

## 4 Metodologia

*“Would you tell me, please, which way I ought to go from here?” asked Alice.*

*“That depends a good deal on where you want to get to”, said the Cheshire Cat<sup>1</sup>. (Carroll, 1994 [1865], p.75).*

*Método* origina-se de duas palavras gregas: *meta* (ao lado de, com, participação) e *odós* (caminho). Logo, *metodologia* trata da orientação, da direção escolhida para ajudar a percorrer um caminho investigativo. A metodologia de um trabalho científico, portanto, indica o percurso trilhado a fim de chegar aos resultados. Isso não significa que existam caminhos piores que outros, mas que, dependendo da natureza e dos objetivos de uma pesquisa, um trajeto pode parecer mais adequado, mas não necessariamente o melhor ou o único.

Neste capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos que guiam esta tese. Inicialmente, situamos o trabalho como uma pesquisa de base mista: qualitativa e quantitativa. Em seguida, descrevemos os instrumentos utilizados para geração de dados, entrevistas semi-estruturadas, e justificamos a orientação metodológica a partir da discussão acerca do tipo de tratamento oferecido aos dados: análise do discurso docente sobre literatura e ensino de literaturas de língua inglesa em contextos universitários. Como parte da análise faz uso de ferramentas computacionais, as mesmas serão também descritas. Por fim, os participantes são brevemente apresentados.

### 4.1. Método de pesquisa

A escolha metodológica desta tese alinha-se às perguntas de pesquisa. Uma vez que buscamos dar voz a dez professores universitários a fim de analisar seu discurso docente sobre literatura e ensino de literaturas de língua inglesa, optamos

---

<sup>1</sup> Minha tradução: “Você poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo seguir a partir daqui?” perguntou Alice. “Depende muito de onde você queira chegar”, disse o gato Cheshire.

por um estudo de base qualitativa, embora recorramos a instrumentos quantitativos em parte das análises realizadas.

Os métodos qualitativos provêm da hermenêutica. A hermenêutica, ou interpretativismo, tornou-se proeminente em fins do século XIX, fundamentada em um forte sentimento contestador do positivismo, do qual os métodos quantitativos são originados (Henwood e Pidgeon, 1999). Filósofos hermeneutas como Dilthey defendiam a distinção entre as disciplinas das ciências naturais e as das ciências morais ou humanas. Assim, enquanto as primeiras estariam fundamentadas na observação e explicação externa de regularidades nos eventos físicos, as outras deveriam estar apoiadas na procura por significado e compreensão (Henwood e Pidgeon, 1999). De acordo com Triviños (1987), a hermenêutica, ou fenomenologia, como ele chama, ao exaltar a interpretação do mundo de que se tem consciência, focaliza o ator com aquilo que ele percebe dos fenômenos. Segundo ele, os positivistas transformaram o conhecimento em algo objetivo, enquanto a fenomenologia, ao enfatizar os indivíduos, desreificou o conhecimento, baseando-se na interpretação subjetiva dos fenômenos. Contudo, mais recentemente, tem-se defendido nas ciências sociais, que os dois paradigmas e, conseqüentemente, os métodos que deles se originaram, podem ser entendidos como complementares e não excludentes. Entende-se que a realidade não existe por si só, mas é uma sócio-construção (Burns, 2000; van Peer, Hakemulder e Zyngier, 2007; Bortoni-Ricardo, 2008). Por isso, tantos métodos quantitativos quanto qualitativos contribuem para se apreender as diferentes construções. Nessa tese, apoiamos e, de certa maneira, seguimos tal posicionamento.

O qualitativo desta pesquisa percorre toda a análise: está na interpretação do discurso direto dos participantes e dos dados obtidos a partir de levantamento quantitativo (cf. Seção 4.3; Seção 5.2). Com relação à contribuição quantitativa, a mesma refere-se a frequências de palavras do *corpus* calculadas por ferramentas do *WordSmith Tools*. A partir delas, foi possível chegar às palavras-chave de cada discurso docente, que norteiam a segunda parte do capítulo de análise (cf. Capítulo 5; Seção 5.2).

O instrumento utilizado para geração dos dados, entrevistas semi-estruturadas, permite conhecer uma realidade pouco investigada através da interpretação de informações oferecidas sobre as experiências ou percepções das pessoas.

Além disso, a opção por entrevistas alinha-se aos pressupostos teóricos apresentados no Capítulo 3. Por considerarmos que o conhecimento se constrói por meio de interação, e, conseqüentemente, que o discurso é fruto de um processo dialógico (Bakhtin, 1973 [1930]; 2006 [1979]), o instrumento escolhido atende a esta visão. Entendemos, portanto, que entrevistas são trocas dialógicas em que o significado é construído a partir da interação entre o entrevistado e o entrevistador (Rollemberg, 2008) e, portanto, ambos são considerados participantes da pesquisa. A seguir, passamos a uma discussão mais detalhada sobre entrevistas.

#### **4.2. Instrumento para a geração dos dados**

A opção por se trabalhar com entrevistas nesta tese fundamenta-se no fato de que, diferentemente de outras técnicas, as entrevistas permitem que se tenha acesso a informação acerca das mais variadas questões, de foro mais íntimo, particular ou não (Lüdke e André, 2001). Por isso, uma vez que objetivamos conhecer por meio do discurso de professores de literaturas de língua inglesa aquilo que pensam sobre literatura e ensino de literatura, parece-nos natural que os participantes sintam-se mais confortáveis ao falarem sobre estes assuntos por meio de interação face-a-face, de maneira confortável e descontraída. Por isso, as entrevistas aconteceram em locais escolhidos pelos professores.

Outra vantagem das entrevistas em relação a outras técnicas é que elas permitem correções, esclarecimentos discursivos e adaptações, já que se realizam de maneira exclusiva com cada informante. Ao contrário de “outros instrumentos [que] têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (Lüdke e André, 2001, p. 34).

