

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

JOSLÉIA APARECIDA DOS PASSOS

**CRENÇAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL SOBRE O USO DAS
METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA NO ENSINO DE INGLÊS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

PATO BRANCO – PR

2021

JOSLÉIA APARECIDA DOS PASSOS

**CRENÇAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL SOBRE O USO DAS
METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA NO ENSINO DE INGLÊS**

**PRE-SERVICE TEACHERS' BELIEFS ABOUT THE USE OF ACTIVE LEARNING
METHODOLOGIES IN ENGLISH TEACHING**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), na Linha de Pesquisa Linguagem, Educação e Trabalho, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR, Campus Pato Branco, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Dr^a Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert
Coorientador: Dr^a Didiê Ana Ceni Denardi

PATO BRANCO

2021



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. É a licença mais flexível de todas as licenças disponíveis. É recomendada para maximizar a disseminação e uso dos materiais licenciados.



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Pato Branco



JOSLEIA APARECIDA DOS PASSOS

CRENÇAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL SOBRE O USO DAS METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA NO ENSINO DE INGLÊS

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Linguagem, Cultura E Sociedade.

Data de aprovação: 12 de Agosto de 2021

Prof.a Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.a Didie Ana Ceni Denardi, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.a Marcia Regina Becker, - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.a Rosane De Mello Santo Nicola, Doutorado - Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Pucpr)

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 05/10/2021.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por prover força, sabedoria e a oportunidade de concluir mais este desafio.

Aos meus pais, Dercilio e Helena, por toda ajuda e cuidado com os meus filhos nos momentos que precisei.

A meu esposo, Idinilso Jorge, por todo o amor, carinho, atenção, incentivo e suporte durante esta fase. Vários desafios se puseram em nosso caminho ao longo do mestrado. Mas você, sempre vislumbrando o melhor, jamais me deixou desistir.

Aos meus filhos, Vitor, Sofia e Isabel, que tanto me ensinam a ser um ser humano melhor. Amo-os mais que tudo.

A minha querida orientadora, Professora Doutora Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert, pelo exemplo de disciplina, responsabilidade e competência. Sinto-me honrada por ter sido orientada por uma pesquisadora como você. E por ter sido sua primeira orientanda. Sou especialmente grata por seu apoio e compreensão numa fase difícil pela qual passei durante o mestrado.

A minha amada coorientadora, Professora Doutora Didiê Ana Ceni Denardi, minha primeira professora, na primeira disciplina, ainda cursada como aluna externa no mestrado. Sua sabedoria, profissionalismo aliados ao carinho e atenção de um ser humano ímpar ficarão em minhas memórias ao longo de toda a vida. Gratidão por ter acreditado no meu potencial.

Às Professoras Doutoras Márcia Regina Becker e Rosane de Mello Santo Nicola, por poder contar com a participação de vocês como examinadoras desta dissertação, muito obrigada por tão valiosas e ricas contribuições.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, da linha de pesquisa em linguística: Linguagem, Educação e Trabalho da UTFPR Campus Pato Branco, pelas disciplinas enriquecedoras.

Aos meus companheiros da Pós-Graduação, por todas as ideias que trocamos neste período.

Aos sujeitos participantes desta pesquisa, essenciais para a realização deste estudo.

Ao Professor Doutor Edival Sebastião Teixeira, Vice-coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UTFPR, pela prontidão, cuidado e pelas orientações precisas quanto ao projeto de pesquisa.

As minhas especiais amigas Janete Niedzialkoski e Paola Quintano pelo companheirismo mesmo que distante. A querida amiga Kelis de Conto, que inúmeras vezes tomou conta das crianças para mim.

Por fim, agradeço a todos que, de algum modo, contribuíram para a realização deste trabalho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Direção de Pós-Graduação (DIRPPG) do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UTFPR-PB, com a Bolsa de Recursos Próprios - proporcionada pelo período de 12 meses, para realização deste trabalho, bem como pela bolsa de recursos próprios da UTFPR (incentivo à defesa), proporcionada pelo período de 2 meses.

RESUMO

A presente pesquisa se caracteriza como estudo de casos múltiplos (YIN, 2015), cujo objetivo geral é investigar as crenças de professores em formação inicial a respeito da implementação das Metodologias de Aprendizagem Ativa (MAA) no ensino de inglês, e insere-se na área da Linguística Aplicada. Como objetivos específicos, a pesquisa busca: a) identificar as crenças dos professores em formação inicial sobre a implementação das MAA para o ensino de inglês; e b) analisar se as crenças dos professores em formação inicial podem favorecer ou limitar a utilização das MAA no ensino de inglês. Nesse sentido, a pesquisa enquadra-se na linha de pesquisa Linguagem, Educação e Trabalho do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Pato Branco. O contexto desta pesquisa compreende um minicurso de extensão, realizado *on-line*, com aulas síncronas e assíncronas e aplicado pela pesquisadora a professores em formação inicial em Letras Português-Inglês. O minicurso teve 15 horas de duração e foi ofertado nos meses de julho e agosto de 2020, com o objetivo de apresentar uma introdução ao conceito e às premissas das MAA no ensino-aprendizagem de inglês. Além disso, foram apresentados alguns dos métodos e técnicas de implementação das MAA em sala de aula. Por fim, foram exibidas algumas ferramentas digitais utilizadas em MAA para o ensino de inglês. A coleta de dados foi realizada com o uso de dois questionários com questões semiestruturadas, que foram aplicados para reflexão e resolução individual. Os dados obtidos foram analisados por meio da técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), que pode ser entendida como um conjunto de instrumentos metodológicos ou de técnicas de análise das comunicações utilizados para interpretação de materiais escritos. Os referenciais teóricos usados na interpretação dos dados da pesquisa, referem-se aos estudos sobre a) aspectos da formação inicial de professores de línguas no contexto brasileiro, com base nos trabalhos de Celani (2001), Volpi (2001), Gimenez e Cristóvão (2007), Halu (2014); b) crenças dos professores sobre ensino aprendizagem de línguas e de inglês, tomando como principais mentores Barcelos (2001, 2004, 2006, 2007), Kudiess (2005), Silva (2010, 2011), Martins (2020), Santos e Fermino (2013); c) as principais metodologias de ensino e aprendizagem de línguas e da língua inglesa, bem como seus princípios, teorias subjacentes e representantes a partir dos estudos de Leffa (2016), Oliveira (2014) e Richards e Rodgers (2001); e d) o conceito e técnicas das MAA com base em Moran (2018), Valente *et al.* (2015; 2017), Diesel *et al.* (2017, 2018) Bacich (2015, 2016, 2018, 2021). Os resultados obtidos apontam que as crenças dos professores em formação inicial, participantes da pesquisa, se mostram favoráveis à implementação das metodologias de aprendizagem ativa no ensino de inglês, pois eles demonstraram ter compreendido os princípios básicos, as diferenças entre as MAA e as metodologias tradicionais.

