pois para entender a questão da identidade do professor de inglês foi necessário fazer uso de teorizações advindas da sociologia, psicologia, e estudos da linguagem. Assim, a LA contemporânea (ou indisciplinar/ ou crítica) corrobora com o que Klein (1990 apud Moita Lopes, 2006b: 98) argumenta ser uma reestruturação do conhecimento com a criação de "campos híbridos", “com cada vez mais empréstimos entre as disciplinas” e "com uma permeabilidade crescente entre as fronteiras”.

A característica indisciplinar da LA ecoa também na abolição entre as fronteiras da teoria e da prática. Para começar essa discussão, Celani (1998: 142) nos pergunta: “Há lugar para reinos no domínio do saber?”. Tradicionalmente, o meio acadêmico é visto como o reino da teoria, aquele que domina o saber. Muitas vezes, os pesquisadores da academia visitam a prática para analisá-la e formular outras teorias, mantendo certo distanciamento do contexto pesquisado. Ao discutir essa linha de pensamento, Rajagopalan (2006) critica o fato de a ciência linguística ter sido fundada nos alicerces do positivismo, por isso a busca por uma neutralidade científica e o descaso com a opinião leiga impedem o envolvimento dos linguistas teóricos em questões de ordem prática. Em outras palavras, os pesquisados ou participantes da pesquisa só valem como

fornecedores de dados. A análise desses dados deve ficar exclusivamente por conta do linguista.

Quanto a tal posição, Moita Lopes (2006) destaca a inadequação na implementação de pesquisas sobre determinadas práticas sociais que ignoram aqueles que realmente as vivem, a fim de alcançar objetividade e neutralidade científica. Felizmente, essa perspectiva tem mudado no discurso acadêmico, uma vez que os pesquisadores em diferentes campos perceberam que não existe neutralidade na produção de conhecimento científico, e que todo discurso é permeado por questões políticas e ideológicas. Moita Lopes (2006), então, enfatiza a necessidade de "ouvir as vozes do Sul", isto é, considerar aqueles que realmente experienciam as práticas sociais e tentar entender a vida social a partir da perspectiva dessas vozes marginais.

Assim, a LA contemporânea buscaria “renarrar a vida social” (Moita Lopes, 2006b: 90). Neste sentido, Boaventura Santos (2001: 4 apud Moita Lopes, 2006b) destaca a necessidade de buscar uma "proximidade crítica", o que só é possível se apagarmos a distinção entre teoria e prática. O plano de pesquisa que implementei ao escrever essa dissertação partia da necessidade de entender melhor minha própria identidade e prática profissional como professora de língua inglesa. Ao conversar com colegas de profissão percebi a função social de uma pesquisa científica que se propõe a escutar as vozes desses profissionais. Busquei essa “proximidade crítica” ao me posicionar como participante da pesquisa e, além disso, ao retornar os dados para as demais participantes também terem a chance de participar da análise desses dados.

Relevante também para a perspectiva da LA na contemporaneidade, e para a pesquisa em Ciências Sociais, é a relação entre construção do saber e compromisso ético com a mudança social. Para Rajagopalan (2006), a Linguística Aplicada Crítica surge da conscientização dos linguistas aplicados sobre o fato de que trabalhar com a linguagem necessariamente significa intervir na realidade social em que a linguagem se insere. Questões linguísticas atuam na constituição da vida social e tornam-se promissoras para a investigação em LA não só para serem melhor compreendidas, mas também para gerar reflexão sobre as injustiças

sociais que vivenciamos diariamente. Fabrício (2006: 62) defende a importância de uma agenda ética orientando estudos em LA:

Não devemos almejar o saber pelo saber, ou a invenção pela invenção, deslocados de compromissos éticos. Não devemos, tampouco, nos relacionar com o conhecimento que produzimos como “captura teórica do real”. Embora tecnicidades analíticas sejam parte necessária de nossas pesquisas, elas não deveriam se converter em mera atividade técnico-cognitiva. Nossas construções devem objetivar uma vida melhor.

Considero que meu trabalho se alinha com o compromisso ético da LA ao criar uma agenda anti-hegemônica com vias a colaborar na construção de significados oriundos de outras vozes (como a voz da professora marcada pelo sofrimento na narrativa que encabeça o capítulo de introdução). Entendo que “as vozes do Sul” podem representar as vozes dos professores que, apesar de serem os responsáveis pela implementação das políticas públicas nas salas de aula, são marginalizados nos momentos de decisão política. E podem representar também as vozes dos participantes das pesquisas que são, muitas vezes, sobrepostas ou apagadas pela voz do pesquisador. Articular suas múltiplas vozes na formulação do conhecimento possibilita que a teorização seja vista como um trabalho de *bricolage* (Moita Lopes, 2006b), em que teoria e prática trabalham conjuntamente em prol de um movimento ético nas ciências sociais.