Portanto, as entrevistas são uma forma de pesquisa muito pessoal, pois o pesquisador e o participante trabalham juntos, colaborativamente, o que acarreta vantagens para ambos: os participantes sentem-se à vontade para falar livremente sobre um determinado assunto e o pesquisador pode perguntar e se aprofundar nos itens que julgar necessário (van Peer, Hakemulder e Zyngier, 2007). Além disso, o fato de que entrevistas podem ser conduzidas em ambientes mais informais

também contribui para a espontaneidade dos dados coletados. Isso ocorre, segundo Lüdke & André (2001), porque mais que outros instrumentos de pesquisa, nos quais geralmente se estabelece uma relação hierárquica entre o pesquisador e o participante, a relação que surge em uma entrevista é de mútua influência entre as partes. O ‘produto final’ é, então, uma co-construção.

Por outro lado, este mesmo contato pessoal estabelecido entre participantes e pesquisador pode provocar certo desconforto emocional, o que requer tato por parte do pesquisador para lidar com a situação e não se tornar invasivo ou causar algum tipo de constrangimento. Aliado a isso, o fato de que as entrevistas precisam ser gravadas ou filmadas pode impedir, no início, que a conversa flua naturalmente (van Peer, Hakemulder e Zyngier, 2007).

Desta forma, alguns aspectos devem ser considerados pelo pesquisador ao conduzir uma entrevista, como: explicar ao participante o propósito da mesma; pedir-lhe permissão para gravá-la; agradecer-lhe por participar; encorajá-lo a falar; não se deixar desviar integralmente das questões planejadas, mas colocá-las de forma natural, no fluxo do diálogo; não temer o silêncio; e, se necessário, pedir aos participantes que reelaborem o que for dito, ou seja, que expliquem seu ponto de vista (Zago, 2003; van Peer, Hakemulder e Zyngier, 2007).

As entrevistas são instrumentos amplamente utilizados nas Ciências Sociais e Humanas e, por isso, são empregados de acordo com diferentes perspectivas teóricas, diferenciando-se quanto aos objetivos e maneiras como são conduzidos (Zago, 2003). Assim, a escolha por um determinado tipo de entrevista não é neutra. Ao contrário, decorre da problemática do estudo. Logo, o pesquisador se apropria da entrevista “não como uma técnica que transpõe mecanicamente para uma situação de coleta de dados, mas como parte integrante da construção sociológica do objeto de estudo” (Zago, 2003, p. 295). Acerca desta questão, pode-se distinguir três tipos principais de entrevistas: *estruturadas*, *semi-estruturadas* e *não-estruturadas*. No primeiro caso, o pesquisador elabora as questões previamente e guia a entrevista na direção planejada. Em se tratando das *não-estruturadas*, por outro lado, o controle está muito mais nas mãos do entrevistado, com intervenção mínima do entrevistador. Já as *semi-estruturadas*, tipo adotado neste estudo, tem-se uma mistura de ambos. O entrevistador possui de antemão uma série de tópicos a serem discutidos, mas permite que o não planejado surja (cf. van Peer, Hakemulder e Zyngier, 2007).

Nesse sentido, as entrevistas semi-estruturadas são bastante adequadas nas ciências sociais, pois ao mesmo tempo em que o pesquisador traça as diretrizes gerais, os participantes enriquecem a investigação por se sentirem mais livres e espontâneos (Triviños, 1987; Lüdke e André, 2001). Triviños (1987, p. 146) afirma que as entrevistas semi-estruturadas partem de questionamentos de interesse da pesquisa e que “oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante”.

Uma vez gravadas, as entrevistas precisam ser transcritas e o grau de detalhamento da transcrição irá diferir dependendo dos objetivos do pesquisador<sup>2</sup>. Em relação às transcrições realizadas para o presente estudo, optamos por um nível médio de detalhamento, a fim de deixá-las bastante próximas da interação real<sup>3</sup>. Decidimos também que as entrevistas seriam transcritas integralmente. Primeiro, por conta das análises a que os dados foram submetidos; segundo, por acreditarmos que, mesmo quando são utilizadas apenas partes das entrevistas, elas devem ser transcritas integralmente a fim de se ter uma visualização global do evento social, minimizando a possibilidade de o pesquisador enxergar nos dados somente o que lhe interessa. Por mais trabalhoso que seja, parece-nos mais adequado lidar com entrevistas transcritas na íntegra.

Embora não seja nosso objetivo, pois o único instrumento utilizado são as entrevistas, vale ressaltar que elas podem também ser combinadas com outras técnicas de coleta de informações, como questionários, diários, observações, entre outros, dependendo dos focos de investigação (Lüdke e André, 2001).

As entrevistas foram escolhidas por atenderem aos objetivos deste estudo, ou seja, analisar o discurso de dez professores universitários de literaturas de língua inglesa, que atuam em diferentes contextos institucionais, sobre literatura e ensino de literatura.

Em relação aos procedimentos adotados para realizar as interações, primeiramente os participantes foram selecionados e contatados. Os critérios utilizados para essa seleção foram:

- (a) Contexto de atuação – a fim de contemplar diferentes realidades do ensino de literatura em nível universitário, decidimos que seria importante convidar

---

<sup>2</sup> Três transcrições completas encontram-se no Anexo 3.

<sup>3</sup> As convenções utilizadas para transcrição das entrevistas encontram-se na página 14.

professores que lecionassem em diferentes instituições: públicas; particulares de natureza e objetivos distintos; e nos dois contextos (público e privado). Além disso, buscamos docentes que atuassem em localidades variadas da cidade do Rio de Janeiro: zona Oeste, zona Norte e zona Sul;

- (b) Titulação – optamos por professores cuja titulação maior fosse o mestrado ou o doutorado em literaturas de língua inglesa, literatura comparada, ciências da literatura ou interdisciplinar em linguística aplicada;
- (c) Experiência profissional – para serem selecionados, os professores, precisavam ter, na época em que as entrevistas aconteceram, no mínimo, um ano de experiência docente;

Após a seleção por meio dos currículos em base Lattes, disponibilizados no site do CNPq, e de indicações, os contatos foram feitos por e-mail e as entrevistas foram agendadas com os docentes que aceitaram colaborar com o estudo. Os encontros foram marcados de acordo, principalmente, com as disponibilidades dos professores, acontecendo em suas residências ou nas próprias instituições em que lecionavam na época. Houve algumas desmarcações e desistências, o que fez com que o processo de geração de dados se tornasse demorado. As primeiras entrevistas ocorreram em meados de setembro de 2007 e as últimas foram realizadas no início de março de 2008. O roteiro de perguntas, previamente elaborado, obedeceu à seguinte estrutura, que reflete os objetivos apresentados na Introdução:

