

3

Metodologia

[A abordagem qualitativa] é acima de tudo um empreendimento centrado no indivíduo e, portanto, particularmente apropriada para o nosso trabalho no campo do ensino de línguas. (Richards, 2003, p. 9)

A investigação depende do envolvimento com o mundo vivido, e o lugar do pesquisador no processo de investigação em si é algo que precisa ser tratado. (ibid)

Este capítulo tem o objetivo de traçar o arcabouço teórico-metodológico do desenvolvimento dessa pesquisa. Início-o justificando que se trata de um estudo inserido na área de Língua Aplicada (LA). Mais adiante, delinheio o caráter qualitativo do estudo de caso que investigo. O terceiro passo é traçar um paralelo sobre a Prática Reflexiva e a Prática Exploratória e em quais circunstâncias se encaixam e contribuem para a pesquisa. O contexto de desenvolvimento do trabalho também é explicitado, ou seja, comento como ocorreu a entrevista-conversa semi-estruturada, e o perfil das professoras participantes, minhas colaboradoras de pesquisa. Por último, discuto o objetivo da pesquisa.

3.1.

Linguística Aplicada

A linguagem é inseparavelmente ligada às práticas sociais e discursivas que constroem os seres humanos, assim como influenciam suas capacidades produtivas e cognitivas enquanto atores sociais. Com isso, a LA focaliza a linguagem como prática social e a observa em uso, situada por diferentes contextos.

A presente pesquisa se insere no campo da LA por ir ao encontro de algumas metas que inspiram a área, como:

- “Interrogar-nos acerca da relevância social da temática e dos objetivos gerais de nossos estudos, tendo em vista os atores sociais que vivenciam as práticas envolvidas no fenômeno a ser focalizado.” (Fabrício, 2006, p. 59).

Aqui, lido com o papel que a língua inglesa assumiu ao longo da história e atualmente exerce e, com a forma em que as participantes dessa pesquisa, como alunas e professoras dessa língua e seres que circulam em contextos de ensino-aprendizagem, percebem-se e influenciam aqueles à sua volta.

- “Inserir o objeto de estudo em um amplo campo de problematizações, contextualizando-o local e globalmente no momento contemporâneo.” (ibid).

Atribuo o foco da pesquisa ao papel que a língua inglesa exerce globalmente e na vida das participantes, questionando a presença e manutenção de preconceitos linguísticos e culturais.

- “Detectar os intertextos que compõem a teia de significados que constroem o objeto.” (ibid).

A análise tanto dos discursos sociais e pedagógicos quanto do discurso das participantes foi realizada a fim de buscar maior compreensão acerca do desenvolvimento da língua inglesa, assim como as crenças, ideologias e práticas que constituem o fenômeno que busco entender.

- “Estranhar sentidos essencializados e dogmas mumificados construídos na cultura com relação ao objeto, lembrando que toda etiqueta verbal agrega de forma pragmática, porém unificadora, uma miríade de estados e eventos diferentes que só ganham sentido quando inscritos em determinado campo semântico, ligado a práticas e valores socioculturais em contextos específicos” (Freire Costa *apud* Fabrício, 2009, p. 59-60).

A reflexão crítica que as participantes fazem acerca de suas práticas e crenças, assim como de leituras realizadas, visa à problematização e modificação de paradigmas no que concerne à generalização de ideias e estereótipos. Devemos

estar atentos aos sentidos essencializados, pois eles, reiteradas vezes, podem levar os indivíduos à manutenção e propagação de preconceitos.

- “Ser cauteloso quanto a generalizações possíveis, circunscrevendo os sentidos produzidos aos discursos e às práticas dos atores sociais que os fabricam e vivenciam (o que inclui o próprio pesquisador).” (Fabrício, 2006, p. 60).

A adoção de uma reflexão e postura críticas é necessária àqueles envolvidos no processo ensino-aprendizado, especialmente por se tratar de uma posição que possibilita aos mesmos influenciar outros indivíduos.

