

3 Aspectos metodológicos

A presente pesquisa fundamenta-se numa linha interpretativista com base etnográfica (Moita Lopes, 2002: 26). O contexto escolar investigado é o local que conheço de dentro; já que nele leciono, e onde atuei também como pesquisadora; entretanto, não estou ou estive na escola 24 horas por dia e não convivi/convivo com a professora entrevistada por uma quantidade de tempo que me permitisse considerar tal pesquisa como totalmente etnográfica. Posso afirmar que tive com a professora entrevistada contato estritamente profissional. Por incompatibilidade de horário tornou-se difícil conseguir agendar com ela um retorno para “analisarmos ou re-analisarmos” juntas a entrevista – uma das intenções de pesquisa. Concordando com Bakhtin quando afirma que a palavra vai à palavra, gostaria de ter retornado à palavra da professora entrevistada e ouvir novos ecos, pois nossas palavras refletem o que/quem somos, e são como as águas de um rio que a correnteza leva e nunca estão imóveis, mas sempre em movimento e sempre mudando ([1979]; 2003).

Instigada pela questão do ‘preconceito’ percebido com relação ao ensino/aprendizagem de inglês como Língua Estrangeira analisarei no discurso escrito dos PCN-LE dos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (que equivalem às 5^{as}, 6^{as}, 7^{as} e 8^{as} séries do chamado ‘antigo’ segundo segmento do 1º grau); no discurso escrito das notas de campo feitas na própria escola (sua maioria durante conselhos de classe ou mesmo em sala de aula com alunos desses níveis); na Reorientação Curricular proposta pela Secretaria de Estado de Educação no ano de 2005; e no discurso oral da entrevista realizada com uma das professoras de inglês da escola, as representações feitas *de* professores de inglês ou *por* eles adicionando-as às representações que acabo tecendo sobre mim mesma nesse universo escolar.

Em todos os momentos houve a pretensão de compreender a maneira pela qual as vozes encontradas nos discursos escrito e oral constituíam-se, refletiam-se e entrecruzavam-se. A preocupação de “Há outras vozes envolvidas?”, “Se afirmativo, elas ecoam simultaneamente?” esteve presente durante toda a análise. Embasada pela teoria bakhtiniana, embora a voz de cada sujeito seja impregnada de outras vozes, pode-se afirmar que cada um tem sua voz própria, uma vez que

ao incorporá-la ao discurso, o falante/escritor/locutor repassa para estas vozes toda sua expressividade (Bakhtin, 2003).

A seguir passo a detalhar o contexto onde a pesquisa aconteceu e minha inserção na escola que ocorreu de forma bastante significativa para tal pesquisa, apresentando também a constituição dos dados.

3.1

O contexto da pesquisa e minha experiência dentro da escola

No início do ano de 2001, o Governo do Estado do Rio de Janeiro realizou concurso para professores docentes I – habilitados a trabalhar com os Ensinos Fundamental e Médio; e professores docentes II – habilitados a trabalhar com apenas os dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, ou seja, de 1ª à 4ª séries. Recém formada em Letras com habilitação para ensinar Inglês/Português (minha colação de grau ocorreu no ano de 2000) resolvi tentar aventurar-me no setor público, pois desde que iniciei a faculdade já trabalhava numa escola particular de idiomas e conceituada na baixada fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Naquela época, tinha 5 anos de experiência no setor privado e lembro-me de ouvir de vários colegas de trabalho, do curso particular, que eu “não agüentaria dar aulas numa escola pública a base de ‘cuspe e giz’, falta de verba, alunos que não sabem nada e que não sabem nem falar a própria língua, quanto mais aprender uma língua estrangeira”. Ouvi ainda de vários colegas que o dinheiro que eu gastaria para fazer a inscrição para a prova seria “dinheiro jogado fora, pois aquele ambiente não era para mim” (paguei R\$ 35,00 para fazer a prova). Residente da cidade de São Gonçalo na época há aproximadamente 25 anos, resolvi fazer meu primeiro concurso público para tal cidade, mesmo sem ter estudado muito, pois contava com as matérias de educação ainda recentes na memória devido ao pouco tempo de graduada. Havia 11 vagas para a cidade de São Gonçalo, e eu fiquei em vigésima quinta, sendo convocada pelo Estado para um contrato temporário no ano de 2004 (ano em que iniciei o mestrado) com a promessa de efetivação no ano seguinte. Até então, apenas com minha pouca experiência no setor particular, não havia reparado ou realmente me dado conta do preconceito embutido nos comentários dos meus amigos da rede particular. Uma das coordenadoras do curso chegou a desaconselhar-me a fazer a prova na época,