1)	Formação do professor
2)	Perfil enquanto professor: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Há quanto tempo leciona?</li> <li>▪ Professor exclusivo de literaturas de língua inglesa?</li> <li>▪ Somente professor?</li> <li>▪ Onde trabalha?</li> <li>▪ Qual a carga horária das disciplinas ministradas?</li> <li>▪ Quantas turmas possui?</li> </ul>
3)	Definição de literatura (o que é literatura?)
4)	Qual a relevância do ensino/aprendizado de literaturas de língua inglesa?
5)	Metodologia das aulas: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aulas em inglês ou português?</li> <li>▪ Utilização de textos originais ou traduções?</li> <li>▪ Como é a recepção das aulas?</li> </ul>

Quadro 1 Roteiro das entrevistas

Por serem entrevistas semi-estruturadas, outras questões puderam surgir ao longo da interação. O tempo médio de duração de cada entrevista foi cerca de 30 minutos. A seguir, apresentamos a data, a duração e o espaço físico em que cada entrevista aconteceu:

	<b>Data</b>	<b>Duração</b>	<b>Espaço físico</b>
Bernardo	Set./ 2007	31'10''	Local de trabalho da entrevistadora
Edna	Out. /2007	28'24''	Local de trabalho da colaboradora
Fátima	Mar./ 2008	31'23''	Residência da colaboradora
Letícia	Mar./ 2008	22'27''	Residência da colaboradora
Lúcio	Dez./ 2007	38'21''	Local de trabalho do colaborador
Maria	Nov./2007	25'05''	Local de trabalho da colaboradora
Paula	Set./ 2007	30'58''	Local de trabalho da colaboradora
Raquel	Out./ 2007	22'27''	Local de trabalho da colaboradora
Rogério	Out./ 2007	35'45''	Local de trabalho do colaborador
Vânia	Dez./ 2007	35'21''	Residência da colaboradora

Quadro 2: Contexto de geração de dados

### 4.3. Tratamento dos dados

Após a geração dos dados sob a forma de entrevistas, elas foram transcritas para que as análises pudessem ser realizadas. O processo de transcrição foi demorado: durou cerca de três meses (de fevereiro a maio de 2008). Uma vez transcritas, as entrevistas precisaram ser convertidas para o formato TXT a fim de que pudessem ser analisadas como corpora linguísticos, com o auxílio do programa computacional *WordSmith Tools* (Scott, 1999), conforme mencionado na Seção 3.4.

Para definir o corpus da pesquisa, utilizamos critérios, como o tipo, o modo, o tempo, a finalidade e a autoria (Sardinha, 2004). Assim, caracterizamos o corpus desta tese como especializado (cf. Seção 3.4.1), de modo oral, já que se compõe de textos orais; tempo contemporâneo; sua finalidade é servir para pesquisa; e,

quanto à autoria, é de língua nativa, já que todos os participantes são brasileiros e as entrevistas foram em português<sup>4</sup>.

Houve análise das evidências linguísticas, parte delas trazida pelo corpus, para interpretar o discurso à luz das considerações teóricas apresentadas nos Capítulos 2 e 3. Inicialmente, categorizamos as partes das entrevistas em que os participantes conceituaram literatura. Posteriormente, investigamos as palavras-chave de cada entrevista e suas respectivas linhas de concordância (cf. Seção 4.3.2.1) com auxílio do programa *WordSmith Tools* (Scott, 1999). Por fim, analisamos os fragmentos das interações em que os professores abordaram sua prática pedagógica. A seguir, apresentamos os princípios gerais que nortearam a análise do discurso docente que realizamos.

#### **4.3.1. O Discurso Docente**

Apesar de Fairclough (2001) afirmar que não há procedimentos fixos para se realizar Análise do Discurso, as escolhas não são totalmente livres, já que devem estar alinhadas aos objetivos do estudo e ao seu embasamento teórico.

Levamos em consideração Triviños (1987, p. 160) quando afirma que ao analisar o conteúdo de um discurso busca-se a compreensão das motivações, valores, crenças, atitudes “para o desvendar das ideologias que podem existir (...) que à simples vista, não se apresentam com devida clareza”. Essa compreensão, contudo, só se torna possível se o pesquisador possuir “amplo campo de clareza teórica”, isto é, “não será possível a inferência [de motivações, valores, crenças e atitudes] se não dominarmos os conceitos básicos das teorias que, segundo nossas hipóteses, estariam alimentando o conteúdo das mensagens” (Triviños, 1987, p. 160-161). Em outras palavras, o aporte teórico ajuda a compreender melhor os resultados encontrados. Sendo assim, a categorização a que os dados foram submetidos, principalmente no tocante à conceituação de literatura, foi iluminada a partir da teoria enfocada neste estudo. É importante ressaltar que não houve uma construção de categorias calcada na teoria, mas nos dados, os quais foram mais facilmente compreendidos por causa da teoria.

---

<sup>4</sup> Embora as entrevistas tenham sido realizadas em português, foram frequentes as citações de nomes, autores e expressões em língua inglesa pelos participantes.



Efetivamos a análise respeitando as três etapas comuns a investigações qualitativas: (a) a *pré-análise*, que trata, simplesmente, da organização do material; (b) a *descrição analítica*, que ocorre quando os dados da pesquisa são submetidos a um estudo aprofundado, orientado por hipóteses e referenciais teóricos; (c) a *interpretação referencial*, que tem a ver com uma reflexão a partir do material empírico e das relações estabelecidas na segunda fase (Triviños, 1987, p. 161-162). Estas três etapas são interdependentes e, muitas vezes, ocorrem simultaneamente.

A etapa (b) do nosso estudo, *descrição analítica*, foi dividida em três partes: na primeira e na terceira partes, realizamos diferentes agrupamentos temáticos a partir das falas dos docentes, de modo a organizar a forma como conceituaram literatura e descreveram sua prática docente (Triviños, 1987; van Peer, Hakemulder e Zyngier, 2007). A fim de caracterizar o discurso profissional dos colaboradores, na segunda parte, lançamos mão das ferramentas do *WordSmith* (Scott, 1999), descritas na Seção 4.3.2.1. A seguir, passamos ao detalhamento dos procedimentos de análise.

