

OS PROFESSORES DE ESPANHOL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/ RJ E O SEU (NÃO) LUGAR: REFLEXÕES TEÓRICO- METODOLÓGICAS

Graziele Ferreira dos Anjos

Orientadora: Profa Dra Del Carmen Daher

Mestranda

RESUMO: No âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), em 2009, foi criado o Programa Rio Criança Global cujo objetivo é ampliar a oferta do ensino da Língua Inglesa para todos os alunos do Ensino Fundamental, desde o 1º até o 2º segmento. Essa medida tem gerado mudanças na perspectiva do ensino das línguas estrangeiras nessa rede, antes marcada por uma postura plurilíngue uma vez que além do inglês também estavam presentes na matriz curricular o francês e o espanhol. Por conseguinte, essa pesquisa de mestrado interessa-se em compreender o (não) lugar ocupado pelos professores de Língua Espanhola da rede municipal carioca e como tem se configurado a atividade de trabalho desses profissionais no interior das unidades escolares. Para dar conta dessas inquietações, organizamos a pesquisa em duas etapas: uma primeira etapa documental, composta por documentos institucionais e legais, e uma segunda etapa de organização e aplicação de questionário aplicável e de entrevista ao professor de Língua Espanhola. O trabalho está inscrito no quadro teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa, especificamente aquela filiada aos domínios do conhecimento desenvolvidos por Dominique Maingueneau (1997, 2002, 2008a, 2008b). Recorremos também às contribuições de Mikail Bakhtin (2011) e de Michel Foucault (2015). Esperamos que esse trabalho proporcione reflexões acerca da valorização do saber e do fazer do professor, não só do professor de Língua Espanhola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, mas do coletivo de professores independentemente da formação acadêmica e do lugar de atuação.

PALAVRAS-CHAVE: análise do discurso, secretaria municipal de educação, professores de língua espanhola.

Introdução

A pesquisa de mestrado em desenvolvimento pretende compreender o (não) lugar ocupado pelos professores de Língua Espanhola da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e como tem se configurado a atividade de trabalho desses profissionais no interior das unidades escolares onde estão lotados.

O interesse em voltar nosso olhar para esse profissional e para sua atividade foi motivado pela nossa convocação para lecionar em uma escola municipal, em decorrência da aprovação no Concurso Público para Professores de Língua Espanhola da Secretaria Municipal de Educação, do Rio de Janeiro (SME/ RJ), regido pelo Edital Secretaria Municipal de Administração (SMA) nº 54/ 2012.

No ato da escolha de escola, surpreenderam-nos orientações, advindas da SME, que não garantiam nossa lotação em uma unidade escolar para lecionar Língua Espanhola; apesar da realização do concurso para o preenchimento de 100 vagas para os docentes dessa disciplina.

Assim, a escola para onde a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) nos enviou foi um Ginásio Experimental Carioca (GEC) ¹, situado na Zona Norte da capital fluminense. E de acordo com as diretrizes recebidas, nossa atuação poderia ser: ministrar um curso de espanhol para os alunos da rede, após a saída das turmas da escola; atuar, de forma polivalente, na área das Humanidades, especificamente, com geografia, história e língua portuguesa e nas atividades da parte diversificada, desse modelo de escola, como estudo dirigido, protagonismo juvenil e projeto de vida e ainda oferecer uma eletiva de espanhol, em dia e horário estabelecido pela direção da unidade escolar.

Esse contexto fez-nos questionar sobre qual seria o lugar e a atividade de trabalho dos professores de Língua Espanhola nessa rede, uma vez que, de acordo com as práticas instituídas, sua função primeira é a de lecionar a língua estrangeira em questão para os alunos do Ensino Fundamental, especificamente, do 6º ao 9º ano, enquanto componente curricular.

¹ Novo modelo de ensino para as escolas de segundo segmento (6º ao 9º Anos) da Prefeitura do Rio, o Ginásio Carioca vem transformando a realidade de cerca de 250 mil alunos. Implantando pela Secretaria Municipal de Educação em 2011, o programa é sustentado em três eixos – excelência acadêmica, apoio ao projeto de vida do aluno e educação para valores, conta com uso das novas tecnologias e de materiais didáticos estruturados por apostilas de conteúdo e exercícios e já mostra resultados, diminuindo a defasagem idade/série e a evasão escolar.