- “Ter ciência de que nossas descrições e observações de eventos não são neutras e não podem ser feitas de fora de nossa linguagem nem da rede de significações que compõem o nosso repertório” (ibid).

Tudo o que interpretamos vai ao encontro das crenças e concepções que norteiam nossas ações. São resultantes de nosso conhecimento de mundo, de nossas vivências. Esta pesquisa foi realizada com o intuito de buscar o próprio entendimento das participantes relacionadas.

- “Revisitar posições e reavaliar nossas escolhas.” (ibid).

A divisão de etapas para as entrevistas-conversas semi-estruturadas e a abordagem da PE no desenvolvimento e análise dos dados vão de acordo com a possibilidade de revisão, reavaliação e alteração de posições acerca das questões abordadas, uma vez que buscamos o entendimento de nossas crenças e posicionamentos.

Reitero que essa pesquisa é da área da LA por buscar a problematização e o questionamento de questões políticas da linguagem. Em nenhum momento são esperadas uma resposta e a resolução de um problema. Ao contrário, estamos interessadas nas discussões, trocas de ideias e perspectivas e dispostas, quem sabe, a uma revisitação dos (pré-) conceitos norteadores de nossas práticas.

3.2.

Pesquisa Qualitativa

O tipo de pesquisa desenvolvido para este trabalho foi de cunho qualitativo. Com o foco em um pequeno grupo de indivíduos em seus contextos naturais do dia-a-dia, a pesquisa qualitativa busca entender os participantes através da perspectiva daqueles envolvidos no processo de investigação (Richards, 2003, p. 10).

Segundo Minayo (*apud* Santiago, 2009, p. 62),

a pesquisa qualitativa responde questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A presente pesquisa visa ao entendimento das posições e práticas sociais de três professoras de ILE em relação à língua inglesa. Através da análise de entrevistas-conversas semi-estruturadas realizadas entre essas três professoras, na qual as participantes refletem e questionam suas vivências e crenças, tanto como professoras quanto como alunas, este trabalho dá conta de investigar uma questão atual, contemporânea.

3.3.

Prática Reflexiva (PR)

De acordo com Schön (1991, p. 9), ao fazermos pesquisa através de uma prática reflexiva, levantamos uma série de questões e até mesmo dilemas que alguns pesquisadores procuram evitar. Alguns exemplos são: “Sobre o que é apropriado refletirmos?”; “Qual é uma forma apropriada de se observar e refletir sobre a prática?”; “Refletimos apenas ao falarmos sobre coisas que dizemos e fazemos?”; “O gesto, o desenho e a própria ação constituem uma reflexão na ação?”.

Como não há forma de acharmos respostas que se apliquem a todas as situações possíveis, pesquisadores reflexivos devem buscar entender a perspectiva do outro e refletir sobre a mesma, a fim de entender sua própria prática.

Optei por posicionar-me como pesquisadora reflexiva, e, conseqüentemente, envolvi as demais participantes participantes como co-pesquisadoras no processo de construção de dados (Schön, 1991, p. 6-7). Esta reflexão colaborativa sobre nossas práticas levou-nos a criar oportunidades de reflexão, de construção de conhecimento e de conscientização. Desta forma, percebo um forte alinhamento desta pesquisa com as ideias de Schön (1991, p. 8):

É importante notar que essas variantes de reflexão colaborativa sobre a prática são profundamente educativas na intenção, e por vezes no resultado, tendo ou não a ver com o espaço escolar; e que, para se tornar eficazes neste tipo de pesquisa, como Kurt Lewin apontou tempos atrás, os pesquisadores devem se tornar educadores - profissionais que refletem na e sobre a sua própria investigação e formulam as suas reflexões para projetar experiências educacionais para os outros.

Há diferentes visões sobre o que consiste o termo reflexão sendo aplicadas no contexto de formação de professores. Assim, van Manen (*apud* Liberali, 2008, p. 31) descreveu três classes de reflexão adotadas na prática docente: técnica, prática e crítica.