Palavras-chave: Crenças; Metodologias de aprendizagem ativa; Ensino de língua inglesa.

ABSTRACT

Inserted in the area of Applied Linguistics, the present research is characterized as a multiple case study (YIN, 2015), and aims to investigate the beliefs of pre-service teachers regarding the implementation of active learning methodologies (MAA in Portuguese) in the teaching of English. As specific objectives, the research sought to: a) identify the beliefs of pre-service teachers on the implementation of active learning methodologies in English teaching; and b) analyze whether the beliefs of pre-service teachers can favor or limit the use of active learning methodologies in English teaching. Therefore, the research fits in the line of research Language, Education and Work of the Postgraduate Program in Letters (PPGL) of the Federal Technological University of Paraná (UTFPR), Campus Pato Branco. The context of this research comprises an extension mini-course, conducted online, with synchronous and asynchronous classes and applied by the researcher to pre-service teachers in Portuguese-English Languages. The mini-course lasted 15 hours and was offered in the months of August and September 2020, with the objective of presenting an introduction to the concept and the premises of the active learning methodologies in teaching and learning English. In addition, some of the methods and techniques for implementing active learning methodologies in the classroom were presented. Finally, some digital tools used in MAA for teaching English were shown. Data collection was carried out using two questionnaires with semi-structured and open questions, which were applied for individual reflection and resolution. The data obtained were analyzed using the Content Analysis technique (BARDIN, 2016), which can be understood as a set of methodological instruments or communication analysis techniques used for the interpretation of written materials (BARDIN, 2016). The theoretical framework being used in the interpretation of the research data refers to studies on: a) aspects of the pre-service language teachers in the Brazilian context, based on the work of Celani (2001), Volpi (2001), Gimenez e Cristóvão (2007), Halu (2014); b) teachers' beliefs about English teaching and learning, using Barcelos (2001, 2004, 2006), Kudiess (2005), Silva (2010, 2011), Martins (2020), Santos e Fermino (2013); c) the main methodologies for teaching and learning languages and the English language, as well as their principles, underlying theories and representatives from the studies of Leffa (2016), Oliveira (2014) and Richards e Rodgers, (2001); and d) the concept and techniques of active learning methodologies based on Moran (2018), Valente *et al.* (2015; 2017), Diesel *et al.* (2017, 2018), Bacich (2015, 2016, 2018, 2021). The results show that pre-service teachers' beliefs are favorable to the implementation of active learning methodologies in English teaching because they demonstrated that they understood their basic principles and concepts, the differences between active learning methodologies and traditional methodologies.

Keywords: Beliefs; Active learning methodologies; English language teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais métodos do período de transição no ensino de inglês	31
Quadro 2 - Ferramentas digitais que podem ser utilizadas nas aulas de inglês.....	50
Quadro 3 - Minicurso de extensão: metodologias ativas no ensino aprendizagem de inglês ..	53
Quadro 4 - Perfil dos participantes da pesquisa	55
Quadro 5 - Grupos de crenças	57
Quadro 6 - Crenças do grupo 1- autonomia do aprendiz (Nala)	61
Quadro 7 - Crenças do grupo 2 - Papel do professor (Nala)	63
Quadro 8 - Crenças do grupo 3 - Metodologias de ensino (Nala).....	64
Quadro 9 - Crenças do grupo 4 - Formação docente (Nala).....	66
Quadro 10 - Crenças do grupo 1 - Autonomia do aprendiz (Daniel)	67
Quadro 11 - Crenças do grupo 2 - Papel do professor (Daniel)	69
Quadro 12 - Crenças do grupo 3 - Metodologias de ensino (Daniel).....	69
Quadro 13 - Crenças do grupo 4 - Formação docente (Daniel).....	71