<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=2285016>. Acesso em 26/08/17

Entretanto, demos conta de dois movimentos conflitantes na rede; de um lado, a sanção do Decreto nº 31187, de 06 de outubro de 2009 (RIO DE JANEIRO, 2009), o qual criava o Programa Rio Criança Global (PRCG), cujo objetivo era ampliar, de forma paulatina, a oferta da Língua Inglesa do 1º ao 9º ano e, do outro lado, a convocação de um pouco mais de 100 professores de Língua Espanhola aprovados no concurso público, realizado em 2012. Conseqüentemente com o incremento na oferta do inglês, algumas atividades foram elencadas como possíveis atribuições para o professor de espanhol e de francês que, embora estivesse em menor número, também foi afetado por essas determinações.

Tais prescrições foram materializadas em forma de circulares ou de e-mails institucionais, encaminhados pela SME às CREs e, indiretamente, aos professores, entre os anos de 2012 e 2017.

Pensando na consecução dos objetivos dessa pesquisa, organizamo-la em duas partes. Uma primeira etapa documental, na qual reunimos documentos legais que parecem dar sustentação e legitimação à produção das circulares E/SUBE/ nº 13/2012, E/SUBE/ nº 08/2015 e E/SUBE nº 02/2017 e dos correios eletrônicos institucionais de 30/07/2012 e de 05/2013, emitidos pela SME-RJ, institucionalidades estas que prescrevem o fazer dos professores de Língua Espanhola dessa rede, como ministrar o idioma como segunda língua estrangeira, no contraturno das turmas; como componente curricular nas turmas de 8º e 9º anos, que não tivessem aulas de Língua Inglesa, nas turmas do projeto de aceleração² e do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA); atender aos alunos 1º segmento, na sala de leitura e atuar em laboratórios de informática, mediante formação, entre outras possibilidades.

Entre os documentos legais coletados, até o momento, estão o decreto nº 31187, de 06 de outubro de 2009 (RIO DE JANEIRO, 2009) e a resolução nº 1178, de 13 de fevereiro de 2012 (SME, 2012) e a resolução nº 1427, de 24 de outubro de 2016 (SME,

² Projetos do Programa Reforço Escolar, realizado em parceria com a FRM (Fundação Roberto Marinho), para implementação da aceleração de aprendizagem, utilizando a metodologia do TELECURSO – TELESSALA, visando a atender os alunos alfabetizados no 2º segmento do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal do RJ, que se encontram em defasagem idade/ ano de escolaridade. Acesso em <http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=89>. Acesso em 20/11/17

2016). O decreto estabelece a criação do Programa Rio Criança Global e as resoluções dispõem sobre a organização da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, explicitando a organização das turmas, o horário de funcionamento e a matriz curricular das unidades escolares.

A segunda etapa é constituída por gêneros discursivos que nos permitem ter acesso a um panorama sobre os professores de Língua Espanhola e as atividades desempenhadas nas unidades escolares municipais cariocas, são eles: o questionário autoaplicável e o roteiro de entrevista. O primeiro nos proporcionou acesso a informações pontuais sobre os professores e seu contexto de atuação em 2017 e nos anos anteriores, ademais de nos fornecer elementos para a elaboração do roteiro de entrevista e critérios para a seleção dos participantes da entrevista. O segundo nos propiciará ter acesso às falas dos professores de Língua Espanhola sobre sua atividade de trabalho nas escolas municipais cariocas, no período de 2012 a 2017, assim como aos discursos circunscritos nesse dizer.

Neste momento da pesquisa, encontramos-nos na etapa prévia à entrevista aos professores de Língua Espanhola da SME-RJ, entre a compilação das informações recebidas por meio do questionário aplicado ao grupo de interesse e a construção do roteiro da entrevista e estabelecimento de critérios para seleção dos professores participantes. Portanto, este artigo se dedica não a apresentar resultados, mas sim a descrever as questões metodológicas que estão norteando o encaminhamento dessa pesquisa. Para isso, retomamos, primeiramente, alguns conceitos teóricos que fundamentam nosso trabalho, como discurso e prática discursiva. E a continuação, passamos a dissertar sobre a elaboração dos referidos dispositivos metodológicos, sobre as informações já coletadas através do questionário e como estas podem contribuir com o andamento da pesquisa.

Fundamentação teórica

Esta pesquisa está inserida no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense, especificamente, na linha de pesquisa Teoria do Texto, do Discurso e da Tradução e fundamenta-se nos aportes teóricos da Análise do Discurso (AD) de base enunciativa.

