Grupo de discussão e entrevista coletiva: a construção de dispositivos metodológicos em uma pesquisa discursiva¹

Michele de Souza dos Santos Fernandes²

Resumo: Este artigo é um relato do percurso metodológico adotado em uma investigação cujo foco é a fala do professor sobre o seu trabalho. O objetivo é descrever os passos percorridos na construção das ferramentas entrevista coletiva (EC) e grupo de discussão (GD) e refletir sobre a adoção desses dispositivos como forma de acesso à fala sobre o trabalho. O fato de a pesquisa ter como objeto de análise a fala sobre uma atividade humana fez com que a própria investigação fosse influenciada pelos sujeitos envolvidos e suas questões pessoais. Com essas implicações, ficou claro que não se deve entender o dispositivo metodológico como uma ferramenta que se encaixa na pesquisa; tampouco a pesquisa deve servir aos propósitos de um dispositivo já construído. Há um processo contínuo de construção num movimento de mão dupla.

Palavras-chave: linguagem e trabalho; grupo de discussão; entrevista coletiva.

Abstract: This article reports on the methodological pathway adopted in an investigation in which the focus is the teacher's speech about his or her work. The aim of this article is to describe the steps taken in the construction of these tools: collective interview (CI) and focus group (FG) and also to reflect on the

¹ Este artigo é a adaptação do capítulo "Relatando as escolhas: o percurso metodológico", parte integrante da minha dissertação de mestrado intitulada *Ensino regular e curso livre de idiomas: a fala do Professor de espanhol sobre o seu trabalho*. O trabalho de final de curso foi apresentado em agosto de 2013 no programa de pós-graduação da Universidade Federal Fluminense sob a orientação da professora doutora Luciana Maria Almeida de Freitas.

² Mestra em Estudos de Linguagem pelo programa de Pós-graduação da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: micheledesouzaprof@gmail.com.

adoption of these tools as a way to access the talking about his or her work. The fact that the object under investigation is the action of talking about a human activity caused the investigation itself to be influenced by the individuals involved in it and their personal issues. Such implications have showed that we should not understand the methodological device as a tool that fits in the research; neither should we understand that the research should fit the purpose of a device that has already been built. There is an ongoing process of constructing a two-way movement.

Keywords: language and work; focus group; collective interviews.

Os caminhos percorridos para a constituição de uma pesquisa nem sempre são fáceis. Em se tratando de uma pesquisa discursiva, as estradas muitas vezes não existem previamente e vão se construindo ao longo do trajeto; outras vezes, existem e já foram exploradas por outros, mas, quando começamos a andar por elas, notamos que não nos levarão aonde pretendemos chegar. Assim, o processo metodológico torna-se uma constante reconstrução de estradas e abertura de novos percursos que deem conta de nossos objetivos e que contribuirão – essa é sempre a expectativa – para a caminhada de outros.

Este artigo tem como proposta relatar o percurso metodológico de uma investigação cujo foco é a fala do professor sobre o seu trabalho. Procuo ressaltar os passos realizados na construção dos dispositivos metodológicos adotados na pesquisa, a saber, a entrevista coletiva (EC) e o grupo de discussão (GD), apresentando o recorte, os sujeitos da pesquisa e a dinâmica da EC e do GD. Além disso, proponho-me estabelecer uma reflexão sobre a adoção desses dispositivos como acesso às falas sobre o trabalho.

Na primeira parte deste artigo apresento um panorama da pesquisa a fim de situar o contexto em que se inserem a EC e o GD na investigação. Em seguida, explico a importância da fala sobre o trabalho dentro das práticas de linguagem. Mais adiante, realizo uma breve explanação dos sujeitos da pesquisa e os critérios adotados para a sua escolha. No item seguinte, descrevo o processo que culminou na utilização da EC e do GD na pesquisa. Nas duas partes que seguem, trato diretamente desses dispositivos, apresentando aproximações e distanciamentos entre eles. Mais adiante, relato como se deu o evento em que foram colocados em uso os dispositivos. E finalizo o artigo fazendo considerações sobre a escolha da EC e do GD, sintetizando suas implicações para a pesquisa e ressaltando o papel dos sujeitos participantes nesta escolha.

Um breve panorama da pesquisa

O objetivo da investigação sobre a qual trata este artigo foi analisar, por meio da fala do professor de espanhol sobre o seu trabalho, as imagens que o docente constrói sobre si e sobre a sua atividade no curso livre de idiomas (CL) e no ensino regular (ER). Dentro das práticas de linguagem, nossa perspectiva foi a da fala sobre o trabalho (LACOSTE 1998).

A existência desses diferentes espaços de trabalho – os cursos livres de idiomas e as escolas do ensino regular – revela a complexidade da prática do professor, que tem de lidar com diferentes fontes de prescrições, situações diversas e adversas e renormalizar constantemente sua atividade. Por outro lado, verifica-se um grande número de textos sobre a aprendizagem que acabam por tratar direta ou indiretamente do papel do professor nesse processo. São vozes da escola, da mídia e de documentos que debatem sobre o que deve ou não fazer o professor em sala de aula. O que há em comum entre todas essas vozes é o fato de colocarem constantemente em lados opostos o professor do ER e o do CL em termos de formação e prática profissional.

Nesse sentido, a fala do docente sobre a sua atividade se faz importante na medida em que permite uma aproximação com o que esse professor diz ser o seu trabalho. Ao mesmo tempo, os sentidos construídos nessa enunciação o ajudam a refletir criticamente sobre a sua própria prática.

A fala sobre o trabalho

A relação do homem com o trabalho vem se modificando com o passar do tempo e a linguagem sempre participou desse processo. Mesmo em contextos em que a fala não é tida como uma prática positiva ao meio laboral, apesar de controlada, a comunicação não é nula. Teiger (apud NOUROUDINE 2002: 21) traz à luz a voz de uma operária que revela como as próprias trabalhadoras de uma linha de montagem já estavam convencidas dos prejuízos da fala a sua atividade: “se a gente fala, a gente diminui o ritmo, a produção diminui”. Apesar disso, não se pode negar que mesmo cerceadas, as trocas verbais são inevitáveis, haja vista que mesmo não fazendo parte propriamente da realização do trabalho, sempre existiu e existirá na atividade algum tipo de interação verbal.