4.2

O contexto da pesquisa

4.2.1

A rede municipal e o ensino de inglês

A rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro é administrada pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Segundo o site da prefeitura⁶, a SME possui a maior rede pública de ensino da América Latina, com 1.004 escolas, 247 creches públicas, 191 EDIs (Espaços de Desenvolvimento Infantil) e outras 166 creches conveniadas, e atendendo a cerca de 42 mil professores e 674.312 alunos.

⁶ <http://www.rio.rj.gov.br/>

A SME atua elaborando e coordenando a implantação de políticas educacionais no município, mas são as Coordenadorias Regionais de Ensino (CREs), que respondem por cada escola. São onze CREs ao todo e cada uma é responsável por um número determinado de escolas. Reis (2013) elenca algumas das funções das CREs: solicitação e remessa de materiais didáticos, controle de merenda, fornecimento de todo tipo de suporte para a realização de passeios escolares, lotação e transferência de professores, entre outros assuntos.

Como o presente estudo aborda questões relacionadas ao ensino da língua inglesa na rede, faz-se necessário mencionar uma política educacional recente que concerne ao tema: o programa *Rio Criança Global* (Decreto nº 31187 de 06/10/2009). A eleição da cidade do Rio de Janeiro como sede de eventos internacionais motivou a Prefeitura do Rio a criar o programa, cujo objetivo é intensificar e ampliar o ensino da língua inglesa nas escolas municipais, tendo como foco a comunicação oral. Antes da implantação do programa, as aulas de inglês eram ministradas apenas para os alunos do 6º ao 9º ano. O programa *Rio Criança Global* prevê a expansão do ensino da língua inglesa para os alunos do 1º ao 9º ano, progressivamente até 2016, contando com duas aulas semanais, além do aumento do efetivo de professores de inglês e de parcerias para estudos do idioma no contraturno.

A Prefeitura do Rio estabeleceu convênio com a editora da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, a *Learning Factory*, que passou a ser responsável pelo desenvolvimento do material didático e da metodologia de ensino da língua inglesa. O material didático é composto pelo livro do aluno, o livro do professor de inglês, um CD, um DVD (para as turmas de 1º, 2º e 3º ano) e um par de fantoches. Ao ingressar no cargo, o professor passa por uma capacitação oferecida pela Cultura Inglesa e recebe esse material. Além disso, semestralmente, são oferecidos cursos de revitalização para todos os professores de inglês da rede, onde se discutem questões concernentes à implementação do material didático, à relação professor-aluno, às atividades extras, dentre outras.

Acrescento, por último, que os professores da rede não foram consultados durante a elaboração do programa *Rio Criança Global*. Tampouco tiveram a oportunidade de escolher o material didático, como antes faziam com os livros do

PNLD (Plano Nacional do Livro Didático). O uso do material da *Learning Factory* é de uso obrigatório.

4.2.2

O perfil das participantes

São quatro as participantes dessa pesquisa, incluindo a mim mesma no meu papel híbrido de pesquisadora/participante. Mantive o meu nome, através do apelido Thami, mas resolvi, eu mesma, modificar o nome das demais participantes, porque as cenas analisadas são marcadas por temas polêmicos e pela exposição afetiva das participantes. Todas nós temos 25 ou 26 anos de idade e moramos na cidade de São Gonçalo.

Conheci Suelen, Tainá e Carla em 2007 na graduação em Letras na Faculdade de Formação de Professores da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Todas nós fomos, por algum tempo, bolsistas de projetos de iniciação à docência ou iniciação científica. Nos formamos também juntas em 2010. Nesse mesmo ano, nos inscrevemos para concorrer a uma vaga no concurso de professor de inglês do município do Rio de Janeiro.

Em 2011, já formadas, demos continuidade a nossas vidas profissionais e acadêmicas. Todas já lecionamos por algum período a língua inglesa em cursos particulares, mas demos preferência à carreira de servidor público e hoje atuamos somente em escolas da rede pública. Escolhi convidar Carla, Tainá e Suelen para participar da minha pesquisa, pois existe entre nós uma amizade e um alinhamento profissional crítico que nos leva a sempre discutir sobre nossa realidade no ensino público quando nos encontramos em eventos sociais.

Carla terminou a faculdade já aprovada para o mestrado em Estudos da Linguagem na Universidade Federal Fluminense (UFF). Hoje ela já conquistou o título de mestre. Ela atua como professora de língua inglesa no município do Rio de Janeiro e como professora de língua portuguesa no município de São Gonçalo. A sua predileção por ensinar a língua portuguesa é de longa data, por isso, para ela, esse período como professora do município do Rio de Janeiro será passageiro.

Nos dados ela costuma fazer comparações entre os dois municípios em que atua, e demonstra claramente preferência pela escola de São Gonçalo.