A AD compreende a linguagem como um modo de produção social, logo, é um lugar de confrontos ideológicos e que, por isso, não pode ser analisada fora da sociedade que a produziu, visto que os processos que a constituem são histórico-sociais (BRANDÃO, 2004). Volta-se para a exterioridade linguística, procurando apreender como se inscrevem no linguístico as condições de produção, estas entendidas como os aspectos históricos, sociais e ideológicos que envolvem o discurso ou que possibilitem sua produção.

É o discurso seu objeto teórico, sendo a instância que promove a mediação entre linguagem, pensamento e mundo. Segundo Maingueneau (2007, p.19), o interesse da AD é apreender o discurso “como intricação de um texto e de um lugar social, o que significa dizer que seu objeto não é nem a organização textual, nem a situação de comunicação, mas aquilo que as une por intermédio de um dispositivo de enunciação específico”.

A noção de discurso é um dos conceitos basilares para essa corrente teórica e sua formulação foi influenciada pelas contribuições do filósofo Michel Foucault, quem se dedicou a reflexões e questionamentos sobre a sociedade, bem como os saberes e os discursos produzidos, os quais constituem os sujeitos e suas práticas.

De acordo com Foucault (2015), apesar de lê-los sob a forma de texto, uma vez que dependem da materialidade linguística, os discursos não são um entrecruzamento de coisas e palavras, uma superfície entre uma realidade e uma língua, antes são práticas, sustentadas por um conjunto de regras, que formam sistematicamente os objetos de que falam. Regras essas, chamadas de regras de formação, as quais são as condições de existência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento de um discurso.

Brandão (2004, p. 32) acrescenta que o filósofo francês “concebe os discursos como sistemas de dispersão, como sendo formados por elementos que não estão ligados por nenhum princípio de unidade”. Desse modo, é tarefa do analista do discurso resgatar essa dispersão e estabelecer as regras que dão forma aos discursos, não podendo deixar de considerar a exterioridade e a historicidade que os constituem, assim como as lutas que se travam em seu interior, uma vez que o discurso é o espaço onde saber e poder se articulam.

Fischer (2013) esclarece que a relevância dos postulados de Foucault para a Análise do Discurso consiste na forma como compreende os discursos e os saberes produzidos, sem ater-se às polarizações entre verdade e ideologia, certo e errado, bom e

mau. Em contrapartida, analisa-os a partir de suas relações históricas e da articulação entre enunciados e práticas. Propõe-se a refletir a circulação dos discursos, como e porque lhe é atribuído um determinado valor de verdade e como os grupos sociais deles se apropriam e como se dão as rupturas nas “coisas ditas”.

Maingueneau (2008a) destaca que, considerando as influências de Pêcheux e de Dubois, as de Foucault foram um tanto quanto indiretas para a Análise do Discurso, contudo, bastante expressivas. Concorda com o filósofo francês quando este defende a opacidade do discurso, a saber, que não é algo redutível à língua, nem a instâncias sociais ou psicológicas. Ou ainda que o discurso não é um dado, mas algo “sustentado por um ruído de práticas obscuras que o configuram e o fazem circular segundo trajetórias que se confundem com seus múltiplos modos de existência” (MAINGUENEAU, p. 32).

A partir dessas ideias e de outras advindas de correntes teóricas que permeiam o coletivo das ciências humanas e sociais, o analista do discurso (2002) desenvolve sua compreensão da noção de discurso: o discurso é transfásico, sua organização é situada para além da frase; o discurso se constrói em função de um objetivo, de uma finalidade e é destinado a alguém; o discurso é uma forma de ação sobre o outro; o discurso é marcado pela interatividade constitutiva; o discurso é contextualizado, ou seja, não é possível compreender um discurso fora de seu contexto de produção; o discurso é assumido por um sujeito, há um “eu” que se assume como responsável pelo dito; o discurso é regido por normas e, por último, o discurso sempre mantém relações com outros discursos.

Como vimos, a noção de discurso vai além da língua, no entanto, recorre ao aporte linguístico para ter uma existência material; ancora-se no social e envolve questões de natureza não estritamente linguística. Tais questões se referem a aspectos sociais e ideológicos que, de certa forma, enfatizam de qual lugar social os sujeitos discursivos falam.

Assim, o discurso é a linguagem em interação e os sistemas de signos são tomados no jogo das formações discursivas. As formações discursivas legitimam os dizeres uma vez que definem o que pode ou não pode ser dito, dentro de determinado campo e de acordo com a posição ocupada pelo sujeito nesse campo de saber.