Johnson e Kaplan, em 1979, perceberam que a linguagem pode estabelecer relações diversas e se manifestar de diferentes formas no local de trabalho, podendo ser usada, entre outras coisas, para avaliar a atividade, para executá-la ou mesmo para tratar de temas exteriores ao trabalho. Tendo essa clareza, os pensadores propuseram a tripartição *linguagem como trabalho*, *linguagem no trabalho* e *linguagem sobre o trabalho*, que seria desenvolvida mais

tarde por Lacoste (1998). Nouroudine (2002: 26) resume esses três elementos, que formam o todo das práticas languageiras como “uma linguagem que faz (a linguagem como trabalho), uma linguagem circundante (a linguagem no trabalho) e uma linguagem que interpreta (a linguagem sobre o trabalho)”.

É preciso ressaltar que os limites entre uma e outra nem sempre são tão claros em determinadas práticas. Na atividade do professor, por exemplo, é difícil encontrar as fronteiras entre a fala circundante, a fala que interpreta e a fala que faz. Numa despreziosa visita à sala dos professores, por exemplo, no intervalo entre as aulas – momento de descanso –, os docentes são surpreendidos, muitas vezes, falando dos erros e acertos de sua ação, dos desencontros entre teoria e prática, das dificuldades encontradas na aula que acabaram de ministrar, ao mesmo tempo em que surge o comentário sobre a partida de futebol da noite anterior, uma notícia de jornal que lhes chamou a atenção, uma piada para descontrair. Nesse caso, definir onde começa e onde termina cada uma dessas práticas de linguagem é um grande desafio e nos interpela a pensar se realmente há uma separação entre elas.

Segundo Nouroudine, a linguagem como trabalho não apenas constitui uma das dimensões do trabalho como é o próprio trabalho em si, isto é, “funciona como parte legitimada da atividade” (NOUROUDINE 2002: 21). Isso ocorre, por exemplo, na atividade de um operador de telemarketing, de um guia de turismo ou mesmo na de um professor, que tem a fala não somente como parte, mas como algo fundamental para a constituição do todo de seu trabalho; é aquilo que sustenta o seu fazer.

A linguagem no trabalho, por outro lado, não está, segundo Nouroudine (2002) diretamente ligada às atividades realizadas pelos operadores, mas se encontra no seio da situação de trabalho e, muito embora não seja diretamente útil à realização do trabalho, não deve ser desconsiderada como atividade plena. Como defende o autor (NOUROUDINE 2002: 24),

A linguagem no trabalho pode veicular conteúdos de natureza variada e, às vezes, muito distanciada da atividade executada pelos atores em seu coletivo. Conversar sobre a vida pessoal de um ou de outro, sobre problemas da política atual, fazer observações sobre as ferramentas empregadas no setor vizinho ou na empresa concorrente, comentar o jogo de futebol da véspera etc. – todos esses assuntos fazem parte da linguagem no trabalho, uma vez que favorecem trocas na situação de trabalho.

A linguagem sobre o trabalho – opção teórica desta pesquisa – é uma dimensão das práticas de linguagem que vem ganhando corpo e recebendo grande atenção nos estudos da Análise do Discurso de base enunciativa (DAHER;

ROCHA; SANT'ANNA 2002), em especial naqueles que tomam como dispositivo metodológico a observação do que diz o trabalhador sobre sua atividade em situação de entrevista. Quando se pensa essa linguagem, é comum a associação direta entre pesquisador e entrevistado e a fala sobre o trabalho tomada apenas como uma iniciativa do pesquisador, que impõe um tema aos operadores como “artifício” metodológico (LACOSTE 1998). Entretanto, existe outra dimensão que é a fala desses trabalhadores entre si sobre sua prática estando no interior dessa atividade ou fora dela. Segundo Lacoste (1998: 16), “o trabalho é mencionado para ser comentado, avaliado, registrado na memória, para que as pessoas se justifiquem ou por mil outras razões que surgem no momento”.

A fala sobre o trabalho, além de ser uma das formas de se ter acesso ao trabalho de quem o opera, está diretamente relacionada à produção de saberes, uma vez que é uma forma de aproximação do trabalho por intermédio do próprio trabalhador e do que diz ser sua atividade. Portanto, falar sobre o trabalho significa *aprender* com o trabalhador como ele vivencia determinada situação e implica construir com ele no momento mesmo da situação de enunciação os saberes sobre o trabalho.

Como afirma Bakhtin, o conhecimento de um objeto não é o mesmo que o conhecimento de um indivíduo; um objeto exige um conhecimento unilateral, ao passo que o indivíduo, ao mesmo tempo em que fala de si, produz conhecimento sobre si para o outro, ou seja, precisa do outro para conhecer a si mesmo: “Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro” (BAKHTIN 2003: 341). Nesta pesquisa, essa troca possibilitará a construção coletiva de saberes sobre o trabalho do professor de espanhol de cursos livres e de escolas regulares.

Os participantes da pesquisa

Tendo em vista o objetivo de analisar a fala dos professores de espanhol que trabalham no CL e no ER em questão, estabeleci, como primeiro recorte, que os docentes deveriam trabalhar em cursos livres de idiomas e escolas do ensino regular em concomitância. Isso se explica pelo fato de esses professores, com a dupla experiência, poderem falar sobre o trabalho a partir de um lugar privilegiado, com um olhar de quem vivencia as situações que se constroem em instituições de ensino de natureza tão diversa; é o olhar de quem está dentro, lidando com as prescrições e renormalizando constantemente a atividade (SCHWARTZ 2010) em espaços diferentes de trabalho.

Para a seleção dos professores, realizei contato com docentes do meu âmbito profissional, tendo em vista que sou professora de escolas públicas de

nível fundamental e médio. Isso facilitou o acesso aos docentes do ensino regular, mas não necessariamente àqueles que trabalhavam no CL e no ER, pois, apesar de grande parte desses profissionais já haver trabalhado em cursos livres, ao adquirir a matrícula no ensino básico, muitos optaram por trabalhar apenas na escola, o que não deixa de ser uma questão importante a se pensar sobre a natureza dos cursos livres e as relações de trabalho que se estabelecem ali³.