A reflexão técnica busca resultados, uma vez que se preocupa com a “eficiência e eficácia dos meios para atingir determinados fins” (Liberali, 2008, p. 31). A teoria é percebida como um meio de se prever e controlar os eventos. Desta maneira, a principal meta do educador técnico é alcançar os objetivos estabelecidos e decididos por outrem. Para este tipo de reflexão, a teoria serve de fonte para explicar e orientar a transformação da ação. Há uma reprodução autômata de práticas consideradas corretas, mas não um questionamento ou avaliação dessas.

A reflexão prática visa “ao exame aberto dos objetivos e suposições e ao conhecimento que facilita o entendimento dos problemas da ação” (ibid). A ideia é que ao explicar o que faz, o educador prático tem mais chances de buscar o entendimento. Ele, portanto, considera as justificativas educacionais para as suas ações, assim como a qualidade dos fins que foram alcançados. Neste caso,

deparamo-nos com a busca pela compreensão das ações a partir da experiência e conhecimento de mundo, ou seja, a tentativa de encontrar explicações ou justificativas para a prática na própria prática. O problema deste tipo de reflexão prática é que pode levar a uma atitude que se baseia apenas no uso do senso comum.

Em contraposição à perspectiva de reflexão técnica, Schön (*apud* Liberali, 2008, p. 35) estabeleceu dois conceitos ao ligar reflexão à ação: reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação. A reflexão-na-ação é o pensar sobre o que se faz ao mesmo tempo em que se atua. Com isto, através do entendimento, o praticante adota uma postura de maior possibilidade de mudança em relação à sua prática. A reflexão-sobre-a-ação é o pensar que o participante estabelece sobre sua prática, sua ação, *a posteriori*. Desta maneira, ele descreve, analisa e avalia os vestígios deixados em sua memória por intervenções anteriores.

A reflexão crítica está relacionada aos dois tipos de reflexão citados anteriormente. No entanto, sua diferenciação está na valorização de critérios morais e na análise de ações pessoais em contextos histórico-sociais mais amplos. Desta forma, entendemos que “o educador crítico ocupar-se-ia das implicações éticas e morais de suas ações e dos arranjos institucionais dos quais faz parte” (Liberali, 2008, p. 32).

A reflexão crítica implica a transformação da ação, ou seja, transformação social. Não basta criticar a realidade, mas muda-la, já que indivíduo e sociedade são realidades indissociáveis. Assumir uma postura crítica implica ver a identidade dos agentes como intelectuais dentro da instituição e da comunidade, com funções sociais concretas que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. (*ibid*, p. 38)

Ao adotarem uma postura de reflexão crítica, os educadores tornam-se intelectuais transformadores e, assim, podem tornar-se responsáveis por formar cidadãos críticos e ativos dentro da comunidade. Logo, refletir criticamente não envolve apenas o pensar sobre a prática, mas também o desenvolvimento de alternativas de atividades docentes através de uma postura que reconhece que o papel da escola não é neutro.

3.4.

Prática Exploratória (PE)

A Prática Exploratória oferece princípios e proposições sobre o contexto de ensino-aprendizado. Tal prática embasa-se na ideia de que os professores poderiam ser os próprios pesquisadores de seu contexto de trabalho. Eles devem, em conjunto com seus alunos, elicitare questões que os levem a refletir sobre as práticas adotadas em sala de aula. Ao refletirem sobre tais práticas, compartilharão experiências e visões. Assim, podem buscar o entendimento de questões instigantes que chamam sua atenção. A PE, portanto, não visa à resolução de problemas, mas entendimentos do que ocorre no contexto de ensino-aprendizado.