contando-me sobre como lecionar no Estado do Rio de Janeiro poderia ser perigoso e do porquê dela ter pedido para sair da escola estadual em que lecionava terminando com sua matrícula na esfera estadual. Com todas as experiências negativas e todos os ‘desaconselhamentos’, resolvi aceitar o suposto ‘desafio’ e engajar-me naquele ‘mundo totalmente novo e inesperado’, cheia de vozes de outros na cabeça que se misturavam com as minhas próprias vozes (que me diziam que as coisas não poderiam ser tão ruins assim) e que ao mesmo tempo me amedrontavam, pois o questionamento interior era: “E se minha colega estiver certa?”, “E se tudo que me disseram for realmente verdade? O que é que eu vou fazer?”, “E se um dos meus alunos entrar em sala armado? O que fazer?” As vozes já iniciavam a ecoar.

Naquela época, o Governo do Estado estava fazendo várias contratações ao mesmo tempo de professores de todas as disciplinas, não apenas língua inglesa, e a Coordenadoria Metropolitana II responsável pela cidade de São Gonçalo estava literalmente abarrotada de professores de todas as áreas que esperavam por contratação. Vale mencionar que mesmo professores que não haviam sido aprovados no concurso de 2001 estavam sendo contratados. A minha preocupação imediata era o colégio que eu lecionaria e sua localidade, em outras palavras, seria melhor ficar concentrada em uma escola apenas e se possível numa localidade conhecida e próxima ao centro da cidade (São Gonçalo). Quando finalmente consegui fazer minha “escolha” sobre a escola, após enfrentar uma fila de aproximadamente 12 horas, o que restava de possibilidades de escolas disponíveis eram as piores possíveis em termos de localidade. As escolas disponíveis encontravam-se em bairros considerados como perigosos pelo número de homicídios, “bocas de fumo”, tráfico de drogas, etc. As vozes não paravam de ressoar em minha cabeça e a vontade de ir embora e ouvir meus colegas da rede particular aumentava cada vez mais. Liguei para algumas das escolas e ao conseguir fechar todos os doze tempos em uma escola só, resolvi lecionar inglês como língua estrangeira no Colégio Estadual Armando Gonçalves ¹² no bairro do Salgueiro em São Gonçalo.

¹² Ao informar à Direção da escola sobre minha pesquisa como mestranda em Estudos da Linguagem pela PUC-RJ, minhas expectativas, minhas desconfianças e meu anseio de realmente refletir e proporcionar reflexão aos que estivessem ao redor, obtive permissão da escola e de sua Direção a utilizar seu nome verdadeiro assim como sua localização. Os alunos sentiram-se honrados em saber que a comunidade em que vivem fazia parte de uma pesquisa que visa, de certa