Outra via de acesso aos professores foram os contatos mantidos com antigos coordenadores de cursos livres em que trabalhei. Entretanto, opostamente às situações encontradas na escola, aqueles que se dispuseram a participar da pesquisa trabalhavam apenas em escolas de idioma – alguns em mais de uma empresa de ensino livre⁴.

Diante dessas dificuldades, apenas três professoras preenchiam os pré-requisitos estabelecidos pela pesquisa e aceitaram o convite: a primeira se graduou comigo; a segunda também estudou comigo e na época da pesquisa atuava em uma rede pública de ensino em que trabalhei; e a terceira à época trabalhava em uma das escolas públicas em que eu atuava.

É importante dizer que o fato de o coletivo da pesquisa ser constituído por um número reduzido de participantes não desqualificou a investigação, tendo em vista que não havia intenção no trabalho de criar generalização de resultados. Do ponto de vista dos estudos do trabalho e do discurso, a atividade, e tudo que a envolve, é observada de maneira singular. Em nosso caso, a análise da fala das professoras sobre o seu trabalho se deu a partir do entendimento da singularidade que havia no fazer de cada uma das envolvidas sem perder de vista as questões comuns ao trabalho das três. Nesse sentido, embora pudesse vir a interferir no processo de construção dos dispositivos metodológicos, a quantidade de participantes não mudaria o foco da investigação.

A escolha dos sujeitos da pesquisa não considerou o nível de ensino de atuação dos docentes no ER – fundamental, médio – ou no CL – básico, intermediário, avançado etc. –, mas levou em conta o perfil das instituições – as escolas do ER eram todas públicas e os cursos, privados e grandes franquias. Esse traço foi considerado pelo fato de o CL e o ER se configurarem em espaços com propostas pedagógicas bastante distantes no que tange ao ensino de lín-

³ Esse fenômeno de migração maciça dos docentes de cursos livres para o ensino regular envolve, entre outras coisas, questões que dizem respeito à formação e às relações de trabalho. Para aprofundar o assunto, ver Freitas, 2010.

⁴ Muitos docentes dos cursos livres que contatei ainda não haviam concluído o curso de licenciatura e, por isso, ainda não possuíam habilitação para atuar no ensino regular.

guas adicionais. Por conseguinte, pressupunha-se que o trabalho do professor seria também bastante peculiar.

Quanto à delimitação de as escolas do ER serem públicas, a razão, em grande parte, se encontra no fato de as aproximações que o CL vêm tentando estabelecer com o ER ainda não terem obtido êxito na escola pública com relação ao espanhol, ao menos no âmbito do Rio de Janeiro. Diferentemente da escola particular, onde em muitos casos, a oferta da língua adicional fica a cargo de parcerias com cursos livres de idiomas⁵, na escola pública, essas tentativas vêm sendo frustradas, ratificando, assim, o distanciamento entre esses dois espaços.

Outro aspecto considerado na seleção foi que, além de trabalhar no ER e no CL em concomitância, os professores deveriam estar atuando em sala de aula mesmo que acumulassem outras funções na escola e/ou no curso. Está claro na referida pesquisa que a atividade de trabalho do professor vai muito além daquilo que desenvolve no espaço escolar e em sala de aula mais especificamente, mas o recorte neste caso foi importante para que as respostas no momento da entrevista e o debate no grupo de discussão pudessem convergir para situações e temas em comum.

Tenho consciência de que muitas das circunstâncias que foram desconsideradas – instituições, público que atende, localização etc. – poderiam influenciar nas imagens criadas sobre a prática do professor, contudo, também tinha a clareza de que esses recortes se tornariam bastante difíceis se levássemos em conta o grande número de cursos de idiomas e os mais variados métodos de ensino que utilizam, além dos diferentes públicos que recebem graças à facilitação do acesso – em termos econômicos – de diferentes classes sociais. O recorte por instituições de ensino regular tampouco facilitaria o trabalho, haja vista os diferentes níveis de ensino e a singularidade das escolas – em termos de gestão dos recursos financeiros, autonomia, filosofia, localização etc.

A diversificação de experiências e formações dos sujeitos envolvidos na pesquisa são fatores que, acima de tudo, contribuiriam para a diversidade de falas sobre o trabalho. Apresento abaixo breve descrição das professoras.

⁵ Esse tema é discutido no capítulo 1 da dissertação que deu origem a esse artigo: FERNANDES, Michele de Souza dos Santos. *Ensino regular e curso livre de idiomas: a fala do professor de espanhol sobre o seu trabalho*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

Carla

Tem entre 25 e 35 anos e é graduada em Português-Espanhol por uma universidade pública do Rio de Janeiro. Trabalha há mais de cinco anos em uma unidade de um curso livre de idiomas e há quatro anos em outro, além de duas escolas públicas: há três anos, em uma unidade da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro e, há dois, em uma da rede pública de um município também do Estado do Rio.

Érica

Tem entre 30 e 35, é graduada em Português-Espanhol pela mesma universidade pública do Rio de Janeiro em que estudou Carla. Possui especialização na área de ensino de espanhol e mestrado na área de Letras, ambos realizados na mesma universidade em que se graduou. Trabalha há 12 anos em um curso livre de idiomas, cujo ingresso, porém, se deu como docente de inglês. Com o espanhol, trabalha nessa empresa por pouco mais de 5 anos. Também é docente há 5 anos da rede municipal.

Laura

Tem entre 35 e 40 anos, é graduada em Português-Espanhol por uma universidade particular do Rio de Janeiro. Trabalha há 10 anos em um curso livre de idiomas e há pouco mais de 1 ano em uma escola pública da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. No curso livre, além de professora, Laura já trabalhou durante alguns anos como coordenadora.

Escolhidos os sujeitos, nosso passo seguinte foi pensar um dispositivo e desenvolver uma metodologia que desse conta dos diferentes propósitos da pesquisa. Nossa escolha, como já antecipamos, foram os dispositivos entrevista (EC) e grupo de discussão (GD). Nos próximos itens, trataremos de cada um e de sua importância na pesquisa.