Uma das questões trabalhadas na PE é a colegiabilidade. De acordo com Allwright e Hanks (2009, p. 15), “pessoas em geral constroem a sua visão dos alunos a partir de suas próprias experiências educacionais”, ou seja, nossas crenças são influenciadas pelas experiências que tivemos. Uma das crenças que ainda pode ser percebida pela atuação de alguns profissionais docentes é a de que eles ensinam e os alunos aprendem. A partir desta visão, os professores trabalhariam ativamente passando conteúdo enquanto os alunos, sentados, receberiam tais conhecimentos de forma passiva. Entretanto, “nenhum professor ensina, a não ser por consentimento” (ibid, 2009, p. 2) e “Os alunos são fundamentais porque são as únicas pessoas que podem realizar sua própria aprendizagem.” (ibid, 2009, p. 2). Faz-se mister o trabalho em conjunto de todos aqueles inseridos no contexto, ou seja, professores e alunos, compartilhando seus conhecimentos e entendimentos.

Seguindo esta ideia, aprendizes são seres participantes ativos no processo ensino-aprendizagem e é preciso que tenham, então, participação e voz dentro da estrutura da aula.

Os professores são oficialmente encarregados da prática de ensino de línguas na sala de aula, mas eles têm de deixar a prática da aprendizagem de línguas para os alunos. Apenas os alunos podem realizar sua própria aprendizagem, e é a atuação paralela deles como alunos que vai ou não efetivamente complementar os esforços dos professores e outros profissionais da linguagem (...) para tornar a sala de aula de línguas produtiva. Então por que não tentar pensar os alunos como

profissionais, praticantes da aprendizagem, e não apenas como ‘alvos de ensino’? (Allwright & Hanks, 2009, p. 2).

Com isto, a integração dos aprendizes em sala de aula torna-se primordial. Alunos devem ter voz nas decisões tomadas e no que acontece em sala de aula. Devem também trabalhar em conjunto com seus professores, pois um ajudará no desenvolvimento do outro, um complementar o trabalho do outro. Assim, na PE, Abandona-se a crença da postura passiva por parte dos alunos, que passam a ser percebidos como praticantes do aprendizado.

Os defensores das principais abordagens de ensino de segunda língua visam às relações entre aprendizagem de língua e mudança social (Norton & Toohey *apud* Allwright e Hanks, 2009). Desta maneira, a língua é uma prática que constrói e é construída através das perspectivas dos aprendizes de línguas: como entendem a si mesmos e entendem seus meios sociais, suas histórias e suas possibilidades para o futuro. Novamente, temos a visão de que alunos são participantes ativos de ensino-aprendizagem.

Allwright e Hanks (2009), então, apresentam cinco proposições acerca dos aprendizes – alunos e professores – que vivem em um ambiente de aprendizagem: “Aprendizes são indivíduos únicos que aprendem e se desenvolvem melhor a partir de suas próprias individualidades”, “Aprendizes são seres sociais que aprendem e desenvolvem melhor em um ambiente de apoio mútuo”, “Aprendizes são capazes de levar o aprendizado a sério”, “Aprendizes são capazes de tomar decisões” e “Aprendizes são capazes de se desenvolver como praticantes do aprendizado”.

De acordo com estas proposições, a figura de todos os aprendizes, ou seja, a figura também dos alunos, é central na estrutura das aulas. Eles são vistos como essenciais para o ambiente de aprendizado, assim como para as práticas adotadas em sala de aula – ainda que este não seja o único local de aprendizagem. Desta forma, o professor não deve assumir um papel central. Mais do que isto, professores e alunos devem trabalhar juntos a fim de buscarem entender a qualidade de vida que constroem juntos em sala de aula.

Para a professora Waleswka Braga (citada em Allwright e Hanks, 2009, p. 185), membro do grupo de PE do Rio de Janeiro, toda aula deveria ser significativa para os alunos. Acredito, mais ainda, que as aulas devem ser significativas para todos os aprendizes presentes no contexto de ensino-aprendizagem de uma sala de aula.

A PE, segundo Allwright e Hanks (2009), visa à busca de entendimentos em relação às questões de interesse imediato, sejam ou não problemáticas. Ela busca “qualidade de vida”, mais do que “qualidade de trabalho”. A PE busca o “entendimento”, mais do que a resolução de problemas, ainda que entendimentos com frequência permitam a resolução de problemas. Esta visão de sala de aula é norteada pela flexibilidade e pela inclusão, tentando envolver todos aqueles inseridos no processo ensino-aprendizagem e estimulando o desenvolvimento mútuo.