Quando cheguei à escola com meu memorando, a Diretora em exercício na época ficou feliz, pois havia apenas duas professoras de inglês na escola e uma estava afastada por licença maternidade. Ou seja, apenas uma professora de inglês estava trabalhando naquele momento. O 1º bimestre letivo já havia tido início e eu fui “bombardeada” com várias informações ao mesmo tempo: diários de classe completamente diferentes dos que eu estava acostumada a utilizar, turmas com aproximadamente 50 alunos ou mais, salas pequenas com pouca ventilação, falta absoluta de material didático e a ausência da possibilidade de adotar algum, pois os alunos vêm de uma comunidade muito pobre e sem condições financeiras de comprar material (cabe mencionar também o fato de o Governo do Estado do Rio de Janeiro não adotar livro didático para língua estrangeira nas escolas estaduais). Para completar a descrição desse processo de aculturação, devo acrescentar que, após minha primeira semana na escola, fui avisada por uma das secretárias de que minha entrada no bairro e, por conseguinte na escola estava “liberada”, pois dentre os vários “olheiros” que a comunidade tem (vim a saber depois que ‘olheiros’ são as pessoas que trabalham para os traficantes e se vestem a paisana para não serem reconhecidos na comunidade), um deles já havia ido até a escola para saber a meu respeito e todos da escola já haviam comunicado que *eu* era ‘professora nova’; logo, a partir daquele momento, seria considerada como integrante da comunidade também e por isso estaria ‘protegida’.

Eram tantas vozes ecoando ao mesmo tempo, que eu nem sei explicar o que se passou em minha primeira aula que aconteceu numa turma de 5ª série no turno da tarde. Lembro-me de entrar em sala apreensiva e achar que todos eram jovens demais. Meu pensamento na ocasião era “Como podem esses pequeninhos ser supostamente ‘malvados’?” A sensação mais marcante daquele dia foi a de ver crianças felizes por terem uma professora de inglês, pois nunca haviam estudado inglês antes, e até aquele momento, não havia professor disponível. A única professora que trabalhava no momento não dava conta de todas as turmas, mesmo com o fato de a escola ser considerada como ‘pequena’ se comparada à outras no município de São Gonçalo.

forma, melhoria na qualidade do trabalho feito em sala de aula. Todos os professores da escola foram avisados sobre minha pesquisa e obtive inclusive autorização para utilizar seus nomes verdadeiros, caso houvesse necessidade; porém, preferi utilizar-me do bom senso sugerido pela área da tradição da Análise da Conversação e usar nomes de pessoas fictícios. Ressalvo ainda que apenas o nome da escola e sua localidade são os verdadeiros.

A primeira aula, quando geralmente ensinam-se os “Greetings” ou como dizer saudações em inglês, tornou-se uma grande festa. Todos queriam participar, mesmo que fosse indo buscar um pedaço de giz para que eu pudesse escrever no quadro. A suposta primeira e “amedrontadora” aula tornou-se um demonstrativo para mim de que sim, as coisas não seriam fáceis; entretanto, dependeria muito de mim (como professora) estimular aqueles pré-adolescentes a gostar de inglês como língua estrangeira e aprender a encarar tal como disciplina importante como qualquer outra. Na semana seguinte, as coisas não foram iguais. Nas três turmas de 6ª série, alguns alunos já tinham tido contato com outra professora de inglês no ano anterior, outros da mesma turma haviam sido de outras turmas no ano anterior que por acaso não tinham tido professor de língua estrangeira. O que fazer então? Uma turma não homogênea, com alunos que já haviam estudado o verbo *to be*, outros que não tinham a menor idéia do que se tratava, alguns realmente interessados em aprender alguma coisa e outros que estavam ali repetindo a 6ª série pela segunda ou terceira vez e que aparentemente, não davam a menor importância para o que fosse acontecer durante as aulas, ‘principalmente’ as de inglês.

Fiquei sabendo naquele mesmo ano que muitos dos alunos julgavam inglês como uma matéria de menor importância por não saberem que tal disciplina faz parte da grade curricular *obrigatória* fornecida pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC, e que por isso reprova. Infelizmente tive de lembrar alguns de meus alunos sobre tal fato durante quase o ano todo. De fato, aqueles supostos ‘problemas’ que já me haviam sido avisados começaram a ocorrer. Iniciei meu contato com alunos que realmente não queriam estar naquela sala de aula, naquele momento, que realmente mal sabiam escrever seus nomes e liam com muita dificuldade, escreviam muito errado em português e frases como já havia ouvido anteriormente (“Não sabem nem português, como é que vão aprender inglês?”) começaram a rodear meus pensamentos. Vozes e mais vozes. Entretanto, ao mesmo tempo em que havia vozes chamadas por mim aqui de ‘negativas’ – como as do exemplo anterior – também havia ‘positivas’, pois me diziam: “Você tem que fazer alguma coisa!” Percebi, desde o início, que aqueles alunos mais desmotivados e que já se consideravam como reprovados no 1º bimestre não tinham nenhuma perspectiva de vida, ou de uma vida melhor. Ao conversar com