Os dispositivos metodológicos: a entrevista e o grupo discussão

A escolha do dispositivo metodológico, nesta pesquisa, deveria passar pela necessidade de conhecer o universo em que se insere o professor, sua formação, suas experiências de trabalho e as instituições em que desenvolve sua tarefa a fim de nos aproximar dos participantes da pesquisa. Deveria também passar por um dos principais objetivos da investigação: construir saberes sobre o trabalho dentro de uma perspectiva dialógica (BAKHTIN 1995: 2003). Para isso, parecia interessante confrontar os ditos sobre o trabalho do professor e os pontos de vista das docentes participantes sobre esses ditos a fim de verificar

no debate de ideias, concordâncias, discordâncias e tudo que pudesse desconstruir certas imagens sobre o trabalho do professor do CL e do ER, construir coletivamente outras imagens ou ratificar as mesmas, quem sabe.

Num primeiro momento, todas as expectativas foram depositadas na ferramenta entrevista, que logo foi transformada – erroneamente – numa ancoragem capaz de dar conta da pesquisa e levar a atingir todos os objetivos propostos por ela. Entretanto, no processo de construção do roteiro para o evento, entre erros e acertos, foi possível perceber a necessidade de estabelecer limites claros para a relevância da entrevista, concebendo seus reais propósitos enquanto dispositivo metodológico.

Rocha, Daher e Sant’Anna (2004) entendem a entrevista como um dispositivo que não deve ser visto como uma ferramenta de acesso a uma informação com valor de verdade dita pelo entrevistado. Ela não é um mero instrumento de coleta de saberes, uma vez que existem diferentes perspectivas em jogo nesse evento. O olhar de quem entrevista, por exemplo, é o olhar do outro, que ocupa um lugar distinto daquele que fala sobre si ou que é motivado a dar informações. Segundo Amorim (2007: 12), “entre o discurso do sujeito a ser analisado e conhecido e o discurso do próprio pesquisador que pretende analisar e conhecer, uma vasta gama de significados conflitivos e mesmo paradoxais vai emergir”. A autora diz, ainda, que é preciso renunciar à ilusão de que os discursos são transparentes. Deve-se, portanto, ver certa opacidade nos discursos que circulam no contexto da entrevista. Essa opacidade é uma via de mão dupla, tendo em vista que, se por um lado o entrevistado não é o portador da verdade, por outro, o pesquisador não é o detentor de um saber acadêmico pronto, que, do seu lugar de pensador, vem, através da entrevista, apenas confirmar suas teorias pré-concebidas.

A entrevista é, nesse sentido, um dispositivo enunciativo que dá materialidade a um texto co-construído pelos atores participantes (entrevistador e entrevistado); “um texto construído a várias mãos” (ROCHA; DAHER; SANT’ANNA 2004). Os autores afirmam, ainda, que a entrevista possibilita a reunião de uma gama de textos que se encontram dispersos e aos quais não se teria acesso, em muitos casos, senão através desse dispositivo. Na pesquisa passei a entender a entrevista como possibilidade de acesso a textos que se relacionam à formação, às experiências e às situações de trabalho do professor de espanhol, tendo a clareza, entretanto, de que estes textos não estavam prontos, mas seriam recortados e construídos pelos participantes da entrevista e continuariam esse processo de construção no momento da análise.

Esse novo texto co-construído me aproximaria, de alguma forma, do trabalho do professor, apesar de que, como afirma Freitas (2010: 108), “numa perspectiva ergológica, a entrevista dá respostas sobre o trabalho num nível ‘ideal’, relacionado ao plano do prescrito, ou seja, de como os trabalhadores veem as suas atividades”. Algumas pesquisas apontam para a conjectura de que, na en-

trevista, ao falar sobre o trabalho, “o trabalhador falaria não exatamente sobre o que ele faz, mas sobre o que deveria fazer” (FREITAS 2010: 108).

Quanto ao formato do evento, a proposta inicial era de realização de entrevistas individuais, porém, ao estabelecer contato com as pesquisas de Kramer (2007) passei a conceber a entrevista coletiva como um dispositivo metodológico em consonância com a perspectiva dialógica que deu suporte à investigação. No próximo item descreveremos em que consiste esse formato de entrevista e sua construção na pesquisa.

A entrevista coletiva

Este tipo de entrevista é concebido frequentemente no senso comum como um evento midiático em que jornalistas são convidados a ouvir e fazer perguntas para um ou mais entrevistados, ou seja, há vários entrevistadores direcionando perguntas a um número reduzido de entrevistados. É a chamada coletiva de imprensa. Entretanto, nas pesquisas acadêmicas, tem-se observado o uso da entrevista coletiva (EC) como dispositivo metodológico tomando outros contornos. Enquanto na coletiva de imprensa o(s) entrevistado(s) limita(m)-se a responder o que é inquirido por vários entrevistadores, na EC sob a perspectiva de Kramer (2007), é possível notar que há apenas um entrevistador – o pesquisador – realizando perguntas a diferentes entrevistados no mesmo evento. Além disso, embora este único entrevistador seja o responsável pelo encaminhamento das perguntas, ele não é o único que pode assumir esse papel.

O diferencial da EC está justamente no fato de outros participantes poderem ocupar a posição do entrevistador, interrompendo, intervindo, completando a resposta dos demais entrevistados, comentando e expondo sua opinião. Ao relatar uma experiência bem-sucedida, Kramer (2007: p. 73) afirma que “nas entrevistas coletivas, as pessoas se mostraram mais espontâneas, faziam perguntas umas às outras, mudando, portanto, de lugar, e assumindo o que seria o papel do entrevistador”.