#### **4.3.2. Procedimentos de análise**

A análise dos dados está dividida em três partes principais. Na primeira parte, a fim de saber como os professores conceituavam literatura, optamos por selecionar os segmentos das falas em que essa informação podia ser percebida e as agrupamos em categorias formuladas a partir dos próprios dados, porém estabelecendo paralelos com as considerações sobre literatura propostas por Collie e Slater (1988) e Jordão (2001a) e dos conceitos de campo, relações e modo da LSF (Halliday e Hasan, 1989).

Segundo Collie e Slater (1988), a finalidade do ensino de literatura está em:

- Despertar envolvimento pessoal;
- Aprimorar conhecimento cultural;
- Oferecer enriquecimento linguístico.

Jordão (2001a) apresenta um escopo maior de visões do que seja literatura e de sua finalidade. Para ela, há quem perceba literatura como:

- Ferramenta para o ensino / aprendizagem de língua (semelhante a Collie e Slater);
- Fonte de informação sobre culturas e histórias (também semelhante ao que Collie e Slater sugerem);
- Oportunidade para desenvolvimento do pensamento lógico e da apreciação literária através da análise dos textos à luz da crítica;
- Possibilidade para se compreender mais aprofundadamente os seres humanos;
- Elemento de transformação;

A partir da investigação dos dados, percebemos semelhanças e diferenças entre essas considerações dos teóricos e as que encontramos para os docentes. Assim, classificamos as respostas em dez categorias, a saber:

- (a) Disciplina institucional;
- (b) Fonte de informação;
- (c) Manifestação artística;
- (d) Produção escrita;
- (e) Cânone literário;
- (f) Uso peculiar da linguagem;
- (g) Linguagem emotiva;
- (h) Ferramenta para ensino / aprendizagem de línguas;
- (i) Desenvolvimento cognitivo;
- (j) Transformação pessoal.

Essas categorias foram agrupadas em três macrocategorias: *identificação*, *composição* e *finalidade*, percebidas a partir de pontos de congruência com os conceitos de *campo* (sobre o que trata a ação social?), *modo* (como se organiza a ação social?) e *relações* (que tipo de relacionamento existe entre os participantes da ação social?) (cf. Halliday e Hasan, 1989; Capítulo 3, Seção 3.2). Assim, *Identificação* contempla as categorias (a), (b) e (c), acima, e tem a ver com definições que buscam associar literatura a algo; *composição* corresponde às categorias (d), (e), (f) e (g) e trata daquilo que constitui, compõe ou forma o que se percebe como literatura; por fim, *finalidade* volta-se para a relevância da literatura *para* o leitor, abarcando as categorias (h), (i) e (j).

A terceira etapa da análise recebeu tratamento próximo ao da primeira. Nela, buscamos analisar os fragmentos dos discursos em que os participantes

abordaram suas práticas pedagógicas. A partir de suas escolhas lexicais, classificamos seus comportamentos pedagógicos e percebemos que o tipo de postura adotada frente ao texto literário e a atitude diante da dicotomia ‘público vs. particular’ contribuem para justificar parte desses comportamentos. Além disso, por conta da diversidade de realidade a que tivemos acesso, problematizamos as opções de língua (materna ou estrangeira) utilizada pelos professores em suas aulas.

Com relação aos comportamentos pedagógicos, foram observadas as seguintes atitudes:

- (a) Controle e /ou indução à reprodução de ideias do professor – percebida, dentre outras evidências, a partir de escolhas lexicais que denotam autoritarismo e manipulação, como: “eles são obrigados a ler”; “eles têm que chegar”; “o que eu quero”; dentre outras.
- (b) Entre o controle e o estímulo – com base em escolhas que revelam controle moderado, incentivo à participação discente e trabalho colaborativo, como em: “quando eu dei o *The Raven*, uma aluna falou assim”; “a gente (a professora e os alunos) lê pedaços”; “às vezes eles discordam do que o colega tá falando”.
- (c) Estímulo à reflexão e participação – observamos essa atitude por meio de escolhas que refletem o interesse em promover autonomia discente: “vou começar a construir alguma coisa com eles a partir do que eles me trouxeram”; “eu vou conduzir as discussões, grupos ou pares”; “eu acho que eu posso colaborar com eles assim eh entusiasamá-los pra que eles sintam vontade de ler”.

O tratamento dispensado à segunda parte da análise diferiu consideravelmente das outras duas. O objetivo dela era conhecer como o discurso dos participantes se caracterizava. Para isso, optamos por analisar as palavras-chave das falas dos participantes, lançando mão de ferramentas do programa *WordSmith Tools*, descritas a seguir.

#### 4.3.2.1. WordSmith Tools

Mike Scott desenvolveu o programa *WordSmith Tools* a fim de que múltiplos resultados linguísticos fossem obtidos com sua utilização (Viana, 2008). Encontra-se, atualmente, em sua quinta versão<sup>5</sup> e é comercializado pela *Oxford University Press (OUP)*. Como o próprio nome indica, o programa possui ferramentas que permitem investigar o comportamento das palavras e a forma como elas ocorrem em textos ou corpora linguísticos, sendo utilizado em pesquisas lexicográficas, e em variados tipos de análises feitas por pesquisadores e estudiosos de diferentes níveis no mundo todo.

Os textos investigados com o auxílio do programa precisam estar em formato digital, preferencialmente TXT. Ao utilizar o programa, os pesquisadores podem selecionar as partes dos textos que não serão exploradas, colocando-as entre os sinais de menor e maior (< e >). De acordo com Viana (2008), o programa desconsidera automaticamente tudo que estiver entre estes sinais. Essa característica permitiu que, na segunda parte da análise, somente as falas dos participantes fossem consideradas, deixando de fora a fala da entrevistadora, o que se fez necessário, já que o objetivo era conhecer as palavras-chave somente das falas *deles*. Contudo, reconhecemos que aquilo que disseram proveio da interação.

Viana (2008) aponta ainda a necessidade de prestar atenção a outros detalhes a fim de que os textos sejam processados inequivocamente. Por exemplo, entre outros cuidados a serem tomados, antes de inserir uma quebra de linha, é necessário um espaço ao final da frase; e, em se tratando do uso de aspas, o mesmo pode causar problemas na contagem final de palavras, pois o programa só reconhece a aspa reta ('), o que provoca a necessidade de troca de todas as aspas antes das análises.