As formações discursivas devem ser observadas sempre a partir de um campo e de um espaço discursivos, isto é, sempre associadas a um campo de saber. Os campos discursivos são compreendidos como “um conjunto de formações discursivas que se

encontram em concorrência, delimitam-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 34), referem-se a discursos divergentes cuja função social é equivalente, todavia, com fronteiras bem delimitadas que possibilitam o recorte em domínios discursivos distintos. Tal recorte nos permite mencionar o discurso publicitário, econômico, feminista, político e outros, os quais compreendem um conjunto de enunciados, apoiados em um sistema de formação ou formação discursiva.

No interior do campo discursivo, estão os espaços discursivos definidos como “subconjunto de formações discursivas que o analista, diante de seu propósito, julga relevante pôr em relação” (MAINGUENEAU, 2008b p. 35). Assim, cabe ao analista definir esses espaços em virtude de seus objetivos e hipóteses de pesquisa. Tal recorte faz-se necessário porque uma dada formação discursiva não se opõe ou se alia de forma semelhante às outras com as quais partilham determinado campo; desse modo, existirão oposições mais produtivas e outras menos que contribuirão ou não para a compreensão dos discursos em análise.

As formações discursivas funcionam, então, como matriz de sentido e é a partir delas que as palavras produzem sentidos no interior de um discurso, apesar disso não há garantias que de estes serão os previstos por seus produtores, dado que cada sujeito está inscrito na história e é fundado nessa historicidade que constituirá os sentidos (SOARES; SELLA; COSTA-HÜBES, 2013).

Tanto o campo discursivo quanto o espaço discursivo estão situados em uma composição macro, o universo discursivo. Este é elucidado por Maingueneau (2008b, p. 33) como o “conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa dada conjuntura”. Embora não tenhamos acesso a sua totalidade, é um conjunto finito.

Além das noções de discurso e formação discursiva, faz-se necessário abordar também a noção de prática discursiva para Maingueneau. Designação cunhada por Foucault para remeter-se a uma concepção de discurso concebido enquanto prática e de sua articulação com outras práticas não discursivas.

Para o filósofo francês (2015, p. 144), a prática discursiva é definida como um “conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”. Já

Maingueneau (1997, p. 56), entende-a como “reversibilidade essencial entre as duas faces, social e textual, do discurso”, integrando assim dois elementos: a formação discursiva e a comunidade discursiva, a saber, “grupo ou a organização de grupos no interior dos quais são produzidos, gerados os textos que dependem da formação discursiva”. Assim, a prática discursiva envolve a produção de textos e a produção de uma comunidade discursiva que sustenta esses textos.

Salientamos que as noções apresentadas são parte do arcabouço teórico que fundamenta a nossa pesquisa. No tópico seguinte, expomos os encaminhamentos metodológicos adotados na constituição do *corpus* de análise, bem como o processo de construção dos dispositivos que nos permitem acercar-nos dos professores de Língua Espanhola da SME-RJ.

Desenho metodológico: o questionário e a entrevista

Inicialmente, ouvir o que professor de Língua Espanhola da SME-RJ teria a dizer sobre a sua atividade de trabalho não era um dos objetivos da pesquisa. Interessava-nos entender como se fez possível a produção de circulares cujo conteúdo sugeriria atividades distintas das práticas já instituídas, a saber, a atuação desse profissional para lecionar a Língua Espanhola nas turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental.

Entretanto, percebemos que haveria a necessidade de compreender como essas prescrições interferiram na atividade de trabalho desse docente. Logo, tornou-se relevante dar voz a esse trabalhador e, assim, escutar o que tinha a dizer sobre sua atividade de trabalho, entendendo que a realização de uma atividade se dá a partir do embate entre as normas e as renormalizações; aquelas nos remetem às antecipações de uma atividade futura de trabalho e estas fazem parte dos saberes mobilizados pelo trabalhador para desenvolver determinada tarefa (SCHWARTZ, 2011).

Para ter acesso ao que os professores teriam a dizer sobre o seu fazer, recorreremos ao gênero discursivo entrevista. Fez-se necessário estabelecer uma forma de contato com esses trabalhadores e compor critérios para selecionar possíveis entrevistados, diante da inviabilidade de se entrevistar todos os professores de espanhol da rede. Assim como um passo prévio à realização das entrevistas, pareceu-nos apropriado a aplicação de um questionário ao público-alvo.