LISTA DE SIGLAS

AD	Abordagem Direta
ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COVID-19	Coronavírus
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
L2	Segunda Língua
MAA	Metodologias de Aprendizagem Ativa
OMS	Organização Mundial da Saúde
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelos de Ensino Híbrido	38
--	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	16
2.1	A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS.....	16
2.1.1	O professor reflexivo.....	18
2.2	CRENÇAS DE PROFESSORES SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM	21
2.2.1	Crenças X conhecimento.....	22
2.2.2	O conceito de crença	24
2.2.3	Metodologias de pesquisas das crenças.....	25
2.3	METODOLOGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	26
2.4	METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA	33
2.4.1	Exemplos de metodologias de aprendizagem ativa.....	37
2.4.2	Recursos tecnológicos utilizados como ferramentas nas MAA para o ensino de inglês.....	49
3	METODOLOGIA DA PESQUISA	52
3.1	NATUREZA DA PESQUISA	52
3.2	CONTEXTO DO ESTUDO	52
3.2.1	Objetivos e Perguntas de Pesquisa	54
3.2.2	Perfil dos Participantes da Pesquisa	55
3.3	GERAÇÃO DOS DADOS	56
3.4	METODOLOGIA DA ANÁLISE DOS DADOS	58
3.5	ÉTICA NA PESQUISA.....	59
4	ANÁLISE DOS DADOS	60
4.1	ANÁLISE DO INVENTÁRIO DE CRENÇAS	60
4.1.1	Crenças pré e pós-curso de Nala	61
4.1.2	Crenças pré e pós-curso de Daniel	67
4.2	ANÁLISE DAS QUESTÕES DISSERTATIVAS	72
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
5.1	SÍNTESE DA PESQUISA.....	84
5.2	ANÁLISE COMPARATIVA DAS RESPOSTAS DOS DOIS PARTICIPANTES NO INVENTÁRIO DE CRENÇAS.....	87
5.3	RESPOSTAS DAS QUESTÕES DE PESQUISA	88
5.3.1	Quais são as crenças dos professores em formação inicial sobre a implementação das metodologias de aprendizagem ativa para o ensino de inglês?	88

5.3.2As crenças dos professores em formação inicial favorecem ou limitam a utilização das metodologias de aprendizagem ativa no ensino de inglês?.....	91
5.4CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DA PESQUISA	91
REFERÊNCIAS	94
.....	102
.....	112
APÊNDICE 2 - INVENTÁRIO DE CRENÇAS.....	115
APÊNDICE 3 – QUESTÕES ABERTAS PÓS-CURSO.....	116

1 INTRODUÇÃO

Os processos que envolvem ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente da língua inglesa, têm sido amplamente investigados no Brasil nas últimas décadas. De modo especial, a investigação sobre crenças que afetam esses processos têm se destacado no âmbito das pesquisas na área de Linguística Aplicada (LA). Tanto como aprendizes quanto como professores de inglês, apresentamos crenças que têm influência direta em como (melhor) aprendemos ou ensinamos. Assim, a presente pesquisa tem como tema as crenças que professores em formação inicial apresentam sobre o ensino-aprendizagem de inglês – mais especificamente, sobre a utilização das metodologias de aprendizagem ativa¹ (doravante MAA) nas aulas de inglês.

A utilização das MAA tem sido implementada em diversos contextos educacionais como forma de potencializar o aprendizado do estudante, que precisa estar no centro do processo. Em um mundo tão informatizado e automatizado, é necessário que os processos educacionais também sejam capazes de acompanhar mudanças tão rápidas que acontecem nas mais diversas esferas da sociedade. Segundo Valente (2015), se compararmos o sistema de educação básica com os demais segmentos da nossa sociedade, como o sistema bancário, o comércio, as empresas, o que está sendo proposto no ensino tem muitas semelhanças com os procedimentos observados atualmente nos serviços e nos processos de produção. Nos bancos, por exemplo, com a informatização, o cliente que antes era dependente de uma determinada agência bancária para realizar todas as suas transações bancárias, agora com o cartão do banco, se tornou independente, e direto da comodidade da sua casa, pode fazer diferentes transações bancárias, o que antes só era possível fazer numa agência bancária física e com horários estipulados. O mesmo aconteceu em lojas e restaurantes, onde antes o cliente era atendido e agora ele mesmo se serve. Sem falar nas compras que podem ser realizadas pela internet, a qualquer hora e lugar, bastando apenas conexão com a internet. Valente (2015) continua nos explicando que:

¹ Essa expressão será entendida nesta pesquisa como Metodologias de aprendizagem ativa. Ou seja, não são as metodologias que são ativas, mas a aprendizagem.

Essas facilidades, gostemos ou não, vieram para ficar. É inimaginável pensar no sistema bancário como ele funcionava há 30 anos. O mesmo vale para praticamente todos os serviços e processos de produção que foram implantados até as primeiras décadas do século XXI. Por sua vez, um dos poucos, senão o único serviço que ainda não passou por essas inovações, é a educação. O foco ainda está no professor, que detém a informação e “serve” seu aluno. A aprendizagem do aluno ainda está centrada na sala de aula. E a responsabilidade pela sua aprendizagem ainda é do professor (VALENTE, 2015, p. 14).

As mudanças na educação precisam ocorrer para acompanhar as mudanças da sociedade onde vivem os estudantes. Para Sunaga e Carvalho (2015), com o avanço das tecnologias digitais e a conseqüente facilidade de acesso à informação, a escola já não é a única fonte de conhecimento disponível para as pessoas. Por meio do desenvolvimento dos computadores, *smartphones*, *tablets* e *internet*, pode-se aprender em qualquer lugar e a qualquer hora. A escola, tal qual nós conhecemos não vai terminar, mas se expandir para outros espaços, caberá a ela direcionar e capacitar os alunos a explorar responsavelmente esses novos caminhos. E para isso faz-se necessário utilizar outras abordagens e outras metodologias que auxiliem os alunos a desenvolverem as habilidades necessárias para aprender a atuar nesse novo cenário. Uma das maneiras de implementar mudanças no sistema escolar é a utilização das MAA.