muitos deles, alguns me diziam: “Estudar pra quê, professora? O que eu quero mesmo é ser ‘chefe de boca’”. Ou quando ao entregar um texto mimeografado em sala, tentando arduamente ensinar técnicas de leitura, e tentando encorajá-los a prestar exames de vestibular algum dia em suas vidas, ouvia de vários alunos a mesma frase que ainda ecoa em minha cabeça e entristece-me ao lembrar: “Vestibular? Isso não é pra gente não, professora, isso é pra quem é inteligente”. O que está inserido por trás dessas vozes? Somos burros? Por quê? Porque estudamos em um colégio estadual?

E meus questionamentos eram: Por que a turma de 5ª série demonstrava-se tão motivada e as turmas de 6ª tinham aquele tipo de atitude? Seria o fato de estarem iniciando seus estudos em uma língua nova pela primeira vez, sem vícios de traduções, e uma empolgação comum a quem inicia novos projetos? Estaria eu (como professora) entrando numa espécie de círculo vicioso onde a falta de motivação por parte de todos acabava por influenciar em tudo que era feito em sala de aula? A figura abaixo ilustra de forma mais dinâmica minha concepção de ‘círculo vicioso’:

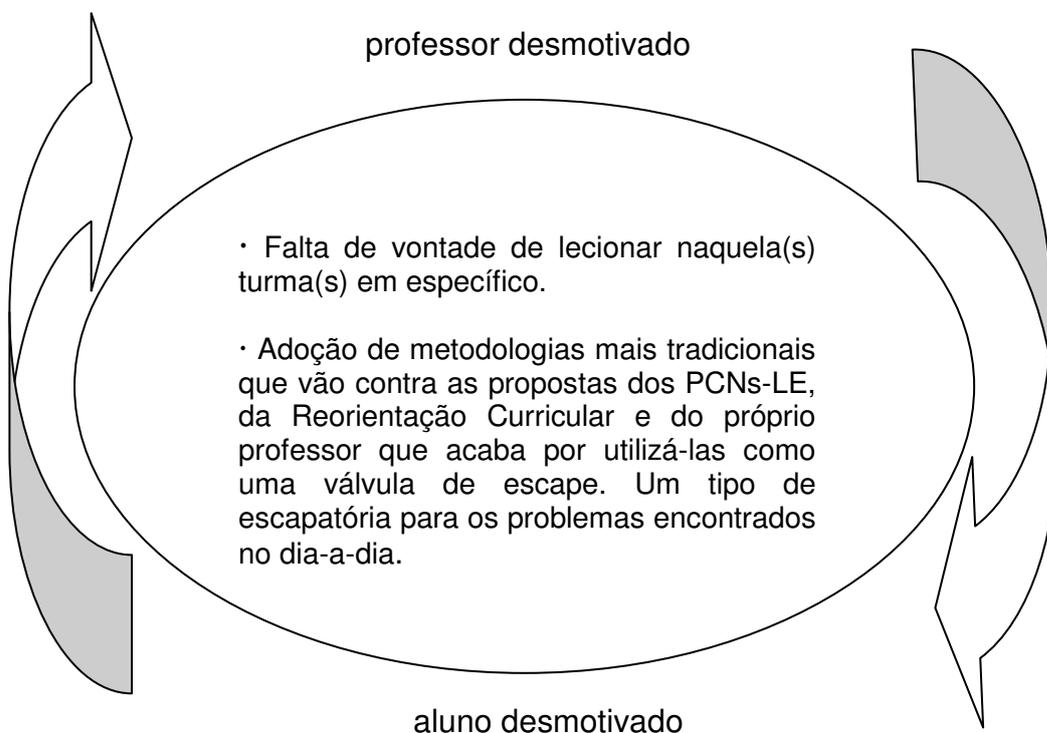


Figura 1: O círculo vicioso da falta de motivação

Quantas vozes, quantos outros questionamentos... Vozes negativas e positivas; porém, decidi ‘comprar a briga’, ‘jogar-me de cabeça’ e fazer alguma coisa para que aqueles pré-adolescentes (como gostam de ser chamados) tivessem alguma mudança em seus pensamentos, em suas vozes negativas, e para que ao término do ano, pelo menos alguma coisa positiva ficasse, mesmo que apenas a lembrança de uma música ensinada em sala que passasse uma mensagem bonita. Alguma voz positiva havia de ecoar, com certeza não em *todos*, mas em pelo menos *alguns*, e para uma iniciante ‘amedrontada’ isso já me bastava *naquele momento*.

3.2 Recortes do cotidiano

Como afirmado anteriormente, ao iniciar na escola acabei por enfrentar um paradoxo: da mesma forma que algumas turmas respondiam muito bem às aulas de inglês, outras se demonstravam extremamente desmotivadas. Confesso que tal fato e alguns comportamentos de certos alunos chegavam a deixar-me, durante muitos momentos, desmotivada também. Apóio-me em Kramer (2002) para dizer que acabei ‘recortando’ momentos marcantes do tecido do cotidiano desmotivador para constituir meus dados. Essa sensação agravou-se no primeiro conselho de classe em que participei, donde a 1ª nota de campo apontada na introdução surgiu. Na época, não estava certa ainda sobre o que abordaria em minha dissertação e as palavras da professora de português acabaram soando para mim como um ‘estalar de dedos e abrir de olhos’. Por