Como destaca Goldenberg (2004), o questionário é um instrumento mais vantajoso por ser menos dispendioso, não exigir tanta habilidade para sua aplicação, poder ser aplicado a um grande número de pessoas simultaneamente, poder ser enviado por correio e permitir uma maior liberdade para os pesquisados expressarem suas opiniões, sem pressão ou medo de desaprovação.

A autora não deixa de pontuar as desvantagens desse dispositivo, embora estas estejam em menor número, como o baixo índice de devolução dos questionários respondidos, a impossibilidade de o entrevistado expressar seus sentimentos e a exigência da habilidade de leitura e escrita por parte do colaborador.

Ponderamos as vantagens e as desvantagens e demos início à construção do dispositivo. Optamos por elaborar um questionário semiestruturado que combina questões fechadas e abertas, o que permite ao participante discorrer sobre o tema proposto, contudo, sem desviar-se do assunto abordado. De acordo com Goldenberg (2004), as questões fechadas limitam os participantes a responder com base nas alternativas apresentadas e as abertas lhe dão “certa liberdade” para escrever livremente sobre o que lhe é solicitado.

Notamos que as orientações mencionadas nas já citadas circulares propunham ao professor uma movimentação intraescola ou interescola para adequar-se à nova realidade proposta para o ensino de línguas estrangeiras na rede. Dessa forma, com esse questionário, pretendemos dar visibilidade a esses deslocamentos e saber qual tem sido a atuação dos professores de Língua Espanhola, ou seja, quais atividades têm desenvolvido nas escolas.

Para dar conta desses objetivos, desenvolvemos um questionário com sete questões, dentre estas, as três primeiras se referiam à identificação do professor: nome, ano do concurso de admissão e CRE de atuação; as demais, sendo duas fechadas e duas abertas, versavam sobre a necessidade de mudança de escola em atendimento às determinações previstas nas circulares e, conseqüentemente, sobre as funções desempenhadas nas unidades escolares.

Como já dito, uma das vantagens do questionário é a possibilidade de aplicá-lo a um grande número de pessoas ao mesmo tempo. Mediados pela tecnologia, enviamos o questionário, primeiramente, em formato *word* para cada um dos cerca de 50 professores de Língua Espanhola que compunham um grupo organizado pelo *Whatsapp* para troca de

informações sobre a situação do espanhol na prefeitura do Rio de Janeiro. O grupo intitulado Espanhol Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro 2018 (Espanhol PCRJ 2018) originou-se a partir de outro grupo que concentrava não apenas os professores dessa rede, mas também professores de espanhol de outras redes engajados na luta pela permanência do espanhol nos espaços escolares. Como houve a necessidade de focar mais especificamente nas questões relativas aos professores de espanhol do Rio, os administradores criaram o Espanhol PCRJ 2018. Apesar de não pertencer mais a essa rede, fui mantida no grupo por estar desenvolvendo esta pesquisa voltada para o professor de Língua Espanhola da rede municipal carioca.

Goldenberg (2004) ressalta a importância de esclarecer aos futuros participantes a proposta de trabalho e a importância de sua participação. Isto posto, juntamente com o questionário, enviamos uma carta de apresentação na qual expomos os objetivos da pesquisa e do dispositivo metodológico uma vez que, embora estejam correlacionados, os objetivos não são os mesmos. Ademais, aproveitamos para informar que sua colaboração se daria em duas etapas; primeiramente, através do questionário autoaplicável e, em um segundo momento, em uma possível participação na entrevista a ser organizada pela pesquisadora, para consecução dos objetivos da investigação. Esclarecemos também que a participação era voluntária e que o anonimato seria garantido, dessa forma, nenhum dado de identificação seria revelado em nenhuma apresentação ou publicação.

Uma das desvantagens do questionário é o baixo índice de devolução, em nosso trabalho não foi diferente, embora esperássemos um número maior. Inicialmente, recebemos 07 questionários respondidos, julgamos ter sido o formato do documento em *word* o motivo do baixo índice de devolução, uma vez que os colaboradores precisariam imprimir o documento, digitalizá-lo e depois enviar por correio eletrônico.

Então, para minimizar o trabalho do participante, refizemos o questionário, dessa vez, utilizando a ferramenta *google forms* que permite criar formulários e questionários para serem respondidos *on line* e reenviamos aos professores. O quantitativo não superou nossas expectativas, recebemos de volta 08 questionários respondidos, totalizando 15. No entanto, como enfatiza Goldenberg (2004, p.14), diferentemente de pesquisas de cunho quantitativo, em pesquisas qualitativas, “a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da

compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc”.