Para chegar à decisão quanto à escolha da entrevista coletiva em detrimento da individual, alguns questionamentos foram feitos e receios colocados em jogo. Algumas das perguntas que me fiz foram: qual é o papel que cumpre a entrevista numa pesquisa que procura analisar a fala do professor sobre o seu trabalho? O que se espera do professor participante desse evento? Esses e outros questionamentos convergiam não só para a necessidade de ter acesso àquilo que o docente diz sobre si e sobre as instituições onde trabalha, mas também para o entendimento da EC como um espaço discursivo que contribui para a construção da imagem do professor. O que o professor diz ao pesquisador e ao coletivo da pesquisa sobre sua formação, sobre as suas experiências e sobre as

instituições em que trabalha tem não só o caráter de informar, mas também o de incidir diretamente sobre o participantes, possibilitando a construção do lugar de onde cada docente fala no momento da entrevista e no espaço do grupo de discussão.

Nesse sentido, a EC nesta pesquisa teve como função principal permitir à pesquisadora e às participantes obter informações sobre a formação, as experiências e sobre a situação de trabalho umas das outras.

Respondidos os questionamentos, faltava ainda eliminar – ou dialogar com – o receio de trabalhar com esse formato de entrevista: como conduzir o processo? Que lugar, ou lugares, ocupo neste processo? O de pesquisadora? O de professora do ER e ex- professora do CL? Qual seria a hora de falar e de calar?

Essas dúvidas se colocaram diante do novo e só começaram a ser desfeitas a partir do momento em que entendi que as entrevistas individuais e coletivas não são uma simples reorganização dos entrevistados e um arranjo dos enunciados. Elas têm objetivos específicos e revelam diferenças significativas no que diz respeito à diversidade desses enunciados, à hierarquia, à distribuição do poder e aos sentidos construídos sobre o trabalho. Segundo Kramer (2007: 64) na EC, “como não só o pesquisador detém autoridade para fazer perguntas ou comentários sobre a fala dos entrevistados, a influência do poder e da posição hierárquica parecem diminuir”. De fato, não só o papel de entrevistador e entrevistados muda como também os sentidos construídos na enunciação tomam outros contornos.

O roteiro de entrevista pensado para o evento também merecia atenção já que demandaria pensar tipos de perguntas e uma ordenação que favorecessem o formato coletivo escolhido como dispositivo. Assim, o roteiro concebido para a EC foi inspirado na proposta de Daher (1998). Vale dizer que, embora tenha sido concebido originalmente para uma circunstância específica, o roteiro proposto pela pesquisadora vem se expandindo em pesquisas com objetivos diversos, atendendo a novas circunstâncias (FREITAS 2010). Nesta pesquisa, sua estruturação se deu a partir da constituição de blocos temáticos, onde se apresentam objetivos, questionamentos, conjecturas, os quais dão origem a perguntas específicas. Os objetivos aqui descritos não são aqueles estabelecidos para a pesquisa, mas os que nos levaram a formular as perguntas de cada bloco.

Os blocos temáticos foram divididos e nomeados da seguinte forma: 1) O professor de espanhol e sua formação; 2) O professor de espanhol e suas experiências 3) O professor de espanhol e seu trabalho no CL e no ER. Sobre as perguntas, embora a construção do roteiro tenha levado em conta o formato da EC, as perguntas foram elaboradas de modo que o encaminhamento dado no momento do evento fosse para que cada um respondesse individualmente. Mesmo havendo as eventuais, e necessárias, interrupções, complementações e

réplicas por parte de outros participantes e da pesquisadora, todos teriam a oportunidade de responder às perguntas dos blocos. Segue abaixo o roteiro elaborado para a EC.

Blocos temáticos		
Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3
O professor de espanhol e sua formação	O professor de espanhol e suas experiências	O professor de espanhol e seu trabalho no CL e no ER
Objetivos		
Obter informações sobre a formação do professor de espanhol que atua no CL e no ER em concomitância.	Identificar as experiências de trabalho do professor de espanhol.	Depreender o que diz o professor sobre seu trabalho no CL e no ER.
Conjecturas		
Relato de experiências como estudantes em cursos de idiomas; Relato da formação inicial no Curso de Letras; Relato de Cursos de formação continuada.	Relato de experiência de trabalho em diferentes cursos livres de idiomas; Relato de experiência em escolas públicas e particulares do ensino regular.	O docente relata suas atribuições no CL e no ER e ressalta as diferenças entre a dinâmica de trabalho nessas instituições; O professor atribui às condições em que o ensino se processa o fator determinante para a renormalização do seu trabalho.
Perguntas		
1) Como se deu sua formação como professor de espanhol? 2) Ainda realiza estudos relacionados ao espanhol?	1) Em quais instituições você trabalhou como professor de espanhol e durante quanto tempo?	1) Onde você trabalha atualmente? 2) Que cargo (s) você ocupa nessas instituições? 3) Fale um pouco sobre o trabalho que desempenha nessas instituições e o processo pelo qual passou para ingressar nelas. 4) Você acha que no processo de ingresso foi levada em conta sua experiência em outras instituições ou a sua formação? 5) Você vê relação entre o processo pelo qual passou

Quadro 1: Roteiro elaborado para o evento entrevista coletiva (EC)

O grupo de discussão

Após a escolha da EC, faltava, ainda, uma possibilidade de confrontar os textos que circulam sobre o professor de espanhol do ER e do CL com aquilo que esses próprios docentes teriam a dizer sobre seu trabalho, de forma que o debate de ideias viesse à tona. Foi preciso, então, avaliar a necessidade de agregar outro dispositivo. A opção, portanto, foi trabalhar com a entrevista coletiva (EC) e com o grupo de discussão (GD).

O grupo de discussão – *focus group* – é método de investigação utilizado desde a década de 1920. Seu foco, na época, era a análise de mercado e, um pouco mais tarde, ganhou muita força em estudos sociológicos voltados para a opinião pública. Mais recentemente, vem ocupando espaço considerável em investigações voltadas para a análise etnográfica (KJAERBECK 2001). O grupo consiste em uma organização de pessoas selecionadas e convidadas a participar de uma discussão que gira em torno de um tema ou de temas escolhidos previamente pelo pesquisador. Durante o evento, destaca-se a figura do moderador, cuja função é não apenas de participar da discussão, mas de garantir que sejam discutidos todos os temas propostos, fazendo intervenções oportunas (KJAERBECK 2001).