3.5.

As Práticas Reflexiva e Exploratória e minha pesquisa

Faço uma ponte entre a PR e a PE por perceber que ambas apresentam pontos em comum. A possibilidade que a PR oferece de se pensar na e sobre a ação vai ao encontro da PE, que busca o entendimento das questões vividas no contexto de ensino-aprendizagem através de reflexão e pesquisa durante a própria vivência e prática nesse contexto. A reflexão, nesse caso, dá-se de forma ainda mais eficaz, já que conta com a participação de todos os indivíduos inseridos, como alunos e professores.

A PR foi utilizada nesse estudo como forma de se conduzir as entrevistas-conversas semi-estruturadas. Acredito que a reflexão acerca dos temas discutidos na entrevista-conversa leve às professoras ao questionamento de suas práticas. Já a PE foi utilizada como parte da metodologia de construção e análise dos dados devido ao papel exercido pelas pessoas que colaboraram como participantes da entrevista-conversa semi-estruturada analisada. Encaro as duas colegas que colaboraram trabalhando em conjunto comigo como participantes da pesquisa.

Dessa maneira, de acordo com os princípios da PE, convidei-as para uma segunda etapa de pesquisa, na qual comentamos o posicionamento das mesmas em relação aos temas que já havíamos tratado. Busquei seus entendimentos através da reflexão sobre o que havia sido produzido na primeira conversa que tivemos e como entendiam ou passaram a entender as mesmas questões naquele segundo momento, mais de um ano depois.

3.6.

O Contexto da Pesquisa

Nesta parte, contextualizo o modo com o qual a pesquisa foi desenvolvida. Primeiro, justifico o porquê de ter adotado entrevistas-conversas semi-estruturadas, por entendê-la como um evento social real que permite que suas participantes reflitam sobre os temas propostos. Em seguida, contextualizo as entrevistas-conversas onde aconteceram e, depois, traço um perfil das participantes em cada momento, ou fase, da investigação.

3.6.1.

A Entrevista como Evento Social

Nossas vidas são constituídas por uma série de eventos, de acontecimentos. Ao narrar esses eventos vividos, contamos nossas histórias e, conseqüentemente, nossa história. Os propósitos pelos quais os indivíduos decidem contar suas narrativas são diversos, como chamar atenção, ensinar algo e exemplificar questões. As pessoas passam grande parte de seu tempo contando suas histórias a fim de relatar o quão justa ou injusta elas podem ser consideradas. Buscam, com isso, aprovação, entendimento e simpatia por parte daqueles com quem interagem, ou seja, os ouvintes (Goffman, 1974, p. 504).

Para que ocorra o processo de narrar, é necessário que haja, pelo menos, um falante e um ouvinte. O discurso não acontece em um vácuo social, pelo contrário. Ele é co-construído durante a interação, tem natureza dialógica. A

alteridade é, portanto, seu fator integrante. Isso se dá tanto na modalidade escrita quanto na oral. Ao analisarmos os discursos dos indivíduos, devemos levar em consideração questões culturais, históricas e institucionais. Carecemos de saber o momento e o contexto histórico em que estão situados, já que suas vivências serão por ele influenciadas, assim como também o influenciarão (Moita Lopes, 2001, p. 58).