Suelen sempre foi apaixonada por literatura, e dali nasceu seu interesse pelo teatro. Ela cursou uma especialização em Estudos Literários na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e mestrado em teatro na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Por ser atriz, Suelen é uma narradora nata, bastante performática ao contar histórias, ela muda um pouco sua voz e gesticula, tornando a narração mais lúdica.

Tainá sempre quis ser professora de língua inglesa. No início de nossa conversa, perguntei qual teria sido nossa primeira opção no vestibular e ela foi a única participante a responder “letras”. Ela cursou uma especialização em Língua inglesa no Instituto Anísio Teixeira (ISAT) e atualmente está terminando seu mestrado em Estudos da Linguagem na UFF, pesquisando sobre o movimento feminista e seus desdobramentos.

Eu terminei a faculdade já tomando posse para o cargo de professora de inglês do município do Rio de Janeiro, trazendo comigo sonhos de mudar o mundo, jogos e *flashcards* coloridos. Mas no início parecia que nada dava certo, pensei muitas vezes em desistir, mas “fui ficando” e me adaptando àquela nova realidade. Também atuo como professora de língua inglesa na Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec), já tendo ocupado o cargo de professora do Ensino Médio, hoje trabalho no Centro de Idiomas. Cursei especialização em Linguística Aplicada: o Ensino da Língua Inglesa na UFF e finalizo o mestrado em Estudos da Linguagem na PUC-Rio com a conclusão desta dissertação. Assim como as demais participantes, desejo continuar estudando e futuramente cursar o doutorado.

O quadro 2 resume informações sobre o perfil profissional das participantes desta pesquisa.

Nome	Tempo de serviço como professora de inglês	Tempo de serviço no município do Rio de Janeiro	Segmentos em que atua no município do Rio
Carla	5 anos	2 anos e meio	1º e 2º segmento

Suelen	4 anos	3 anos	1º e 2º segmentos
Tainá	5 anos	2 anos e meio	2º segmento
Thami	6 anos	3 anos e meio	1º segmento

Quadro 2: Perfil profissional das participantes

A seguir, é descrito o processo de geração dos dados da pesquisa.

4.3

A geração dos dados: da entrevista à conversa de pesquisa

Como o objetivo desta pesquisa é investigar o processo identitário a partir de narrativas e avaliações, escolhi a entrevista como o instrumento de geração dos dados, pois a considero como "uma das mais comuns e poderosas maneiras que utilizamos para tentar compreender nossa condição humana" (Fontana e Frey, 1994: 361). Dentre os diversos paradigmas aos quais as entrevistas estão vinculadas, esclareço que neste estudo elas se vinculam a uma corrente mais contemporânea e sociointeracional. Coaduno com o proposto por Rollemberg (2008: 22) sobre uma visão da entrevista como "um tipo de interação reconhecida no dia-a-dia das pessoas que se engajam em conversas, e não como uma atividade apenas técnica para extrair informações fora do contexto social, cultural e pessoal".

Considero as entrevistas como eventos de fala, já que "perguntar e responder são formas de se expressar, de compreender crenças, experiências, sentimentos e intenções, marcadas culturalmente" (Mishler, 1986: 7). Em uma perspectiva qualitativa de pesquisa em ciências sociais, a entrevista é entendida como uma forma narrativa em si, pois o que entrevistador e entrevistado constroem é mais do que uma simples troca de perguntas e respostas, é uma oportunidade de reorganizar experiências pessoais e de se engajar em processos discursivos de construção identitária.

Para os fins desta pesquisa, convidei as participantes para uma reunião em minha casa para conversarmos sobre nossas vidas como professoras de inglês do

município do Rio de Janeiro. Preparei um roteiro de questões-guia, mas decidi só utilizá-lo caso houvesse pouca participação ou digressão do tema central. De forma descontraída, nos sentamos em roda e as próprias participantes me intimaram a começar a falar, ou seja, a assumir o papel de entrevistadora. Lancei uma primeira pergunta aberta: por que a gente escolheu essa profissão? Respondi a minha própria pergunta e passei o turno para as participantes. Nessa fase inicial, nossa interação apresentava características de uma entrevista semi-estruturada (Fontana e Frey, 1994), pois a pergunta foi feita da forma mais aberta possível, mas não deixou de funcionar como um roteiro de controle. Em seguida, falei da escolha por prestar o concurso do município, minhas intenções, meus medos, e dali em diante as participantes começaram a tomar o turno e contar suas experiências. A partir desse momento, a interação tomou a forma de uma entrevista não-estruturada ou aberta (Fontana e Frey, 1994), uma vez que o diálogo corria livremente a partir de um tópico lançado pelo entrevistador.