Ao processar os textos e apresentá-los de maneira distinta da linear (quando se mantém o início, o meio e o fim dos mesmos, seguindo a ordem como as palavras são colocadas pelo autor) surge uma infinidade de possibilidades de investigação textual (Viana, 2008). Segundo Scott e Tribble (2006), a ideia de colocar uma coleção de textos em outro formato é transformacional no sentido de que o objeto de estudo deixa de ser um texto que pode ser lido linearmente em

---

<sup>5</sup> Neste trabalho utilizamos a versão 3.0.

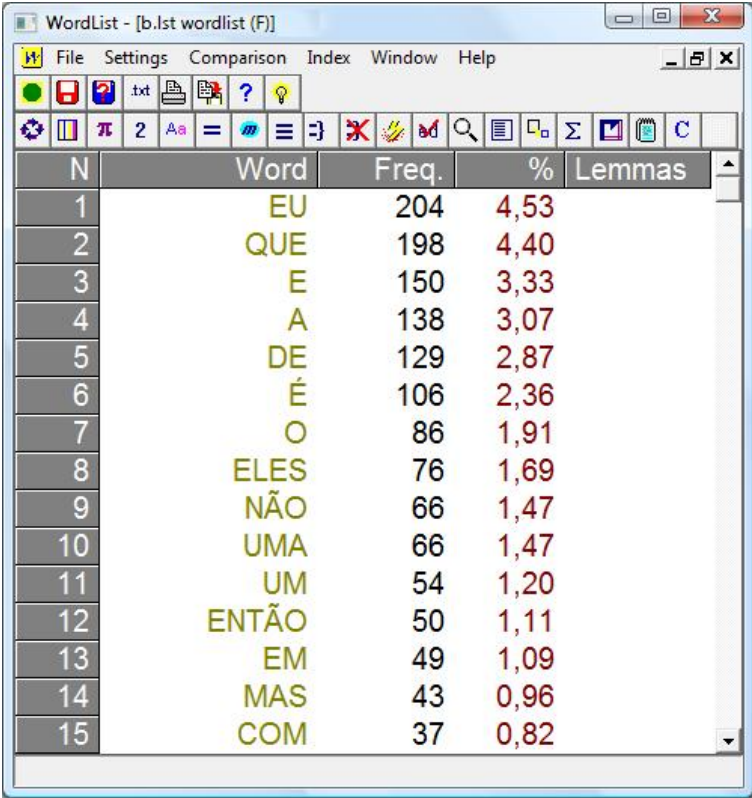
outra forma que permitirá o surgimento de importantes considerações, o reconhecimento de padrões ou implicações educacionais.

Dentre as diferentes ferramentas que o *WordSmith Tools* oferece, neste estudo foram utilizadas *WordList*, *KeyWords* e *Concord*, cujas funções são brevemente apresentadas abaixo:

#### (a) **WordList:**

A ferramenta *WordList* do programa possibilita, nas palavras de Viana (2008, p. 135) “a geração de listas de todas as formas – ou seja, todas as palavras diferentes – que ocorrem em um único texto ou em grandes corpora até o limite de 8 milhões de entradas”. As listas geradas podem ser apresentadas em ordem alfabética ou de frequência, dependendo dos objetivos do estudo.

Segundo Hunston (2005) as listas de frequência podem ser úteis para identificar possíveis diferenças entre corpora e também por apresentarem dados linguísticos mais recorrentes em um corpus e que merecem investigação mais detalhada. A figura abaixo ilustra a tela de geração de lista de palavras da fala de Bernardo:



The screenshot shows the WordList application window with a menu bar (File, Settings, Comparison, Index, Window, Help) and a toolbar. The main area displays a table with the following data:

N	Word	Freq.	%	Lemmas
1	EU	204	4,53	
2	QUE	198	4,40	
3	E	150	3,33	
4	A	138	3,07	
5	DE	129	2,87	
6	É	106	2,36	
7	O	86	1,91	
8	ELES	76	1,69	
9	NÃO	66	1,47	
10	UMA	66	1,47	
11	UM	54	1,20	
12	ENTÃO	50	1,11	
13	EM	49	1,09	
14	MAS	43	0,96	
15	COM	37	0,82	

Figura 1: Lista de palavras

**(b) KeyWords:**

O programa *WordSmith* possui também a ferramenta *KeyWords*, amplamente utilizada neste estudo na segunda fase da análise. Ela consiste em contrastar a lista de palavras de um corpus ou texto de pesquisa, aquele do qual se busca extrair informações, com a de um corpus de referência, que precisa ser maior que o de pesquisa (cf. Sardinha, 2004). Por exemplo, para cada entrevista isolada (corpus de pesquisa), o programa gerou uma lista de palavras e para as demais entrevistas agrupadas (corpus de referência), outra lista. Desta maneira, foi possível comparar o que cada entrevista possuía de específico e, conseqüentemente, o que a diferenciava das demais (vide Anexo 2 para listas das palavras-chave de cada entrevista).

Viana (2008) explica que o conceito de *chavicidade* está relacionado ao valor que expressa a importância da relação observada nos dois corpora, determinando, então, se uma palavra é ou não chave. Este conceito não corresponde à ideia corriqueira de palavra importante, sendo baseado em frequência.

A figura abaixo apresenta uma tela gerada pela ferramenta *KeyWords*, com base na entrevista de Bernardo. As últimas palavras (que estão em vermelho) representam as palavras-chave negativas, ou seja, aquelas que foram frequentes em outras entrevistas, mas não na entrevista em foco. Em nossas análises, escolhemos não trabalhar com palavras-chave negativas por não terem sido recorrentes em todas as falas, apenas em alguma.