Nesse sentido, o presente estudo, de caráter qualitativo, segue a metodologia de estudo de casos múltiplos (YIN, 2015), e tem como objetivo geral investigar as crenças de professores em formação inicial a respeito da implementação das MAA no ensino de inglês. Especificamente, o estudo procurou alcançar os objetivos de a) comparar as crenças dos professores em formação inicial sobre a implementação das MAA para o ensino de inglês antes e após participação em minicurso sobre MAA; e b) analisar se as crenças dos professores em formação inicial podem favorecer ou limitar a utilização das MAA no ensino de inglês. Os objetivos específicos podem ser traduzidos nas seguintes perguntas norteadoras de pesquisa:

- Quais são as crenças dos professores em formação inicial sobre a implementação das metodologias de aprendizagem ativa para o ensino de inglês?
- As crenças dos professores em formação inicial favorecem ou limitam a utilização das metodologias de aprendizagem ativa no ensino de inglês?

A presente pesquisa está inserida no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Pato Branco, alinhada à linha de pesquisa Linguagem, Educação e Trabalho, que:

Objetiva estudar a linguagem de uma perspectiva enunciativo-discursiva e sócio-histórica e/ou sociocultural, com a finalidade de elucidar relações entre linguagem, subjetividade e ação/atividade humana em esferas educacionais, culturais e de trabalho. Tais objetivos estão fundamentados em alguns pressupostos teóricos das Ciências da Linguagem, da Educação e do Trabalho.²

Dessa forma, o presente estudo contempla os três âmbitos da linha de pesquisa (Linguagem, Educação e Trabalho) por se tratar da aplicação de MAA no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa por professores em formação inicial.

Faz-se necessário, também, salientar que a realização da presente pesquisa se deu num período peculiar da história mundial, ou seja, no auge da pandemia da COVID 19. Segundo a página do Ministério da Saúde³, a COVID -19 é doença transmitida pelo novo coronavírus SARS-CoV-2, que foi primeiramente identificado em Wuhan, na China, em dezembro de 2019 e, em seguida, houve a transmissão de pessoa para pessoa em todos os países do mundo. Trata-se, portanto de uma doença contagiosa,

de espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório.

Como forma de conter o avanço da epidemia, o Ministério da Saúde do Brasil, seguindo recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS), através do Conselho Nacional de Saúde publicou as recomendações nº 27 de 22 de abril de 2020 e n 036 de 11 de maio de 2020 que tratam das medidas a serem implementadas no país para assegurar a saúde dos brasileiros, dentre elas, a de distanciamento social. Considerando as medidas mencionadas, dentre outras, as escolas e universidades passaram a atuar de forma remota e, assim, também ocorreu com a pesquisa aqui descrita.

Desse modo, por decorrência da impossibilidade de se coletarem dados de forma presencial, a pesquisa foi realizada por meio da oferta de um minicurso de extensão *on-line* intitulado “Metodologias Ativas⁴ no ensino-aprendizagem de inglês”, realizado entre os dias 24 de agosto a 2 de setembro de 2020.

2 Trecho retirado do site do PPGL: <http://portal.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/stricto-sensu/ppglettras/sobre> em 08 de fevereiro de 2021.

3 <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>

4 No momento do minicurso foi utilizada a expressão “metodologias ativas” pois acreditamos que essa expressão é mais conhecida e, portanto, mais acessível ao público.

Com relação à organização textual, a presente dissertação constitui-se em cinco capítulos. O Capítulo I, referente à Introdução, discute a temática escolhida para a pesquisa e apresenta seus objetivos e questões de pesquisa, além da organização da dissertação. O Capítulo II apresenta uma revisão de literatura sobre os principais pressupostos teóricos que embasam a pesquisa, ou seja, discutem-se a formação de professores de inglês no contexto brasileiro, o conceito de crenças e suas peculiaridades e o conceito e as características das MAA. O Capítulo III descreve os aspectos metodológicos da pesquisa, retomando objetivos e questões de pesquisa, e apresentando o contexto do estudo, a forma de geração dos dados, bem como a forma de análise dos dados gerados para a pesquisa. Já o Capítulo IV apresenta a análise de conteúdo (BARDIN, 2016) das crenças dos professores em formação sobre as MAA no ensino de inglês. Por fim, o Capítulo V apresenta as considerações finais ao tecer um resumo da trajetória de pesquisa, responder às duas questões específicas de pesquisa e apresentar algumas contribuições e limitações da pesquisa em si.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O objetivo deste capítulo é apresentar a revisão de algumas referências sobre os principais pressupostos teóricos que embasam a pesquisa, a saber: a) aspectos da formação inicial de professores de línguas no contexto brasileiro, com base nos trabalhos de Celani (2001), Volpi (2001), Gimenez e Cristóvão (2007), Halu (2014); b) crenças dos professores sobre ensino e aprendizagem de línguas e de inglês, tomando como principais mentores Barcelos (2001, 2004, 2006, 2007), Kudiess (2005), Silva (2010, 2011); Martins (2020), Santos e Fermino (2013); c) as principais metodologias de ensino e aprendizagem de línguas e da língua inglesa, bem como seus princípios, teorias subjacentes e representantes a partir dos estudos de Leffa (2016), Oliveira (2014) e Richards e Rodgers, (2001); e d) o conceito e as premissas das MAA com base em Moran (2015, 2018), Valente *et al.* (2017), Bacich (2015, 2016, 2018), Diesel *et al.* (2017, 2018).