Iniciada a leitura dos questionários, observamos que dos 15 professores 08 não mudaram de escola, mas, no interior de suas escolas, adequaram-se às determinações da SME em relação ao ensino das línguas estrangeiras. Desse quantitativo, em 2017, 06 estavam ministrando a Língua Espanhola para as turmas de 8º, 9º anos, do projeto de aceleração ou do PEJA, 01 estava lotada como regente de sala de leitura, por escolha e 01 trabalhou com outras atividades pedagógicas, sem especificar quais; este professor destacou que foi a primeira vez desde 2001 que não lecionara a Língua Espanhola para suas turmas.

No outro grupo de professores, estão os que foram “convidados” a mudar de escola para adaptar-se às diretrizes expostas nas circulares. Dos 07 professores, 05 mudaram de escola apenas 01 vez e os outros 02 mais de 01 vez, para ser mais específico, 03 e 04 vezes. Com relação às atividades desempenhadas, em 2017, de modo geral, estavam lecionando a Língua Espanhola para as turmas autorizadas pela SME, ou seja, 8º e 9º anos, projeto de aceleração e PEJA, no entanto, para completar sua carga horária de 12 tempos semanais estavam complementando com outras atividades, como reforço escolar de redação, oficina de raciocínio lógico, desenvolvimento de projetos pedagógicos em parceria com professores de outras disciplinas e desempenho de funções de apoio na escola. Um professor enfatizou que apenas trabalhou com a Língua Espanhola, entretanto, precisou trabalhar em mais de uma unidade escolar.

Chamou-nos atenção o relato de um professor que disse ministrar espanhol para as turmas do segundo segmento sem especificar quais seriam os anos de escolaridade, contudo, destacou que divide a turma com a professora de Arte, em forma de revezamento. Em uma semana, um grupo estuda espanhol e o outro, arte e na semana seguinte, invertem-se os grupos.

A partir do observado, constatamos que os contextos de atuação dos professores de Língua Espanhola é bem heterogêneo e, conforme já sinalizado, de certa forma, restringe e desloca o trabalhador de sua prática instituída.

Como dissemos, o questionário nos daria acesso ao panorama das atividades desempenhadas por esses profissionais, não sendo possível compreender os movimentos de resistência empreendidos, os embates entre o que se prescreve e o que efetivamente se

faz, bem como os discursos que atravessam a prática desses professores. Para tanto, optamos pelo gênero entrevista que, segundo Rocha, Daher e Sant'Anna (2004), em contextos de pesquisa acadêmica, não é uma mera ferramenta de coleta de informações, é uma produção situada sócio-historicamente que nos permite captar outras vozes, retomar uma massa de textos produzidos anteriormente e ter acesso a discursos relevantes para a pesquisa.

Complementando a referida concepção de entrevista, Daher (2016) enfatiza que o dispositivo é importante por trazer à tona saberes de um determinado grupo de atores sobre o qual não se dispõe de suficiente conhecimento prévio.

Observamos que a compreensão de entrevista apresentada pelos pesquisadores se afasta de algumas definições encontradas em livros sobre metodologia de pesquisa que a definem

como ferramenta ou como técnica que auxilia o informante a expressar uma informação a ser recolhida pelo entrevistador numa determinada interação pressupõe um papel atribuído à entrevista de facilitador da revelação daquilo que o informante sabe e que o entrevistador precisa saber. Essa revelação funcionaria como uma verdade que, após ser recolhida, responderia às indagações do analista. (Rocha, Daher e Sant'Anna, 2004, p.03)

Desse ponto de vista, seria a entrevista uma porta de entrada à revelação de verdades que estão sob a guarda dos entrevistados e, assim, cabendo ao entrevistador resgatar o que está em oculto. Evidenciando haver uma correspondência entre o que é dito e que é assumido como verdade. Essa postura deixa transparecer a visão de linguagem que atravessa tal concepção de entrevista como sendo homogênea, monológica, transparente e de sentido monossêmico (ROCHA, DAHER e SANT'ANNA, 2004).

Retomando o já dito, os referidos estudiosos caracterizam a entrevista como um dispositivo enunciativo que envolve o entrevistador e o entrevistado, do qual resulta um texto original, fruto de uma co-construção entre os participantes da situação de enunciação. Um texto original que permite ao entrevistado, de certa forma, atualizar e retomar uma massa de textos ao qual teve contato em outros contextos enunciativos e que, dificilmente, o entrevistador/ pesquisador teria acesso, se não fosse por intermédio da entrevista.