N	WORD	FREQ.	BF	TXT %	FREQ.	S-B	LST %	KEYNESS	P
1	LIVRO	22		0,49	21		0,06	42,4	0,000000
2	SUPOR	9		0,20	0			39,7	0,000000
3	ELES	76		1,69	262		0,72	36,3	0,000000
4	TURMA	18		0,40	16		0,04	36,1	0,000000
5	MACBETH	8		0,18	0			35,3	0,000000
6	EXPRESSÃO	10		0,22	2			33,7	0,000000
7	DORIAN	6		0,13	0			26,5	0,000000
8	RETRATO	6		0,13	0			26,5	0,000000
9	GRAY	6		0,13	0			26,5	0,000000
10	DURANTE	12		0,27	10		0,03	24,9	0,000001
11	E	150		3,33	761		2,10	24,8	0,000001
12	SEMESTRE	18		0,40	28		0,08	24,3	0,000001
13	VOCÊ	14		0,31	346		0,95	24,4	0,000001
14	LITERATURA	22		0,49	468		1,29	27,2	0,000000
15	NÉ	7		0,16	707		1,95	118,9	0,000000

Figura 2: Palavras-chave

### (c) Concord:

A ferramenta *Concord* possibilita ao pesquisador evidências linguísticas a serem analisadas de forma qualitativa. Grosso modo, a ferramenta gera listas que apresentam todas as ocorrências de uma palavra selecionada de um banco de dados, a *node word*, com um pequeno *cotexto* (contexto linguístico) ao redor. Neste estudo, foram geradas linhas de concordância para cada palavra-chave encontrada, com o objetivo de compreender sua relevância dentro da entrevista e entender por que ela fora considerada chave para a entrevista em questão. Hunston (2005) afirma que as linhas de concordância mostram muitas instâncias de uso de uma palavra ou sintagma, permitindo ao usuário observar regularidades de utilização que tendem a permanecer sem observação quando as mesmas palavras ou sintagmas se encontram em contextos normais. As linhas de concordância podem permitir a observação do que é central (tempo verbal ou classe gramatical mais comum) e típico (significados mais frequentes) para a *node word*; permitem a observação também dos diferentes significados que a *node word* pode ter; e das estruturas linguísticas que geralmente acompanham a *node Word*. Nesta tese, as linhas de concordância serviram para que pudéssemos compreender melhor o conteúdo das entrevistas e também a relação entre as palavras-chave e o seu

cotexto. Por exemplo, a palavra *dia*, na fala de Rogério, foi considerada chave e o que é interessante é a forma como apareceu nos dados: em todas as suas ocorrências ela era parte da expressão *hoje em dia*. Essa constatação só foi possível ao analisar as linhas de concordância geradas para *dia*.

Abaixo, apresentamos uma tela que ilustra as linhas de concordância geradas para a palavra *livro*, no discurso de Bernardo:

The screenshot shows a window titled 'Concord - [LIVRO: 22 entries (sort: 5L5L)]'. The window contains a table with the following columns: N, Concordance, Set, Tag, Word No., File, and %. The word 'livro' is highlighted in yellow in the concordance lines.

N	Concordance	Set	Tag	Word No.	File	%
1	acho que mais de um livro mexeria com o eu			3.415	entrevi.txt	78
2	tenho que escolher o livro de acordo com o			3.099	entrevi.txt	71
3	Num livro num livro se fosse			3.189	entrevi.txt	73
4	o quando eu analiso o livro eu consigo ficar m			2.926	entrevi.txt	68
5	sas citações durante o livro eu falo, ah isso a			4.010	entrevi.txt	89
6	e eu trabalho com um livro por semestre eu a			3.236	entrevi.txt	74
7	se eu dou mais de um livro por semestre devi			3.248	entrevi.txt	75
8	ue eu gosto de ler um livro com eles claro, eu			3.601	entrevi.txt	81
9	eu desse mais de um livro, entendeu? e às v			3.456	entrevi.txt	79
10	é um exemplo disso no livro, porque vamos an			4.021	entrevi.txt	90
11	a eu já comecei a ler o livro é um horror é hor			2.335	entrevi.txt	54
12	em um livro inteiro um livro eu trabalho muito			3.214	entrevi.txt	74
13	um da minha leitura do livro eu fecho se é ro			3.773	entrevi.txt	84
14	Grande Gatsby é um livro que eu gosto muit			3.126	entrevi.txt	72
15	passo a passo lendo o livro analisando a obra,			3.648	entrevi.txt	82
16	emestre eles lêem um livro inteiro um livro eu			3.211	entrevi.txt	74
17	eu comprava mas num livro, eais?			3.200	entrevi.txt	73
18	prefiro concentrar num livro a leitura, sabe? e			3.340	entrevi.txt	76
19	na leitura do segundo livro a coisa já tá mais			4.046	entrevi.txt	90
20	la todos os dois que o livro é um pouco dos d			3.803	entrevi.txt	85
21	Num livro num livro se fosse numa rou			3.191	entrevi.txt	73
22	trabalho a respeito do livro em que eles tem			3.665	entrevi.txt	82

Figura 3: Linhas de concordância

Dadas as definições das ferramentas utilizadas na segunda parte da análise, torna-se possível apresentar os procedimentos adotados. Inicialmente, através da ferramenta *WordList*, foram geradas dez listas de palavras, uma para cada entrevista. Em seguida, mais dez listas foram geradas. Cada uma dessas novas listas era composta por nove entrevistas. Por exemplo, a primeira lista contemplava as entrevistas de 2 a 10, a segunda, 1, 3-10, e assim por diante. As listas individuais foram comparadas com as listas formadas por nove entrevistas através da ferramenta *KeyWords*. Esse procedimento permitiu conhecer o que cada lista individual possuía de peculiar em comparação com as demais. Em outras palavras, fez-se o seguinte: a lista de palavras da *Entrevista 1* foi



comparada à lista que continha as palavras das nove entrevistas de 2 a 10, exceto a 1; a lista da *Entrevista 2* foi comparada à de todas entrevistas, exceto a 2, e assim sucessivamente.

Em seguida, para compreender como as palavras-chave se comportavam ao longo de cada entrevista, foram geradas linhas de concordância por meio da ferramenta *Concord*. As linhas foram essenciais para que se depreendesse a importância das palavras-chave de cada entrevista. A partir da análise das linhas de concordância, foram identificadas dimensões acerca do que sobressai no discurso dos professores sobre literatura e ensino de literaturas de língua inglesa. Antes de passar ao relato dos resultados, faremos uma breve apresentação dos dez participantes do nosso estudo.