2.1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

No Brasil, na área de línguas estrangeiras, o surgimento do professor formador como objeto de pesquisa é relativamente recente, assim como “trabalhos que procuram entender o papel do formador e suas oportunidades de desenvolvimento profissional são ainda raros” (GIMENEZ; CRISTÓVÃO, 2007, p. 02). A formação de professores de inglês foi inicialmente colocada em foco em um evento nacional para discussão do tema (II Encontro Nacional Sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras, “realizado pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), em setembro de 2000 na Universidade Católica de Pelotas” (LEFFA, 2001, p.09). Posteriormente, o interesse nas pesquisas se voltou para os formadores de professores de línguas estrangeiras, e parte das pesquisas com esse foco tem vindo de uma comunidade de formadores de professores de inglês que se reuniu em torno dos ENFOPLIs – Encontros de Formadores de Professores de Língua Inglesa, no estado do Paraná, a partir de 2002 (HALU, 2014).

Sobre o formador de professores de inglês, Cochran-Smith (2003, apud HALU, 2014, p. 5), comenta que é o formador universitário que prepara os docentes para desenvolver a capacidade de ensinar dentro de novos padrões curriculares no ensino básico, de preparar os estudantes para atuar no campo das tecnologias digitais, de fazer a integração do uso de

tecnologias digitais entre todas as matérias, e de pensar na tamanha diversidade do público estudantil buscar suprir suas necessidades e assegurar que seus estudantes tenham bom desempenho nos exames nacionais (como o ENEM, no contexto brasileiro). Além disso, conforme a pesquisadora,

Do formador, docente universitário, se espera também que se posicione quanto às discussões sobre novas alternativas de certificação profissional, construa parcerias com as escolas e a comunidade, capte recursos para financiamentos de pesquisa, participe da administração universitária, cumpra as regulamentações educacionais, desenvolva currículos, se envolva nos programas de pós-graduação (HALU, 2014, p. 163).

Conforme Ialago e Geraes Duran (2008), dentre os desafios relativos à formação do professor de línguas estrangeiras está a definição do perfil do profissional de que o Brasil precisa para atender as necessidades de ensino e aprendizagem de diferentes tipos de aprendizes e em contextos tão diversos. O professor de línguas estrangeiras precisa ser um profissional em formação contínua, estar sempre se atualizando e, como pontua Leffa (2001, p. 19), “não só para acompanhar um mundo em constante mudança, mas também para ser capaz de provocar mudanças”.

Desse modo, Celani (2001) defende um perfil do profissional de línguas estrangeiras como alguém que seja reflexivo, crítico, responsável e amoroso. Para isso, ele deve ir além dos fundamentos adquiridos na universidade para quando chegar ao cotidiano da sala de aula, conseguir transpor a teoria para a prática. Assim, esse professor reflexivo e crítico será capaz de desenvolver um objetivo moral na sua ação pedagógica, saberá trabalhar de modo interativo e colaborativo e desenvolverá, entre outros aspectos, o hábito da indagação contínua. O professor reflexivo é visto como um profissional que consegue construir e reconstruir o conhecimento sobre sua prática partindo de questionamentos, aspecto esse explicado por Gimenez, Arruda e Luvuzari (2004).

Para Volpi (2001), a mera transmissão de conhecimentos por meio da utilização de materiais didáticos previamente elaborados já não basta. O professor deve desempenhar um papel decisivo na preparação das pessoas para a vida.

Celani (2001), baseada em Fullan (1993), propõe uma descrição das capacidades que podem bem traçar o perfil do professor de língua estrangeira do futuro.

1. Empenhar-se em afetar a vida de seus alunos (objetivo moral) 2. Aprofundar o conhecimento pedagógico (conhecimento mais sofisticado sobre ensinar e aprender).

3. Conscientizar-se sobre os amplos problemas de política educacional e desenvolvimento social. 4. Trabalhar de modo interativo e colaborativo. 5. Aprender a trabalhar em novas estruturas – redes de aprendizagem 6. Desenvolver o hábito e as habilidades de indagação e aprendizagem contínuas 7. Mergulhar nos mistérios, nos altos e baixos da complexidade dinâmica do processo de transformação (CELANI, 2001 p. 36).

Ainda conforme Celani, (2001), o objetivo moral é o principal, o mais importante. Ademais, os professores precisam se manter em contato constante com os colegas e a comunidade em que estão inseridos, formando uma rede de apoio para trocas de ideias e reflexão.

A formação inicial de professores precisa despertar a consciência e reflexão críticas desses estudantes, que passam a perceber seu processo educacional não apenas como uma maneira de adquirir um diploma e o título de graduado, mas sim como um período de desenvolvimento da sua identidade docente.

2.1.1 O professor reflexivo

O tema ‘reflexão’ na formação de professores teve seu auge na década de 90 (GIMENEZ, 1999) e é atualmente conhecido pela maioria daqueles que trabalham nessa área e almejam entender o trabalho do professor em todas as dimensões que o constituem (BORGHI *et al.*, 2008). É possível afirmar que, com maior divulgação da abordagem reflexiva, as visões na área de formação de professores se transformam, pois há uma modificação na forma de compreender o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem (STEIN, 2015).