que não pesquisar essa espécie de ‘pouco caso’ direcionado ao inglês como língua estrangeira? As vozes continuaram ecoando: Seria aquela observação referida na nota de campo fruto de um coleguismo com a professora em licença? Afinal de contas, eu era professora nova na escola e provavelmente seria efetivada no ano seguinte naquele local (fato que realmente ocorreu), podendo representar alguma espécie de ‘ameaça’. Porém, analisando mais a fundo, percebe-se que o ‘possível’ coleguismo não fazia muito sentido, pois faltava professor, em outras palavras, haveria turmas para todos. Seria aquele um fato isolado? Estaria a professora de português naquele dia em especial ‘de mau humor’ ou enfrentando algum problema pessoal? Se afirmativo, por que apenas a professora de inglês (no caso, *eu*) teve tal comentário dirigido

especificamente à disciplina que leciona. E ainda, por que a inclusão no comentário da professora de português da disciplina *matemática* e não *ciências* ou *geografia* ou *educação física* ou qualquer outra de todas as participantes do currículo orientado e enviado às escolas pelo Ministério de Educação e Cultura, doravante chamados por MEC? A princípio, a voz embutida nas palavras da professora de português ecoava preconceito; entretanto, tentei não me precipitar e deixar o tempo passar, pois algo me dizia que o caminho demonstraria as pistas para que eu pudesse aprofundar mais entendimentos sobre incidentes memoráveis como esse e seguir em uma pesquisa maior sobre o assunto.

Os recortes do cotidiano, como no título da presente subseção, foram constituídos apenas na escola já mencionada acima - Colégio Estadual Armando Gonçalves, no bairro do Salgueiro, na cidade de São Gonçalo no Rio de Janeiro.

Neste processo, a partir do primeiro conselho de classe em abril de 2003 até novembro de 2005, decidi utilizar como recorte do discurso oral:

♦ Entrevista com uma das professoras de inglês da escola¹³ (que tem hoje quatro professoras de inglês efetivadas contando comigo). A entrevista, seguindo Nunan (1992), considerada como estruturada e ao mesmo tempo semi-estruturada¹⁴ foi gravada em áudio (fita cassete) com autorização da professora entrevistada para utilização na análise da pesquisa nessa dissertação e publicação da mesma. Entrevistei uma professora que acabara de voltar de licença para tentar uma aproximação com alguém da minha área, que estivesse lecionando na escola há mais tempo e que pudesse talvez me ajudar com meus receios e dúvidas referentes ao sentimento de preconceito em relação ao ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira naquela escola e, quem sabe, na rede estadual. Tentei depois de