O discurso, no entanto, não é um mero modo de refletir as experiências vividas pelos indivíduos. Eles estão em um âmbito muito mais complexo, pois constroem tais experiências. Segundo Bastos (2005, p. 74), “Nessa atividade de narrar, não apenas transmitimos o sentido de quem somos, mas também construímos relações com os outros e com o mundo que nos cerca.”. Assim, podemos entender que

além de sua natureza representacional, o discurso é caracterizado por ser constitutivo da vida social. Isso quer dizer que a compreensão do discurso como co-construção social implica que o discurso é ação através da qual os participantes discursivos se constroem, constroem os outros e, portanto, constituem o mundo social. Dessa forma, estudar o discurso dessa perspectiva é examinar seus efeitos sociais nas práticas discursivas em que agimos, o que envolve entender como nos construímos e construímos as identidades sociais de nossos interlocutores. (Moita Lopes, 2001, p. 59)

Se os indivíduos são construídos nos discursos, suas identidades sociais são, necessariamente, fragmentadas. As identidades sociais serão construídas com os alinhamentos feitos pelos agentes discursivos, de acordo com o posicionamento que julgarem ser esperado ou mais apropriado. Assim, não há como essas identidades sociais serem estereotipadas, essencializadas.

3.6.2.

As Entrevistas-conversas

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram realizadas três entrevistas-conversas semi-estruturadas - uma vez que eu havia selecionado um tema-base e algumas questões para abordar - sendo também três o número de participantes. As entrevistas-conversas tiveram caráter essencialmente informal. Elas foram realizadas em momentos diferentes, sendo que a primeira contou com a presença

das três participantes juntas. Após transcrevê-la e analisá-la, percebi a necessidade de ouvir as impressões e o entendimento de minhas colaboradoras e refletir com as mesmas em relação aos nossos posicionamentos daquela época assim como os desse outro momento, após novas vivências. Com isto, quase um ano após a primeira conversa, mais duas entrevistas-conversas foram realizadas com cada colega separadamente, sendo que eu fui a participante comum a guiar as duas interações. Antes de iniciar as conversas, minhas colegas tiveram acesso às transcrições da primeira interação a fim de resgatarem suas origens. As professoras colaboradoras e eu tratamos de temas relacionados ao uso do inglês, idioma que aprendemos e lecionamos como LE. Conjeturamos também sobre nossas crenças e nossas origens, nossas práticas e como tais ideias influenciam o ambiente de ensino-aprendizagem no qual estamos inseridas.

3.6.3.

Local das Entrevistas-conversas

I- Entrevista-conversa - Fase 1

A primeira etapa ocorreu em minha residência. Como as demais participantes e eu somos amigas próximas, o clima de descontração fez com que a entrevista-conversa semi-estruturada fosse informal. Na minha opinião, isso deixou a tarefa mais prazerosa e sentimo-nos mais à vontade para refletirmos sobre nossas vivências e práticas profissionais. Previamente, eu havia pensado sobre este momento e, portanto, pré-selecionei mentalmente os temas que me interessavam abordar.

II- Entrevista-conversa - Fase 2

Nessa segunda fase, duas entrevistas-conversas ocorreram. Resolvi conversar com minhas colegas-colaboradoras separadamente. Assim, elas não participaram uma da entrevista da outra. Cada entrevista-conversa foi realizada na residência da professora colaboradora que fez parte. Antes de iniciá-las, pedi que as participantes lessem as transcrições feitas por mim de nossa primeira entrevista-conversa. Após interpretarem nas transcrições as identidades que

havam projetado e suas concepções relacionadas à línguas (estrangeiras) e seus contextos de ensino-aprendizado, meu objetivo era entender melhor o ponto de vista de minhas amigas colaboradoras e o meu próprio, após o já referido intervalo de tempo.

3.6.4.

As Professoras Participantes

Como já explicado, somos três participantes, professoras de ILE. Temos perfis um tanto similares, uma vez que pertencemos à mesma faixa etária, graduamo-nos em português-inglês pela mesma instituição federal situada na cidade do Rio de Janeiro, e iniciamos nossos estudos de pós-graduação em outra universidade, esta privada, mas também localizada na mesma cidade.

Escolhi minhas colegas como participantes da minha pesquisa devido à similaridade de nossa formação educacional. Também por sermos amigas, pessoas às quais atribuo confiança, responsabilidade e seriedade. As participantes são, na minha concepção, pessoas interessadas em refletir sobre suas práticas e crenças, seres engajados no desenvolvimento de pesquisas.