O tema da reflexão teve enfoques em dimensões diferentes. Existem diversos entendimentos do que seja a adoção de uma abordagem reflexiva na formação de professores e a quais propósitos ela serve (SANTANA; GIMENEZ, 2005). Alguns formadores e pesquisadores citados por Borghi, *et al.* (2008) como Van Manen (1977), sugeriram três níveis de reflexão:

- Reflexão técnica: preza pela aplicação de conhecimentos técnicos (teóricos) para atingir determinado objetivo; o contexto e o público-alvo não são considerados.
- Reflexão prática: começa a surgir preocupação com a identificação de pressupostos que informem a prática, bem como suas consequências para os alunos. O professor

deixa de ser mero reproduzidor de conhecimentos e passa a pensar no que é melhor para cada sala de aula.

- Reflexão crítica: Há preocupação com questões éticas e morais envolvidas no processo educacional, bem como com suas consequências sociais: a ênfase recai também sobre o desenvolvimento de maior autonomia e emancipação para os praticantes.

Grimmett *et al.* (1990) também citados por Borghi, *et al.* (2008) de forma semelhante propõem três perspectivas da reflexão:

- Reflexão para direcionar a prática;
- Reflexão para informar a prática, fornecendo uma base para deliberar sobre alternativas;
- Reflexão como forma de reconstruir ou reorganizar a experiência para alcançar um novo entendimento da situação, do próprio sujeito, do meio cultural e de pressupostos sobre o ensino.

Outro pesquisador mencionado por Borghi, *et al.* (2008) foi Shon (2000), que também formulou três tipos de reflexão: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Para ele, a reflexão na ação acontece durante o trabalho do professor, na interação com os estudantes, a partir de algum questionamento ou dúvida repentina e que suscita uma reflexão rápida para dar continuidade ao trabalho. A reflexão sobre a ação acontece depois do término dela, quando nos lembramos do que fizemos para analisar a situação. Por fim, na reflexão sobre a reflexão na ação, há objetivos para longo prazo, podendo ser realizada durante um curso de formação, por exemplo.

Os estudiosos, por meio de suas pesquisas em diferentes momentos históricos, buscaram compreender como a reflexão pode auxiliar na formação dos professores para além da experiência individual, a fim de atingir propósitos educacionais mais amplos. Para tanto, a reflexão crítica como definida a seguir, seria mais adequada:

Brookfield, (1995) define a reflexão crítica como um aspecto particular do processo mais amplo da reflexão: é a reflexão sobre os pressupostos teóricos e os valores éticos e morais subjacentes à prática educacional. Esses valores, uma vez desvendados e entendidos, podem ser questionados, levando o professor a modificar ou não a sua prática (Brookfield, 1995, apud Borghi *et al.*, 2008, p. 56).

Essa perspectiva crítica na formação de professores leva à reflexão para limites que vão além da sala de aula e da experiência do professor. Ela propõe reconstrução individual e coletiva da prática educacional (BORGHI *et al.*, 2008).

As metodologias mais utilizadas em pesquisas sobre formação e trabalho docente para acessar a reflexão do professor, de acordo com Borghi *et al.* (2008), são o método da lembrança estimulada, sessões reflexivas e a autoconfrontação.

O método da lembrança estimulada consiste em auxiliar o indivíduo a lembrar de uma atividade vivida por meio de estímulos visuais e/ou auditivos. Os procedimentos utilizados para estimular a memória podem ser questionários ou registros de partes de aulas feitos em vídeo.

As sessões reflexivas são instrumentos de reflexão voltados para a discussão de aulas. Proporcionam lugar de colaboração e negociação para que professores possam analisar e interpretar suas ações de sala de aula. Durante a discussão, recomenda-se que o contexto seja descrito, que as escolhas feitas sejam compreendidas a partir de teorias de ensino-aprendizagem e de linguagem, que o objetivo seja contrastado com as prescrições, as necessidades dos alunos, o currículo e que a relação seja feita entre sala de aula, escola e sociedade. O foco está, portanto, na reflexão e na aprendizagem, e não em juízo de valor e julgamento da prática docente.

A autoconfrontação tem como principais objetivos olhar-se em situação de trabalho e autoconfrontar-se com um outro e no coletivo de trabalho. O tipo de reflexão que predomina é a reflexão como a possibilidade do confronto com o conflito e com o plural, bem como da contradição entre o falar e o agir. As ações são autoconfrontação simples e cruzada e extensão ao coletivo de trabalho. O papel do pesquisador ou supervisor é de interlocutor, participa, sobretudo, na seleção das cenas e na autoconfrontação cruzada, cujo foco desloca-se para os pares. Os instrumentos utilizados são entrevistas, sessões de visionamento (simples e cruzadas) e partilha no coletivo.

Como relatado até aqui, as pesquisas que são realizadas com diversas metodologias buscam compreender outras dimensões do trabalho docente que dizem respeito aos impedimentos, escolhas de ação ou procedimentos usados, que não é diretamente observável na ação docente. Tal compreensão é importante para o desenvolvimento da prática reflexiva mais adequada às necessidades específicas. Conforme Celani, (2001, p.26) “(...) na visão reflexiva a imprevisibilidade das diversas situações da sala de aula faz com que o conhecimento seja questionado a cada momento e seja reconstruído a partir da reflexão.” No caso dos

professores que almejam implementar as MAA, o papel da reflexão em seu trabalho faz-se imprescindível para alcançar os objetivos traçados com tais metodologias.