#### **4.4. Os participantes**

Por entender entrevistas como espaços de co-construção (Rollemberg, 2008), enquanto pesquisadora e entrevistadora, também me coloco como uma participante deste estudo. Contudo, nesta seção, o foco recai sobre os docentes por mim entrevistados.

Ao todo foram entrevistados onze professores de literaturas de língua inglesa, selecionados conforme os critérios explicitados na Seção 4.2. Entretanto, a primeira entrevista realizada não foi transcrita nem analisada por ter sido realizada em caráter experimental, um teste piloto, que contribuiu para que refinássemos o roteiro elaborado.

O grupo colaborador com o estudo principal é bastante variado: sete mulheres e três homens, pertencentes a diferentes faixas etárias. Muitos se conheciam entre si e alguns eram colegas de instituição. A fim de preservá-los, os nomes escolhidos são fictícios e os tipos de relações estabelecidas entre eles não são mencionadas. Ressaltamos que todas as informações oferecidas referem-se exclusivamente ao que foi dito nas entrevistas na época em que as mesmas foram realizadas. O quadro abaixo resume as informações principais dos participantes:

	<b>Titulação</b>	<b>Local de formação</b>	<b>Área da titulação</b>	<b>Experiência no ensino superior</b>	<b>Disciplinas lecionadas</b>	<b>Local(is) de trabalho</b>
<b>Bernardo</b>	Mestrado	Universidade estadual	Literaturas de língua inglesa	Desde 2005	Literaturas de língua inglesa e Língua inglesa	Centro universitário particular
<b>Edna</b>	Mestrado	Universidade estadual	Literaturas de língua inglesa	Não mencionado na entrevista	Literaturas de língua inglesa e Língua inglesa	Universidade particular e universidade federal
<b>Fátima</b>	Doutorado	Universidade federal	Literatura comparada	Desde, mais ou menos, 1998	Literaturas de língua inglesa	Universidade estadual
<b>Letícia</b>	Doutorado	Universidade norte-americana	Literatura norte-americana	Desde 1998	Literaturas de língua inglesa	Universidade estadual
<b>Lúcio</b>	Doutorado	Universidade federal	Literatura comparada	Desde 2000	Literaturas de língua inglesa e Língua inglesa	Três faculdades particulares e uma universidade federal
<b>Maria</b>	Mestrado	Universidade federal	Linguística aplicada	Desde 1994	Literaturas de língua inglesa e Língua inglesa	Universidade particular de renome
<b>Paula</b>	Mestrado	Universidade federal	Linguística aplicada	Desde 1998	Literaturas de língua inglesa, Estágio e métodos e técnicas de estudos	Faculdade particular
<b>Raquel</b>	Doutorado	Universidade norte-americana	Literatura comparada	Desde 2002 ou 2003	Literaturas brasileira e norte-americana, teoria da literatura e oficinas literárias	Universidade particular de renome
<b>Rogério</b>	Doutorado	Universidade federal de outro estado brasileiro	Não ficou claro, possivelmente Literaturas de língua inglesa	Desde 1995	Literaturas de língua inglesa	Universidade federal
<b>Vânia</b>	Doutorado	Universidade federal	Ciências da literatura	Desde 2003	Literaturas de língua inglesa	Universidade federal

Quadro 3: Informações sobre os participantes

A seguir, detalhamos um pouco mais as informações sobre os participantes, resumidas no quadro acima

**a) Bernardo:**

Bernardo não é exclusivamente professor universitário. Trabalha também em um conhecido curso de idiomas. No nível superior, lecionava em um centro universitário localizado na zona oeste do Rio de Janeiro, havia dois anos, quando nos encontramos, no segundo semestre de 2007. Nessa instituição, ministra outras disciplinas relacionadas à formação em língua inglesa, além das literaturas. Quanto à sua formação, logo após concluir a graduação em Letras (inglês-literaturas) de uma universidade estadual, ingressou no mestrado em literaturas de língua inglesa oferecido pela instituição de sua formação inicial. Na época da entrevista, fazia planos de um futuro doutorado na área fora do país.

**b) Edna:**

O percurso de formação acadêmica de Edna assemelha-se bastante ao de Bernardo. Ambos estudaram na mesma instituição, graduando-se em inglês-literaturas e fazendo o mestrado em literaturas. Além disso, dão aula de língua inglesa em filiais distintas do mesmo curso de idiomas. No entanto, diferentemente de Bernardo, Edna fez uma especialização em literaturas em inglês antes do mestrado, é professora substituta de uma universidade federal, além de trabalhar em uma universidade particular da zona sul, de acordo com ela, em graves condições financeiras. Na época da entrevista, também no segundo semestre de 2007, estava havia dois anos fazendo doutorado na área de Literatura Comparada de uma universidade federal diferente da de sua formação inicial e realidade profissional. Nas duas instituições de ensino superior em que atua, exerce a função exclusiva de professora de literaturas. Na entrevista, não ficou claro o tempo de sua experiência profissional enquanto professora universitária.

**c) Fátima:**

Fátima é professora exclusiva de literatura inglesa de uma universidade estadual desde 1998. Aliado a isso, dá aulas particulares de língua inglesa através de literatura. Fez graduação em Letras (português-inglês) por uma universidade particular de tradição e, também por lá, obteve o título de mestre em literatura

brasileira. O doutorado, entretanto, foi concluído na área de Literatura Comparada em uma universidade federal. Paralelamente à graduação, fez parte de um grupo de estudos organizado por uma professora da instituição em que estudava. Durante cinco anos, ela e outras ex-alunas dessa universidade participaram deste curso que, segundo ela, foi o responsável por sua formação mais sólida em literaturas de língua inglesa.

**d) Letícia:**

Letícia é professora exclusiva de literatura norte-americana de uma universidade estadual também desde 1998, assim como Fátima. Sua carreira profissional, entretanto, iniciou-se na década de 70, como professora de língua inglesa, quando ainda cursava a graduação. Graduou-se em uma universidade pública e, após, mudou-se para os Estados Unidos. Lá, concluiu mestrado na área de Linguística. Pretendia retornar ao Brasil e continuar atuando com o ensino de línguas. Ficou no Brasil por um tempo, mas acabou retornando aos Estados Unidos para concluir também o doutorado, porém, não em Linguística, mas em literatura norte-americana. No Brasil, seu diploma foi reconhecido como pertencente à área de Ciências da Literatura. Na ocasião da entrevista, no início de 2008, além de professora da graduação e da pós-graduação, era também coordenadora do setor de literatura e cultura norte-americana de sua instituição.