I. Professora-colaboradora - Mandy

Na primeira fase (outubro de 2010): Mandy, 26 anos, trabalha como professora de ILE em um curso livre de inglês muito conhecido no estado do Rio de Janeiro, que adota o método audiovisual. Graduou-se em Português-Ingês pela Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2008. No ano seguinte, cursou a especialização *Lato Sensu* em Língua Inglesa na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Em 2010, após concluir a especialização, ingressou no Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem também na PUC-Rio.

Na segunda fase (dezembro de 2011): Mandy, 27 anos, atua como professora de inglês no Município do Rio de Janeiro, como substituta em um

colégio da rede federal, e em um Instituto de Ensino de Línguas privado ligado à PUC-Rio, todos localizados na cidade do Rio de Janeiro. Seu Mestrado está em fase final.

II. Professora-colaboradora – Lucy

Na primeira fase (outubro de 2010): Lucy, 24 anos, ministra aulas de ILE para alunos particulares. Graduiu-se em Português-Inglês pela Faculdade de Letras da UFRJ em 2009. No mesmo ano, cursou duas especializações *Lato Sensu*: uma em Língua Inglesa na PUC-Rio e outra em Literatura Brasileira na UFRJ. Em 2010, após concluir a especialização da UFRJ, ingressou no Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem na PUC-Rio. A especialização desta instituição continuou em andamento.

Na segunda fase (dezembro de 2011): Lucy, 25 anos, leciona inglês na rede municipal, como substituta em um colégio da rede federal, em um colégio da rede privada e em um Instituto de Ensino de Línguas privado ligado à PUC-Rio, todos na cidade do Rio de Janeiro. Sua especialização na PUC-Rio foi concluída e o Mestrado está em fase final.

III. Professora-colaboradora – Evellyn

Na primeira fase (outubro de 2010): eu, 24 anos, ministro aulas de ILE para a rede municipal do Rio de Janeiro e para dois Institutos de Ensino de Línguas privados, também localizados na cidade do Rio de Janeiro: um situado na UFRJ, que adota a abordagem comunicativa, e outro muito conhecido no estado, que utiliza o método áudio-lingual. Graduei-me em Português-Inglês pela Faculdade de Letras e de Educação da UFRJ em 2010. No mesmo ano, ingressei no Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem na PUC-Rio.

Na segunda fase (dezembro de 2011): eu, 26 anos, continuo lecionando inglês no Município e também atuo na rede privada em um colégio de prestígio

nacional, ambos localizados na cidade do Rio de Janeiro e em um Instituto de Ensino de Línguas ligado à PUC-Rio. Meu Mestrado está em processo.

3.6.5.

Objetivos e questões de pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa foi o de buscarmos problematizar significados essencializados que, em nosso dia-a-dia, compartilhamos com nossos alunos e colegas. Espero que com essa pesquisa, nós, professoras-participantes, possamos entender melhor a nós mesmas e aos outros, a fim de termos mais consciência das crenças que são construídas com nossos alunos e buscarmos maior qualidade de vida nos contextos pedagógicos nos quais circulamos. Deste modo, procuro refletir com minhas colaboradoras sobre nossas crenças e práticas relacionadas ao contexto de ensino-aprendizagem no qual estamos inseridas, tanto na posição de alunas, que fomos, como na atual, de professoras de ILE.

Assim, projeto minhas perguntas de pesquisa:

- “Por que ao produzirmos ILE, projetamos identidades que buscam apagar os traços de nossa L1?”,
- “Quais crenças norteiam nossa relação com o ILE?” e
- “Como nossas crenças a respeito do uso de ILE podem ter sido construídas ao longo de nossa formação?”.

A seguir, busco investigar e entender minhas perguntas de pesquisa através da análise dos discursos presentes, uma vez que elas implicam diretamente em minhas práticas sociais e pedagógicas, assim com nas de minhas colaboradoras de pesquisa.