¹³ A entrevista ocorreu quando a professora retornou de sua licença maternidade em meados de agosto e acabara de assumir o cargo de coordenadora pedagógica da escola. Com tal informação tenho o intuito de informar sobre o fato de a professora estar 'fora da sala de aula' do contexto estadual há aproximadamente nove meses quando foi entrevistada. Não pretendo com isso apontar nenhum tipo de julgamento prévio ou eliciar ecos de vozes, porém apenas recordar a questão dos enunciados dialógicos que estão sempre em movimento. O contexto da escola pesquisada poderia de alguma maneira ter mudado seu rumo para a professora entrevistada, principalmente se levarmos em consideração que não foi apenas a professora de inglês sem contato com aquele ambiente há nove meses quem respondeu às perguntas da entrevista, mas também a nova coordenadora pedagógica da escola.

¹⁴ Mais adiante, definirei os termos: *entrevistas estruturadas, semi-estruturadas e não-estruturadas* (Nunan, 1992) a fim de demonstrar durante a análise dos dados o porquê de minha afirmação quanto ao tipo de entrevista encontrada na presente dissertação.

algum tempo entrevistar a outra professora de inglês da escola com o intuito de perceber se havia algo em comum nas vozes das professoras, e em suas representações; porém, a outra professora demonstrou-se desinteressada em participar da pesquisa. Embora não tenha recusado diretamente, todas as vezes que eu levava o gravador e marcava com ela, alguma ‘desculpa’ do tipo “tenho que corrigir esses testes” ou “preciso dar uma chegadinha ali fora e hoje não vai dar”, etc., era-me fornecida, até que desisti de entrevistá-la por perceber as vozes ecoadas em suas frases que implicitamente me diziam: “Não quero ser indelicada dizendo-lhe que não quero participar, mas realmente não quero ou não estou interessada”.

Além da entrevista, utilizarei como base para o aprofundamento de meus entendimentos dentro daquele universo que também se constituiu como nova realidade profissional para mim, vozes advindas de recortes de discurso escrito do meu cotidiano escolar:

- ♦ Notas de campo que foram feitas antes que a professora de inglês entrevistada retornasse à escola e depois, inclusive notas geradas a partir de conversas com professores de outras disciplinas, caso ainda a ser exemplificado e nota de campo ainda a ser apontada de um dos professores de educação física da escola. Houve também uma nota de campo que surgiu de uma observação feita por um aluno de 6ª série em sala durante a aula de inglês que também foi de grande valia para a pesquisa. Uma outra nota de campo importante veio de uma conversa com uma colega professora da rede estadual, porém de outra escola, que ilustrou um fato não mencionado pela professora entrevistada e que foi significativo para a análise dos dados (ela mencionou a expectativa dos pais dos alunos em relação a uma língua estrangeira).

- ♦ As orientações fornecidas para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira nos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (PCN-LE) – 5ª a 8ª séries; especificamente os trechos que abordam a relação de aprender língua estrangeira com os temas transversais; a relação existente entre língua estrangeira e exclusão social; a questão do inglês como libertação e como língua hegemônica; os objetivos gerais de língua estrangeira para o ensino fundamental; assim como a Reorientação Curricular de

2005. Tal documento foi gerado pela Secretaria de Educação e Estado e supostamente a cartilha a ser seguida nas escolas da rede estadual de educação. O foco do documento encontra-se, relacionado à Língua Estrangeira, no ensino de estratégias de leitura que facilitem a aprendizagem e tornem as aulas mais significativas para os alunos.

3.2.1 Recortes do discurso oral

Como mencionado no item anterior, os recortes do discurso oral constituem-se de entrevista com uma das professoras de inglês da escola. Decidi entrevistá-la por saber que ela já tinha bastante experiência no contexto estadual. Na transcrição da entrevista, utilizei para ela o nome fictício de Lucy, mesmo tendo sua autorização para utilizar seu nome verdadeiro. Informei-a desta decisão.