**e) Lúcio:**

O caminho acadêmico trilhado por Lúcio se parece um pouco com o de Bernardo e Edna. Graduou-se, inicialmente, em inglês-literaturas e, posteriormente, em português-inglês, por uma universidade estadual. Fez os mesmos cursos de especialização e mestrado que Edna, concluindo o segundo em 2001. Em 2003, iniciou o doutorado em Literatura Comparada em outra universidade pública. Sua tese havia sido recentemente defendida quando a entrevista aconteceu, em finais de 2007. Em relação à sua experiência docente, afirmou lecionar no Ensino Superior desde 2000. Antes de 2000, exercia uma dupla função: dividia seu tempo entre as salas de aula de outros segmentos de ensino e o emprego como funcionário de um banco federal. Na época da entrevista, trabalhava em quatro instituições universitárias: três particulares e uma federal, na qual possuía um contrato como professor substituto. Já havia tido mais

de um contrato em duas diferentes instituições públicas. Não leciona exclusivamente literaturas de língua inglesa, pois, nas instituições particulares, ensina também disciplinas de língua inglesa.

**f) Maria:**

Professora da mesma universidade particular desde 1994. Graduiu-se em Letras (português-inglês) por uma universidade federal, onde também fez especialização em língua inglesa e o mestrado na área de Linguística Aplicada, concluído em 1994. Embora sua formação e experiência profissional estejam mais direcionadas ao ensino de inglês, na instituição em que trabalha, por sentir-se segura, confortável e capacitada, ministra um curso de iniciação à leitura literária em língua inglesa. Além desta disciplina, leciona também disciplinas específicas de língua inglesa.

**g) Paula:**

Na época da entrevista, no segundo semestre de 2007, a participante lecionava literaturas de língua inglesa desde 1998. Sua experiência profissional nessa área baseia-se em duas faculdades particulares localizadas na zona oeste do Rio de Janeiro. Além de literaturas, possui experiência com outras disciplinas relacionadas à formação em língua inglesa (como as direcionadas ao estágio), e à elaboração de monografias (como as de métodos e técnicas de estudo). Além disso, na época, exercia também a função de coordenadora da instituição. Com relação à sua formação acadêmica é bacharel e licenciada em dois cursos de Letras (português-literaturas e português-inglês), especialista em literaturas de língua inglesa e mestre na área de Linguística Aplicada, em todos os casos, por uma mesma universidade federal.

**h) Raquel:**

Logo no início da entrevista, Raquel fez questão de declarar que não possuía especialização ou pós-graduação *stricto sensu* em Literaturas de Língua Inglesa. Professora de uma conhecida universidade particular do Rio de Janeiro, foi convidada a ministrar disciplinas de literatura norte-americana devido a sua sólida formação na área de literaturas e por já ser docente da instituição, embora pertencesse a outro departamento. Graduiu-se em Letras (português-inglês) pela

instituição em que trabalha, titulou-se mestre em Ciências da Literatura por uma universidade pública e doutora em Literatura Comparada por uma universidade norte-americana. Sua experiência no magistério superior datava de aproximadamente quatro ou cinco anos, dos quais o último também dedicado ao ensino de literatura norte-americana. Lecionava disciplinas diversas na área de literatura brasileira, americana, teoria da literatura e oficinas literárias.

**i) Rogério:**

Professor com dedicação exclusiva de literaturas de língua inglesa de uma universidade federal desde 1995. Em relação à sua formação, Rogério declarou que, após uma sólida formação inicial em língua inglesa por meio de um curso de inglês muito conhecido, decidiu, na década de 70, cursar Letras (português-inglês) em uma renomada universidade particular. Entretanto, parou seus estudos por dois anos e, depois, optou por concluí-los na universidade federal em que leciona por causa da afamada grade de literaturas de língua inglesa que a instituição possuía. Depois de terminar, concluiu na mesma instituição o curso de mestrado na área em que atua. Segundo o professor, tal curso não existe mais e, em seu lugar, foi criado outro programa de pós-graduação voltado para a área de Linguística Aplicada. Cursou o doutorado em uma universidade pública localizada no Sul do Brasil quando já era professor universitário.

**j) Vânia:**

Professora de uma universidade federal, Vânia, diferentemente dos outros participantes da pesquisa, não se graduou em Letras, mas em Matemática. Na verdade, iniciou a graduação em Física, mas concluiu Matemática. Embora sempre houvesse gostado de literatura, por pressão familiar, mudou sua inclinação pessoal. Após a graduação, resolveu “desintoxicar-se”, em suas próprias palavras. Para isso, passou dez anos estudando literatura, em caráter autodidático, na Austrália. Lá, começou também a escrever seus primeiros textos, na perspectiva de uma imigrante brasileira na Austrália. Não pretendia, mas voltou ao Brasil. Entretanto, retornou novamente à Austrália e permaneceu lá por mais sete anos. Quando regressou definitivamente ao Brasil, resolveu fazer mestrado e doutorado na área de Ciências da Literatura na universidade federal em que dá aula. Segundo ela, tudo parece ter se encaminhado para que, em 2003, ano de conclusão de seu

doutoramento, prestasse concurso e se tornasse professora de literatura inglesa, com dedicação exclusiva.

#### **4.5. Resumo do capítulo**

Neste capítulo situamos o estudo como uma pesquisa predominantemente qualitativa. Justificamos a escolha por entrevistas como instrumento de geração de dados por estimularem a interação entre pesquisadores e participantes e definimos os tipos de entrevista, caracterizando as realizadas nesta pesquisa como semi-estruturadas.

Em seguida, descrevemos os procedimentos e ferramentas computacionais utilizados para analisar o discurso docente e detalhamos as três etapas em que se divide a análise dos dados: categorização dos conceitos de literatura que os participantes possuem, análise das palavras-chave e análise do discurso sobre a prática. Por fim, apresentamos os colaboradores do estudo com nomes fictícios e também seu percurso acadêmico e profissional.