2.2 CRENÇAS DE PROFESSORES SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM

O interesse de conceituar crenças não é específico da LA. Outras áreas do conhecimento como a Antropologia, a Filosofia, a Psicologia e a Educação começaram a investigar o conceito de crenças muito antes da LA (SILVA, 2010; MARTINS, 2020). Conforme Barcelos (2004, p. 124), o início das pesquisas sobre crenças em LA “se deu em meados dos anos 80, no exterior, e em meados dos anos 90, no Brasil”. No exterior, explicam Silva (2010) e Barcelos (2004), foi Hosenfeld, em seu artigo de 1978, quem utilizou o termo “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos”, como referência ao que mais tarde passou a ser considerado como crenças.

No Brasil, foi a partir da década de 1990 que o conceito de crenças passou a ser utilizado, pelas contribuições teóricas de Leffa (1991), em sua pesquisa sobre as concepções de alunos prestes a iniciar a 5ª série. Ademais, Almeida Filho (1993), em seu trabalho embrionário, definiu crenças como cultura de aprender, e Barcelos (1995), que utilizou o conceito de cultura de aprender para investigar as crenças de alunos formandos de Letras em sua pesquisa de mestrado (BARCELOS, 2004; MARTINS, 2020).

Segundo Silva (2011), desde 1995, há uma enorme quantidade de estudos das crenças sobre aprendizagem de línguas no Brasil e também no exterior. Desde então, o conceito de crenças vem evoluindo e se consolidando no campo da LA. As pesquisas sobre crenças passaram a investigá-las em maior profundidade, se preocupando em entender as origens, as possíveis mudanças, a influência do contexto e perspectivas diferentes dos envolvidos (professores e alunos), entre outros aspectos, além de identificá-las e descrevê-las.

Como Woods (1996) e Pajares (1992) afirmam, conceituar o termo “crenças” é uma tarefa complexa, porque existem diversas definições na literatura para se referir ao mesmo. A dificuldade de definir crenças aumenta quando estas são consideradas sinônimos de atitudes, julgamentos, opiniões, percepções, ideologia, teorias implícitas e explícitas, em algumas referências da literatura. A seguir, apresentamos uma breve descrição das principais definições do termo crenças, bem como a distinção entre os conceitos de crenças e conhecimento. A

complexidade da definição dos termos reside, em parte, no fato de que alguns autores consideram crenças e conhecimento como dois conceitos distintos, enquanto outros consideram as crenças como um tipo de conhecimento.

2.2.1 Crenças X conhecimento

Pajares (1992), ao citar Clandinin e Connelly (1987), que fizeram um trabalho na área da Educação para verificar as origens, usos e significados dos termos crenças e conhecimento, ressalta essa complexidade de conceituação quando afirma que “em todos os casos, foi difícil apontar onde o conhecimento terminou e a crença começou, e os autores sugeriram que a maior parte dos construtos eram simplesmente palavras diferentes que significavam a mesma coisa” (PAJARES, 1992, p. 309).

Woods (1996, p. 195), ao tentar diferenciar conhecimento de crenças, reitera que “Nós usamos o termo ‘conhecimento’ para nos referir às coisas que nós ‘conhecemos’-convencionalmente fatos aceitos”. Ele complementa afirmando que, em nossa sociedade atual, para que alguma coisa seja convencionalmente aceita, geralmente significa que ela já foi demonstrada ou é demonstrável. No entanto, o termo crenças, para Woods (1996), é a aceitação de uma proposição para a qual ainda não há conhecimento convencional, aquele que não é demonstrável, e para o qual há desacordo aceito. Por exemplo, eu acredito que imersão precoce é boa para o desenvolvimento da língua alvo nas crianças, mas meu colega não. Ou seja, essa é minha crença, não foi ainda demonstrada pela ciência e aceita por todos. Woods também mostrou que o que interessa não é julgar se as crenças devem ser chamadas crenças ou conhecimento, mas como elas são usadas no processo de decisão dos professores (WOODS, 1996, p. 199).

Outro autor que também procurou confrontar o conceito de crenças em relação ao de conhecimento foi Pajares (1992). Nesse trabalho, ele menciona as contribuições de vários outros pesquisadores que se ocuparam de definir crenças e conhecimento. Pajares (1992), baseado nas diversas definições propostas pelos outros pesquisadores, resume que:

[...] as crenças são raramente definidas de forma clara nos estudos ou usadas explicitamente como ferramenta conceitual, mas a escolha e talvez distinção artificial entre crença e conhecimento é comum na maioria das definições: crença é baseada na avaliação e julgamento; conhecimento é baseado em fato objetivo (PAJARES, 1992, p.313).

Pajares (1992) buscou esclarecer e distinguir os termos conhecimento e crença. Contudo, como muitos outros pesquisadores descobriram, não é que o conhecimento difere das crenças, mas que as crenças constituem uma forma de conhecimento.

Já a pesquisadora Kudiess (2005) apresenta algumas considerações sobre os termos crenças e conhecimento, corroborando o que Woods (1996) e Pajares (1992) relataram sobre a dificuldade de definição dos conceitos. Segundo ela, o resultado da profusão de termos é uma variedade de interpretações do termo crenças, dentre elas: crenças definidas como: a) determinantes do comportamento; b) proposições descritivas; c) proposições prescritivas; d) proposições avaliadoras; e e) perspectivas do professor. Já o termo conhecimento é definido como declarativo ou real, conhecimento processual e conhecimento condicional, ou mesmo crenças.

Martins (2020), referindo-se a Pajares (1992), propõe uma releitura dos conceitos de crença e conhecimento. Como crença, ela sugere que seja substituído o substantivo crença pelo verbo crer, assim cunhando o conceito:

[...] crer em alguma coisa ou sobre alguma coisa acontece a) a partir de meus pressupostos existenciais, isso b) provoca mudanças na maneira como vejo ou entendo minha realidade, c) é um fenômeno que faz uso de minhas cargas afetivas e avaliativas e d) se apoia em minha memória sobre fatos que vivi ou vi (MARTINS, 2020, p. 61).