Lucy é professora nas redes municipal, particular e estadual. Trabalha há três anos no Município, três anos e meio em escola particular e treze anos na rede estadual de ensino. Formou-se no ano de 1996 pela Universidade Veiga de Almeida localizada na cidade do Rio de Janeiro e tem habilitação para lecionar para turmas de 5^a à 8^a séries e Ensino Médio. Leciona também em Curso Técnico (Mecânica, Petróleo e Gás, e Cursos de Formação para adolescentes, utilizando o termo usado pela professora “a base de vocabulário”).

Na escola onde a pesquisa se deu, a professora ocupa hoje o cargo de Orientadora Tecnológica (OT)¹⁵, estando fora das salas de aula da escola especificamente, porém estando ainda dentro das mesmas em outros lugares e contextos. Na época em que a entrevista foi feita, como já mencionado anteriormente, a professora havia retornado de um período de licença maternidade aliada a uma outra licença de três meses reservada aos professores que trabalharam por um período de cinco anos no Estado sem ter nenhuma falta, tal licença caracteriza-se como uma espécie de bônus atribuído aos profissionais que

¹⁵ O Orientador Tecnológico (OT) é dentro da escola estadual a pessoa responsável pelo laboratório de informática e todas as atividades que são organizadas e realizadas lá. Lucy hoje, no ano de 2006, tornou-se responsável pela organização de tarefas e atividades que aconteçam no laboratório. Tais atividades são geradas por ela e pelos professores das disciplinas lecionadas na escola, que desejam levar suas turmas ao laboratório, não tendo estes autonomia de preparar as atividades sozinhos. A ida da turma ao laboratório é apenas permitida caso as orientações acima sejam preenchidas e com a presença do OT.

cumprirem com essas regras ou exigências. Lucy estava afastada da escola há aproximadamente nove meses, pois usufruiu também do período de férias letivas. Ela é chamada na escola como “professora 30 horas”, significando que na época em que prestou concurso para a rede Estadual, as vagas oferecidas eram para os conhecidos CIEP’s (Centro Integrado de Ensino Público), que precisavam até então de professores que trabalhassem trinta horas semanais. Ao transferir-se para a escola em questão, Lucy levou consigo o número de horas que deve cumprir semanalmente. Hoje em dia, e já há algum tempo, o concursado de língua estrangeira (seja ela qual for, inglês, espanhol, francês, etc.) necessita cumprir carga horária semanal de 12 horas. Em uma escola de periferia com aproximadamente três mil alunos, ainda considerada como uma “escola pequena”, Lucy tinha contato com praticamente todos os turnos e alunos (e ainda assim havia turmas sem professor).

Percebi logo de início que entrevistá-la seria algo extremamente positivo para mim enquanto professora novata naquele ambiente, pois a bagagem educacional possuída por ela seria de grande valia e ajuda para todos os meus medos, e receios. Acima de tudo já mencionado, notei em mim mesma, agora enquanto pesquisadora, uma grande curiosidade em ouvir as diferentes vozes que ecoariam de sua entrevista, pois já havia ouvido diversas vozes negativas e positivas de pessoas que se encontram do lado de fora do contexto específico daquela escola. Trabalhando lá há onze anos, percebi que Lucy seria, muito provavelmente, capaz de me transmitir informações e experiências que ecoariam de formas diversas, mas que formas essas vozes e ecos teriam? Seriam essas vozes positivas, negativas ou até mesmo ambas?

Conversei com ela sobre a pesquisa iniciada por mim, porém não mencionei exatamente o que estava investigando com o intuito de não influenciar suas respostas. Ela demonstrou-se extremamente solícita e com interesse em participar da entrevista. A entrevista em si aconteceu na sala onde funciona a secretaria da escola e a impressão que tive desde o principio foi a de que Lucy de alguma forma havia percebido que poderia ajudar de alguma maneira, fosse o tema que fosse. Demonstrou-se segura durante todo o tempo e suas respostas, a serem analisadas, vêm acompanhadas de experiências e vivências de dentro e de fora da escola que demonstram diferentes visões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto estadual e ecoam diferentes vozes também, vozes estas

que se entrecruzam e embaralham-se de forma complexa, pois seguem ora na mesma direção, ora em caminhos opostos.