Em nossa investigação, o grupo foi composto pelos mesmos participantes da EC: três professoras de espanhol que atuam em CLs e escolas do ER em concomitância. O moderador foi a própria pesquisadora, responsável também pela seleção e organização dos temas.

O GD parece ser um importante espaço de reflexão e construção de saberes sobre o trabalho do professor. Segundo Kjaerbeck (2001: p.47), “no hay duda de que los focus groups nos proporcionan un acceso especial al conocimiento, la opinión y la motivación de los participantes en relación con los asuntos planteados”⁶. No GD, o coletivo tem a possibilidade de construir sentidos sobre a atividade ao mesmo tempo em que se constrói como sujeitos.

Nosso objetivo, com o GD, portanto, foi possibilitar a confrontação entre as reflexões que as professoras fazem sobre o seu trabalho e os ditos exteriores a ele a fim de que o debate de ideias produzisse textos construídos num processo dialógico. Se com a EC temos a possibilidade de acessar determinados textos que revelam aspectos do trabalho das docentes, com o GD a proposta é a de estimular a fala sobre o trabalho, promovendo o debate e a exposição de

⁶ Tradução nossa: “não há dúvida de que os *focus group* nos proporcionam um acesso especial ao conhecimento, à opinião e à motivação dos participantes em relação aos assuntos abordados”.

diferentes pontos de vista a fim de construir saberes sobre o trabalho das professoras no CL e no ER. Para Kjaerbeck (2001: 47),

*al contrario de lo que sucede con las entrevistas, aquí tenemos ocasión de oír y observar a los participantes expresando sus puntos de vista, sus experiencias, etc., en un contexto que se parece a su ambiente social habitual, i.e., cuando se relacionan con gente de su mismo grupo.*⁷

A preparação do GD teve início com a coleta e seleção de textos que trazem ditos sobre o trabalho do professor de línguas adicionais, em especial de espanhol. São crenças, opiniões, teorias extraídas de documentos oficiais, relatos de professores de espanhol coletados em contextos diferentes através de leituras, realização da revisão bibliográfica, participações em eventos que tratavam da temática e reuniões pedagógicas. Os mesmos foram colhidos pela pesquisadora através de anotações por conterem algum ponto polêmico ao tratar do professor, de seu trabalho, de sua experiência e de sua formação, e apresentados ao coletivo da pesquisa com o intuito de estimular o debate com essas vozes, a reflexão crítica e a tomada de consciência sobre si mesmo e sobre sua própria prática.

Acerca dos textos citados anteriormente, ao final do período da revisão bibliográfica, já haviam sido coletados quatorze fragmentos orais e escritos, de documentos oficiais, pesquisas acadêmicas, reuniões pedagógicas, debates em eventos acadêmicos, conversas informais com outros docentes. Apesar da diversidade de fontes, os textos têm em comum imagens discursivas do professor de espanhol do CL e do ER e do seu trabalho nessas instituições. Foram selecionados entre os quatorze, dez textos que tratavam especificamente do professor de espanhol, de seu trabalho e de sua formação, dos quais foram mantidos oito, já que os outros dois traziam questões muito semelhantes aos já selecionados. Observou-se também que havia mais fragmentos que tratavam do curso do que da escola. Para que houvesse um equilíbrio, foram descartados três.

Os cinco textos selecionados têm, em comum, vozes que representam discursivamente o professor de espanhol, seu trabalho e sua formação, e colocam, direta ou indiretamente, o docente do CL em oposição ao docente do ER. Essa oposição pode gerar debates bastante significativos tendo em vista que nossos sujeitos da pesquisa trabalham no curso e na escola.

⁷ Tradução nossa: “ao contrário do que ocorre com as entrevistas, aqui temos a oportunidade de ouvir e observar os participantes expressando seus pontos de vista, suas experiências, etc., em um contexto que se parece com seu ambiente social habitual, isto é, quando se relacionam com pessoas de seu grupo”.

A partir do que foi explicitado, seguem os fragmentos selecionados:

Excerto 1

“O ensino de língua estrangeira na escola pública muitas vezes é precário porque o professor proficiente na língua prefere trabalhar no curso e fica na escola aquele que não tem tanto domínio da oralidade.” (professor de espanhol de uma rede municipal)

Excerto 2

“[...] o sistema educacional brasileiro coloca no mercado de trabalho professores despreparados e muitos recorrem aos cursos de especialização em busca de uma regraduação, o que naturalmente não encontram. Esse contexto reforça, dia a dia, o preconceito de que só se aprende língua estrangeira em cursos livres (DUTRA E MELLO, 2004, p. 37).” (*OCEM - Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio 2006: 88-89.*)

Excerto 3

“O grande choque foi como conseguir controlar 40 pessoas numa sala de aula, estando preocupado com o conteúdo a passar, com uma cobrança da escola, um livro enorme, coisas que num cursinho poderia até contornar melhor, devido ao número de pessoas, de alunos ser mais reduzido.”(Relato de professor do curso livre e do ensino regular extraído de Cristóvão, 2010.)

Excerto 4

“É sempre importante lembrar que lugar de aprender línguas estrangeiras é na escola de educação básica. Tão importante para a formação e a inclusão social do indivíduo, a aprendizagem das habilidades de ler, falar, ouvir e escrever em outras línguas não deve ou não precisa ser um privilégio exclusivo das camadas favorecidas.” (PNLD, 2011. Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica 2010: 11.)

Excerto 5

“Soubemos, FME, que o Diretor do IC esteve hoje em uma reunião com você, com a presença dos professores recém-empossados. Soubemos que foram divulgadas as seguintes notícias: o Cervantes capacitará esses docentes de espanhol e, no futuro, planeja-se a oferta de cursos oferecidos pelo Instituto aos alunos da rede.[...]Há também muitos outros professores de espanhol por este país afora, que podem não ter tantos títulos, mas que conhecem as nossas escolas, os nossos alunos. Eles foram, inclusive, aprovados no recente concurso para a sua rede de escolas. Garantimos que eles têm mais a ensinar sobre espanhol no Brasil ao Cervantes que o Cervantes a eles.” (Carta da professora Luciana Maria Almeida de Freitas à Fundação Municipal de Educação de Niterói – FME).