Essa massa de textos a qual nos referimos constitui o universo discursivo no interior do qual o pesquisador deverá ser capaz de construir um espaço discursivo. Como

define Maingueneau (2008b), o universo discursivo refere-se à totalidade de textos produzidos e postos em circulação em uma dada conjuntura. E o espaço discursivo nos remete ao subconjunto de textos que o analista julga relevante pôr em relação, considerando seus objetivos de pesquisa.

A recuperação dessa massa de textos produzidos em um momento anterior ao da realização da entrevista não a converte em uma mera repetição, uma vez que, como nos ensina Rocha, Daher e Sant’Anna (2004, p. 13), “a entrevista é uma nova situação de enunciação que reúne entrevistado e entrevistador, situada num certo tempo, num espaço determinado, revestida de um certo ethos, com objetivos e expectativas particulares, etc”. Ainda de acordo com os pesquisadores, a entrevista é um dispositivo de produção de textos, ou seja, que propicia a retomada de várias situações de enunciação ocorridas em momentos anteriores.

Assim, a entrevista entendida como dispositivo de produção de textos proporcionará ao pesquisador acesso a um campo de circulação de determinados discursos, que será recortado conforme os objetivos da pesquisa. Portanto, a entrevista não é o *cópus* de análise, é a produção de um campo e um espaço discursivos.

Considerando a concepção de entrevista, em situação de pesquisa acadêmica, defendida pelos estudiosos, acreditamos ser a entrevista o dispositivo metodológico pertinente para atender o objetivo de nossa pesquisa, aqui retomado, compreender o (não) lugar ocupado pelos professores de Língua Espanhola da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e como tem se configurado a atividade de trabalho desses profissionais nas unidades escolares.

A partir das informações obtidas por intermédio dos questionários aplicados ao grupo de interesse, demos início a organização do roteiro de entrevista, tendo como referência a premissa de traçar objetivos e perguntas que não fossem coincidentes com os objetivos e perguntas da pesquisa, para não correr o risco de contemplar uma noção de entrevista não adotada em nosso trabalho, ou seja, quando se aborda o entrevistado fundamentado nos objetivos da pesquisa e não nos da própria entrevista, o que concede ao entrevistado o lugar que deveria ser ocupado pelo pesquisador ((ROCHA, DAHER e SANT’ANNA, 2004).

Com base em Daher (1998), elaboramos nosso roteiro de entrevista a partir da organização em 03 blocos temáticos, compostos por objetivos, problema, hipóteses e as

perguntas a serem efetivamente dirigidas ao entrevistado. Tais blocos contemplam as seguintes temáticas: o professor de Língua Espanhola na SME/Rio e o processo de mudança de unidade escolar (bloco 01), o professor de Língua Espanhola e seus contextos de atuação (bloco 02) e o professor de Língua Espanhola e os prescritos que fundamentam sua prática (bloco 03). Reproduzimos abaixo as perguntas que compõem o roteiro, na seguinte ordem, as três primeiras perguntas são do bloco 01, a quarta, do bloco 02 e a quinta e a sexta, do bloco 03:

1. Como se deu o processo de mudança de escola ao qual foi submetido a partir das orientações expedidas pela SME, entre os anos de 2012 a 2017?
2. Caso se negasse a ser transferido (a) de escola, sofreria alguma consequência?
3. O que te levou a permutar de escola?
4. Quais foram seus contextos de atuação nas escolas municipais nas quais trabalhou?
5. Que documentos institucionais você utiliza para fundamentar sua prática, ao lecionar Língua Espanhola?
6. Que documentos fundamentam as atividades pedagógicas que você desempenhou para cumprir sua carga horária?

É relevante destacar que ao longo da análise das respostas concedidas através do questionário e durante a elaboração desse roteiro de entrevista, surgiu-nos um impasse no que diz respeito ao estabelecimento dos critérios para seleção dos professores a serem convidados para participação na entrevista.