No entanto, com o passar dos minutos, nossa entrevista se aproximava mais das características de uma conversa cotidiana, pois fluía naturalmente, contando com interrupções e sobreposições de turnos constantes, além de que, para manter o turno por mais tempo, as participantes tinham que contar com a aceitação das interlocutoras para construir suas histórias e relatos. As relações de poder entre entrevistadora e entrevistadas foram equilibradas, o que pode ter sido influenciado pela relação de intimidade pré-existente entre nós. As participantes fizeram perguntas para as colegas. Eu mesma, apesar de não tomar o turno por muito tempo, interrompi as participantes em alguns momentos para tecer comentários avaliativos. Por conta disso, percebi que tal momento de geração dos dados se assemelhava mais a uma conversa do que a uma entrevista e, assim, resolvi denominá-lo *conversa de pesquisa*.

Acredito que a diminuição da assimetria no contexto da entrevista, encorajou as participantes a contar suas histórias e a tecer suas avaliações. Mishler (1986) comenta que a entrevista aberta contribui para o empoderamento do entrevistado de forma a torná-lo mais consciente do processo da entrevista, isto é, o entrevistado ocupa o papel de um narrador com controle para decidir o que contará e/ou avaliará, para quem e em que situação. Assim, a redistribuição do poder no contexto da *conversa de pesquisa* contribuiu para uma participação mais

ativa das entrevistadas, que puderam avançar “do plano textual para o plano da ação” (Mishler, 1986: 119).

Ainda segundo Mishler (1986: 126), “[o]s narradores devem ser vistos como colaboradores do processo de entrevista, de construção das narrativas, análise e interpretação”. Alinhada à agenda ética da Linguística Aplicada, convidei as participantes da pesquisa para um segundo encontro, agora individual, visando um momento de análise e reflexão conjunta sobre os dados gerados na entrevista. Levei as transcrições das quatro cenas para cada participante e pedi para que elas comentassem sobre suas avaliações nos dados. Trata-se de uma outra forma de empoderamento do entrevistado, que amplia sua participação também para a análise e interpretação de sua própria voz. Coaduno com Glesne (1999 apud Rollemberg, 2008: 82) sobre a importância de retornar os dados aos entrevistados, não só para que eles também façam reflexões, mas até para que possam assinalar algum trecho que desejam que seja retirado das publicações. Entendo esta etapa como uma atitude ética do pesquisador em ciências sociais, que também contribui para uma visão mais democrática da ação de pesquisar.

4.4 Transcrição e procedimentos de análise

As convenções de transcrição utilizadas neste trabalho baseiam-se nos estudos da Análise da Conversação (Atkinson e Heritage, 1984; Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974), incorporando símbolos sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989), no âmbito da Análise do Discurso. Após cuidadosa audição da gravação, transcrevi dez trechos de nossa *conversa de pesquisa*, os quais chamo de “cenas”. O meu interesse inicial era investigar as práticas narrativas, mas percebi a potencialidade do processo de (re)construções identitárias e passei a empreender um levantamento teórico sobre o assunto para poder analisá-lo.

As cenas foram selecionadas com base nos tópicos interacionais, priorizando os mais relevantes para a análise da construção identitária dos atores envolvidos no contexto educacional na rede municipal. Percebi que alguns tópicos eram recorrentes nos dados, como a questão da indisciplina dos alunos, por

exemplo, e decidi fazer um recorte que me permitia analisar quatro cenas que tratam, cada uma, de um bloco temático distinto. A transcrição integral das quatro cenas analisadas encontra-se no Anexo 1.

Em cada cena, os procedimentos de análise foram divididos em dois momentos: microanálise e macroanálise. Primeiro me concentro em uma análise micro, trabalhando com a materialidade linguística e, em seguida, em uma análise macro sobre as identidades. Intitulo a etapa de microanálise como “Práticas narrativas e avaliativas”, nela identifico as histórias/relatos de docência (Labov, 1972; Linde, 1993; Bruner, 2004) e os elementos avaliativos (Labov, 1972; Linde, 1997; Martin e White, 2005) contidos nos excertos selecionados. A macroanálise intitula-se “Identidades emergentes”, é o momento de entrever quais identidades emergem nos dados (identidades das participantes, dos alunos, da escola, da rede municipal, etc) e como elas são construídas com base nas práticas narrativas e avaliativas. Neste segundo momento de análise, utilizei, principalmente, os construtos de Bucholtz e Hall (2005) sobre os três processos de táticas de intersubjetividade, a saber, adequação/distinção, autenticação/desnaturalização, autorização/ilegitimação, e também os construtos de Duszak (2002) sobre identidades de grupos, *ingroupness* e *outgroupness*, e de Snow (2011) sobre identidades pessoais, sociais e coletivas.

Dito isso, prossigo para o capítulo de análise dos dados gravados no contexto da *conversa de pesquisa*, onde me debruço sobre as práticas narrativas, a avaliação e as identidades.