O evento

O primeiro evento a se realizar foi um piloto com Laura. Isso ocorreu porque foram muitas as tentativas de realizar a EC e o GD com as três professoras, sem grande sucesso. Numa delas, quando tudo parecia organizado para a realização, Érica teve de desmarcar por motivos pessoais. Laura, por sua vez, alertou que não poderia participar do evento caso ocorresse em outro momento, por motivo de viagem. Ainda assim, não havendo outra possibilidade, tivemos de reagendar o encontro. Por conta disso, a EC e o GD se realizaram com apenas duas professoras e a participação de Laura se converteu em entrevista-piloto.

Embora a entrevista individual realizada com Laura não tenha dado muitas mostras de como as perguntas e os temas selecionados funcionariam em grupo, a experiência foi importante para verificar a relevância dos fragmentos analisados e as contribuições das perguntas do GD para o acesso a determinadas informações sobre a atividade de Laura no ER e no CL. Isso nos deu indícios de que as perguntas da EC e os fragmentos do GD estavam de acordo com nossa proposta. Além disso, apesar da adequação dos fragmentos, o evento piloto nos permitiu observar que havia um desequilíbrio na quantidade de textos relacionados ao CL e ao ER, o que levou a docente a tratar mais do curso do que da escola. A partir dessa constatação, foram eliminados alguns fragmentos a fim de equilibrar a discussão, conforme mencionado no item anterior.

O evento constituído da EC e do GD ocorreu no dia 3 de janeiro de 2013 e contou com a presença de Carla e Érica. O local escolhido foi o apartamento da Carla, devido à facilidade de acesso a transporte na região. Além disso, a residência se localiza em rua tranquila, com pouco movimento de carros, o

que contribuiu para a concentração das participantes e para a qualidade das gravações.

O evento se dividiu em duas partes: a primeira foi a realização da EC, que durou em torno de 35 minutos, e a segunda, o GD, de duração aproximada de 45 minutos. A gravação teve início às 10h30 aproximadamente, e, antes da realização do evento propriamente, foram feitas as seguintes colocações:

- 1) agradecimento às professoras pela participação na pesquisa e no evento, que estava ocorrendo no período correspondente às férias escolares devido aos muitos desencontros até chegar àquele momento;
- 2) esclarecimento sobre o registro em áudio da entrevista e solicitação de autorização para sua continuidade. Neste momento, a pesquisadora salientou que o nome das professoras seria alterado de modo a preservar sua identidade e que, na transcrição do áudio o nome das instituições citadas que se relacionassem diretamente às professoras seria omitido;
- 3) explicação sobre os momentos que constituiriam aquele evento e como se desenvolveria a EC e o GD. Sobre a EC, a pesquisadora explicou que as mesmas perguntas seriam feitas às duas entrevistadas separadamente, entretanto, as participantes teriam a oportunidade de fazer acréscimos, observações, questionamentos a partir das respostas da outra. Sobre o grupo de discussão, explicou-se que as duas participantes receberiam 5 fragmentos cada uma – os mesmos fragmentos – para que pudessem ler e comentar relacionando-os ao trabalho, à experiência e a sua formação enquanto professoras de espanhol.

Feitos os esclarecimentos, dei início à EC realizando as perguntas individualmente e silenciando no momento em que as professoras respondiam. Quando alguma informação não era suficientemente clara, esperava a pausa das entrevistadas e realizava perguntas adicionais. No início, as professoras pareciam tensas e preocupadas em responder “adequadamente” ao que era perguntado. As respostas eram curtas, bastante pausadas e constantemente reelaboradas, corrigidas. Porém, conforme foram esquecendo a presença do gravador, passaram a se ouvir mais e a complementar suas respostas a partir do que ouviam na resposta da outra.

Quanto ao GD, como já foi explicado, cada professora recebeu 5 fragmentos de textos em papéis coloridos para facilitar a identificação na hora da escolha. Antes de começar a discussão, tiveram a oportunidade de ler todos os excertos e, alternadamente, cada uma escolhia um papel, dizia a cor – para que a outra identificasse rapidamente entre os seus – e lia em voz alta. A partir daí foi explicado que poderia dar início à discussão aquela que se sentisse mais à vontade para começar a abordar o tema e expor seu ponto de vista. Entretanto, naturalmente, dava sua contribuição inicial a professora que escolhia o fragmento e o lia.

O evento transcorreu com tranquilidade e foi finalizado depois de todos os temas terem sido abordados e as professoras se sentirem satisfeitas com as colocações feitas no GD. No encerramento, mais uma vez, a pesquisadora fez os devidos agradecimentos e finalizou a gravação.

Após a realização do evento, foi possível perceber mais claramente uma aproximação natural entre a EC e o GD, propiciada, por um lado, pela escolha da realização de um único evento abarcando os dois dispositivos e, por outro, pelo fato de ambos os dispositivos serem coletivos e contarem com a participação das mesmas docentes. Essas escolhas criaram uma continuidade na passagem de um dispositivo ao outro e favoreceram, em maior ou menor grau, trocas verbais que extrapolaram a relação entrevistador-entrevistado, já que em ambos se gerou algum tipo de discussão entre as participantes.

Essa continuidade pode, de alguma forma, levar a crer que a proposta de ambos os dispositivos se sobrepôs. Contudo, apesar da linha aparentemente tênue que os separa, é importante deixar claro que, nesta investigação, a EC e o GD têm objetivos bastante específicos: com a primeira, visava-se o acesso a determinadas informações sobre as professoras e para isso conduzi o diálogo através de perguntas diretas que exigiam respostas específicas; e com o segundo, a proposta foi de gerar o debate, confrontando pontos de vista diferentes, e, para tal, o recurso mais propício foram os fragmentos de textos, mais abertos e que favoreciam a discussão.

Portanto, as perguntas e as informações trazidas na EC permitiram às docentes aprofundar o conhecimento sobre as outras entrevistadas. Como desdobramento, ajudou a prepará-las para o debate proposto no GD, uma vez que muitas questões levantadas na EC foram retomadas no momento do GD como argumento e fundamentação de pontos de vista, como questões que se relacionavam à natureza do trabalho nos cursos livres. Dessa forma, a imbricação entre EC e GD foi algo considerado por nós como positivo para a construção de relações dialógicas na fala sobre o trabalho.