Inicialmente, pareceu-nos apropriado ouvir aqueles professores que, independente da quantidade de vezes, tivesse sido submetido a mudanças de escola para atender à nova perspectiva de ensino de línguas estrangeiras na rede municipal carioca. Entretanto, consideramos que seria mais profícuo para a pesquisa não limitar nossa escuta apenas ao grupo de professores que tivessem mudado de escola, mas também dar voz àqueles que permaneceram em suas unidades escolares. Para tanto, foi necessário alterar a primeira e a terceira perguntas do bloco temático 01 do roteiro de entrevista a fim de que atendessem as duas realidades, a saber, o grupo dos professores que não mudaram de

escola e o grupo dos professores que precisaram mudar de escola. Temos, então, as seguintes perguntas:

1. Com base nas orientações expedidas pela SME, a partir de 2012, foi convidado a mudar de escola? Como se deu esse processo de mudança?
3. O que te levou ou não a permutar de escola?

Como passo seguinte à elaboração do roteiro de entrevista, convidaremos para participar da entrevista os 15 professores que preencheram o questionário autoaplicável e, dentre os que aceitarem o convite, selecionaremos de 04 a 05 professores para serem entrevistados e assim, a partir do material coletado e dos objetivos da pesquisa, poderemos compor o que será nosso *cópus* de análise.

Considerações finais

Neste artigo, apresentamos o desenho metodológico que estamos seguindo no desenvolvimento dessa investigação de mestrado. Como dito anteriormente, a pesquisa está organizada em duas etapas; detivemo-nos em abordar as escolhas metodológicas que compõem a segunda etapa da pesquisa, na qual propusemos dar voz aos professores de Língua Espanhola da rede municipal carioca para falar sobre sua atividade de trabalho, a saber, por meio do questionário autoaplicável e da entrevista.

Falamos sobre a escolha do questionário, como passo prévio necessário a realização da entrevista, o que nos possibilitou ter acesso a informações sobre o contexto de atuação dos professores de Língua Espanhola, não contempladas nas circulares, documentos institucionais cujo conteúdo versa sobre as atividades a serem desenvolvidas por esses trabalhadores, em um contexto de valorização da Língua Inglesa.

Além disso, elucidamos a concepção de entrevista adotada em nosso trabalho que destoa daquelas que a compreendem como uma ferramenta ou técnica de revelações de verdades, mas como um dispositivo de produção/ captação de textos aos quais o entrevistador/pesquisador não tem acesso imediato. E apresentamos também o roteiro de entrevista elaborado e os impasses surgidos no momento de sua construção e apontamos os próximos passos a serem seguidos.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

DAHER, M. Del C. F. G. *Quando informar é gerenciar conflitos: a entrevista como estratégia*. The Specialist, v.19, nº especial. São Paulo: CEPRIL/EDUC, p. 287-303,1998.

_____. *A entrevista como estratégia metodológica de acesso a saberes sobre a empresa*. Ergologia, n. 16, p. 39-68, 2016. Disponível em http://www.ergologia.org/uploads/1/1/4/6/11469955/f7._art._2.pdf. Acesso em 20 de março de 2018.

FISCHER, R.M. B. Foucault. In: OLIVEIRA, L.A. *Estudos do Discurso: perspectivas teóricas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisas em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

MAINGUENEAU, D. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas/SP: Pontes, 1997.

_____. *Análise de Textos de Comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *A Análise do Discurso e suas fronteiras*. Matraga, v. 14, n.20, p. 13-37, 2007. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga20/arqs/matraga20a01.pdf>.

_____. *Cenas da Enunciação*. São Paulo: Parábola, 2008a.

_____. *Gênese dos Discursos*. São Paulo: Parábola, 2008b.

RIO DE JANEIRO, Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. *Decreto n.31187, de 6 de outubro de 2009*. Disponível em: http://doweb.rio.rj.gov.br/ler_pdf.php?edi_id=649&page=5. Acesso em 28 de novembro de 2016.

ROCHA, D.; DAHER, Del C.; SANT'ANNA, V. L. A. *A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva*. Revista Polifonia 8. Cuiabá: EdUFMT, 2004.

SOARES, A. F.; SELLA, A. F.; COSTA-HÜBES, T. Maingueneau. In: OLIVEIRA, L.A. *Estudos do Discurso: perspectivas teóricas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (org.) Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. In: *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 9, supl. 1, Rio de Janeiro, 2011.

SME, *Resolução SME nº 1178*, de 13 de fevereiro de 2012. Disponível em: <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim126.pdf>. Acesso em 28 de novembro de 2016.

SME, *Resolução SME nº 1438*, de 10 de novembro de 2016. Disponível em: http://doweb.rio.rj.gov.br/visualizar_pdf.php?edi_id=3263&page=1. Acesso em 28 de novembro de 2016.