3.2.2 A entrevista-conversa

“...the interview is an existing social form used as a technique to achieve all kinds of social purposes” (Linde 1993: 59).

Quando iniciei minha carreira no setor público, mais explicitamente no colégio estadual, dando também início à presente pesquisa iniciei uma busca por dados que pudessem de alguma forma auxiliar não somente na presente dissertação, mas também em minha qualidade de vida dentro da escola, com minhas turmas, meus alunos, meus novos colegas de trabalho - os professores em geral - e aqueles que trabalham na escola; Direção, secretárias, merendeiras, etc. Mais adiante, optei pela entrevista como método de pesquisa por já estar familiarizada com as técnicas geralmente utilizadas para a mesma e por concordar com Linde (*ipud*) quando ela afirma que as entrevistas podem alcançar uma grande variedade de propósitos sociais. Meu propósito era me aprofundar na questão do preconceito em relação ao inglês ensinado como língua estrangeira, e a estratégia de usar dados advindos de uma entrevista tornou-se apropriada para que eu pudesse elicitare tal tópico e ao mesmo tempo, ao ouvir uma professora de inglês com 30 horas semanais na escola e experiência de 10 anos no setor público aprender qualquer coisa que pudesse com ela e sua experiência. A conversa que tivemos foi uma das formas que encontrei de conhecer melhor meu novo ambiente de trabalho.

Decidi elaborar algumas perguntas relacionadas ao tópico pesquisado, porém lembro-me de não me preocupar muito com a quantidade das mesmas, pois gostaria de participar da entrevista enquanto pesquisadora. Pressentia que ao responder algumas das perguntas feitas por mim, a entrevistada acabaria me fornecendo subsídios para “entrar” na entrevista também e incluir minha pouca experiência na mesma. Penso ainda que havia certa necessidade de minha parte de contar à entrevistada algumas das situações vivenciadas por mim na escola até aquele momento, pois queria saber se tudo aquilo era normal e se minhas “angústias” tinham algum fundamento, como se a entrevista-conversa tivesse sido

organizada por mim. Logo, posso afirmar que a entrevista utilizada foi a de caráter semi-estruturada, pois a situação de entrevista não excluiu intrinsecamente a natureza social da linguagem. Houve uma troca entre mim - entrevistadora e pesquisadora - e a entrevistada, podendo afirmar que também me tornei participante da situação da entrevista. Embora houvesse um *set* de perguntas, houve também flexibilidade para que outros questionamentos pudessem surgir. Em entrevistas semi-estruturadas, as interações são incrivelmente ricas e os dados indicam a produção de uma evidência de vida extraordinária, pois elas também dão acesso a relacionamentos sociais de uma forma bastante profunda.

Wolfson (*apud* Coutland, 1997) afirma que a entrevista é um encontro entre duas pessoas ou mais em que um é questionado sobre algo e um responde, ou onde alguém lhe faz várias perguntas e você as responde. Há por parte da autora o intuito de demonstrar a questão de poder embutida nas entrevistas. Wolfson menciona a distribuição de poder entre os participantes que é, segundo ela, claramente delimitada e aceita como parte de um evento de fala. Nunan (1992: 150) também vem de encontro à Wolfson afirmando que a relação entre os participantes da entrevista é assimétrica. Segundo ele, os participantes não têm os mesmos direitos, e mesmo em uma entrevista não estruturada o entrevistador possui mais poder do que o entrevistado, e o relacionamento entre os dois afeta o conteúdo da entrevista assim como a linguagem que é utilizada. Ainda assim, o tipo de entrevista escolhido será determinado pela natureza da pesquisa e pelo grau de controle que o entrevistador/pesquisador deseja exercer na mesma. Deixo para abordar de forma mais extensa a questão do poder na entrevista na análise da mesma.