Algumas considerações

Trazer a palavra do professor tem sido um caminho importante nas pesquisas discursivas por abrir ao docente um espaço onde ele pode falar sobre o seu trabalho e compartilhar suas experiências positivas e negativas. Embora desenvolva sua atividade em um espaço permeado de pessoas – alunos, professores, diretores, inspetores etc. –, o trabalho do professor em algumas instituições é, aparentemente, solitário. Nas escolas em que há um momento para a discussão sobre o trabalho – centros de estudos, reuniões de planejamento – essa sensação de isolamento diminui, entretanto, quando não existe ao menos

este momento, muitas vezes, o professor acredita lidar sozinho com as dificuldades do seu cotidiano e com a construção de soluções para os desafios que surgem.

Portanto, nesta pesquisa interessaram, principalmente, as discussões que se estabeleceram em torno da formação das professoras participantes, as experiências de trabalho em escolas e cursos livres de idiomas e o trabalho nas instituições de CL e ER em que atuavam no período do desenvolvimento da pesquisa. O acesso à fala das professoras se deu a partir de uma entrevista coletiva e de um grupo de discussão do qual fizeram parte duas professoras: Carla e Érica.

O fato de a pesquisa ter como objeto de análise a fala sobre uma atividade humana fez com que a própria investigação fosse influenciada pelos sujeitos envolvidos e suas questões pessoais. De fato, a composição do coletivo da pesquisa teve de superar diferentes obstáculos, como encontrar professores que atendessem ao recorte estabelecido – que trabalhassem no CL e no ER em concomitância – e que aceitassem se envolver na pesquisa; e estabelecer contato com profissionais com dupla ou tripla jornada, conciliando horários de professores com cargas de trabalho diversificadas. Algumas vezes, mesmo após a formação do coletivo, quando estávamos na iminência de realizar o evento, alguma dificuldade nos impedia: problemas pessoais dos sujeitos, afastamento da escola e/ou do curso de algum professor, desistências devido a mudanças de horário na instituição de trabalho; tudo contribuiu para dar novos contornos à pesquisa.

Em lugar de culpabilizar as professoras participantes pelos sucessivos desencontros, foi preciso ampliar a reflexão e entender que muitos desses problemas foram consequência da escolha dos dispositivos metodológicos: a EC e o GD. A opção pelo trabalho coletivo foi um risco assumido conscientemente. Um risco necessário tendo em vista nossa convicção de que toda prática de linguagem envolve diálogo para a produção de sentidos. A perspectiva dialógica adotada na pesquisa nos levou a buscar mecanismos para compartilhar experiências e saberes sobre o trabalho.

O uso desses dois dispositivos se fez necessário, por um lado, para o acesso a informações sobre as professoras e sua atividade – no caso da EC – e, por outro, para o confronto das docentes com diferentes ditos sobre seu trabalho – no caso do GD. A partir dos dois dispositivos, construídos coletivamente, surgiram discussões calorosas, apaixonadas, realistas e contundentes sobre o trabalho no CL e no ER e sobre as imagens de professor desses espaços.

A troca verbal na EC possibilitou às docentes repensar sua fala a partir da fala da outra, concordando, discordando e ampliando as informações fornecidas. O GD, por sua vez proporcionou um verdadeiro debate de vozes ao estabelecer um confronto entre os pontos de vista das docentes e os ditos so-

bre o seu trabalho presentes em fragmentos analisados. A recuperação de diferentes vozes contribuiu para a desconstrução de estereótipos do professor do ER e do CL e para a construção de outras imagens.

Dessa forma, com o processo de construção dessa investigação, passamos a entender o dispositivo metodológico não como uma ferramenta que se encaixa na pesquisa; tampouco consideramos que a pesquisa deva servir aos propósitos de um dispositivo já construído. Passamos, portanto, a conceber a relação entre os dispositivos metodológicos adotados e a pesquisa como um processo contínuo de construção. Enquanto a pesquisa se consolida, os dispositivos se configuram e acabam por reconfigurar a própria pesquisa. Foi um movimento de mão-dupla que promoveu a construção do caminho enquanto este era trilhado.

Referências bibliográficas

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M.T; SOUZA, S.J; KRAMER, S. *Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 11-25.

APEERJ. *Espanhol na escola é coisa séria, FME de Niterói!* Jan. 2011. Disponível em <<http://apeerj.blogspot.com.br/2011/01/espanhol-na-escola-e-coisa-seria-fme-de.html>>. Acesso em 29 abr. 2013.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. MEC-SEB. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011 – Língua Estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-de-livro-didatico>>. Acesso em 29 abr. 2013.

_____. *Orientações Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras para o Ensino Médio – Língua Espanhola – (OCEM)*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CRISTÓVÃO, L. S. G. *Ethos e práticas identitárias: um estudo das imagens de si no discurso de professores de Espanhol Língua Estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Letras). Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 2010.

DAHER, D. C. Quando informar é gerenciar conflitos: a entrevista como estratégia metodológica. *The ESpecialist*, v. 19, n. especial, 1998, São Paulo: Educ, p. 287-303.

FRANÇA, M. B. *Uma comunidade dialógica de pesquisa: atividade e discurso em guichê hospitalar*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2007.

FREITAS, L. M. A. *Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas*. 2010. 309 f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

KJAERBECK, S. “Nosotros los españoles” y “los de afuera”: un estudio de *focus group* sobre la identidad cultural y la formación de opinión. In: _____. *Discurso y Sociedad*. Barcelona, v. 3, n. 1, 2001, p. 43-74.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em Ciências Humanas. In: _____; FREITAS, M. T; SOUZA, S. J. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LACOSTE, M. Fala, atividade, situação. In: DUARTE, F.; FEITOSA, V. (Org.). *Linguagem e trabalho*. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 1998.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

SCHWARTZ, Y. Trabalho e Ergologia. In: _____; DURRIVE, L. *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. 2. ed. Niterói: Editora da UFF, 2010.