No mesmo sentido, para o conceito de conhecimento, ela propõe que seja lido com o verbo saber.

[...] saber sobre alguma coisa é eu fazer uso de uma estrutura de componentes cognitivos para produzir um resultado também cognitivo do meu pensamento e armazenar tudo isso semanticamente, de uma maneira que não demanda muito da minha afetividade, elemento que se apresenta como um traço distintivo entre os dois termos, conhecimento e crenças (MARTINS, 2020, p. 61).

Martins sugeriu essas mudanças para tornar esses aspectos sobre crenças e conhecimento mais compreensíveis e próximos.

Como pode-se observar, não há definições exatas e unânimes dos termos conhecimento e crenças, o que pode ser bom, pois sinaliza o potencial desses conceitos para realização de mais pesquisas, ao invés de determinar definições exatas que podem estagnar a busca por novos conhecimentos.

2.2.2 O conceito de crença

O entendimento do que são crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas tem se modificado desde que elas começaram a ser estudadas. No início, o objetivo principal das pesquisas sobre crenças era acessá-las e descrevê-las, sem grandes preocupações com questões relativas a suas origens e influências no desempenho do aprendiz, na prática do professor e no processo de aprendizagem como um todo (SANTOS; FERMINO, 2013).

Deste modo, quando começaram as pesquisas das crenças sobre ensino e aprendizagem de língua, acreditava-se que as crenças eram estruturas mentais, estáveis e fixas, localizadas na mente das pessoas e distintas do conhecimento. Costumava-se, também, considerar as crenças dos estudantes ou dos docentes como corretas ou incorretas. “Enfim, havia uma relação de causa e efeito entre crença e ação, ou seja, as ações dos alunos ou professores eram justificadas pelos tipos de crenças que eles tinham” (BARCELOS, 2006a, p. 2).

Asseverando essa visão de crenças, outros autores, como Roehler *et al.* (1988, apud PAJARES, 1992, p. 312) afirmavam que as crenças “são estáticas e representam verdades eternas que permanecem inalteradas na mente do professor independentemente da situação”. Posteriormente, na LA, o tema ganhou espaço a partir de uma mudança na concepção de línguas com o enfoque na linguagem como produto para um enfoque como processo, e esse fato interferiu na imagem que se costumava ter do estudante de línguas (BARCELOS, 2004).

A partir da mudança citada, vários estudiosos, partindo dessa concepção, teceram conceitos sobre crenças. Aqui destacamos o conceito de Silva (2005):

Entendemos crenças no ensino/aprendizagem de línguas como ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constrói neles mediante as suas próprias experiências de vida e que mantêm por um certo período de tempo. É importante ressaltar que à medida que se (re)constroem através da interação social, as crenças estão em constante transformação, assumindo, portanto, um caráter dinâmico de sensibilidade aos contextos (SILVA, 2005, p. 77).

Assim, Silva (2010) expõe que as crenças são social, cultural e historicamente constituídas através da interação, são recíprocas e dinâmicas, e possuem estreita relação com a ação. Essa definição se assemelha à de Kudiess (2005) quando comenta que é importante considerar a forma de pensar do professor, pois ela refletirá as suas atitudes e decisões na prática

de ensino. Tal afirmação é corroborada por Pajares (1992) quando menciona que as crenças das pessoas afetam o seu comportamento.

Para a nossa pesquisa, escolhemos o conceito de crenças tecido por Barcelos, por acreditar que esta autora o define com clareza e profundidade:

[Crenças são] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18).

Pesquisar as crenças atualmente é buscar entendê-las como passíveis de modificação, com o intuito de melhorar o processo educativo, pois como bem nos coloca Barcelos (2007), educar é provocar mudanças ou criar condições para que elas aconteçam, sempre partindo de um lugar que, no caso, são nossas crenças a respeito do mundo que nos cerca.

2.2.3 Metodologias de pesquisas das crenças

O objeto de estudo desta pesquisa são as crenças que os professores em formação inicial têm sobre as MAA no ensino de língua inglesa. Assim, buscamos a utilização da metodologia de estudos sobre crenças, proposta por Barcelos (2001). Essa metodologia discute três abordagens já consolidadas para o estudo das crenças: a normativa, a metacognitiva e a contextual.

Na abordagem normativa, inferem-se crenças por meio de questionários do tipo Likert scale, que contêm afirmações com alternativas que vão desde “eu concordo inteiramente” até “eu discordo inteiramente”. Nesse tipo de abordagem, a relação entre crenças e ações não é investigada, mas apenas sugerida, e o contexto também não é analisado. Segundo Barcelos (2001), na maioria das vezes, as crenças são consideradas obstáculos para ações que os aprendizes ou professores deveriam adotar.

Já os estudos que se baseiam na abordagem metacognitiva definem crenças como conhecimento metacognitivo e as inferem utilizando entrevistas semiestruturadas, autorrelatos e questionários semiestruturados. Nessa abordagem, dá-se mais importância à linguagem dos participantes da pesquisa, pois lhes proporciona a chance de falar e refletir sobre suas ações e potenciais para a aprendizagem e/ou para o ensino (BARCELOS, 2001).

Na abordagem contextual, as crenças são investigadas por meio de observações de sala de aula e análise do contexto específico onde os participantes da pesquisa atuam. A relação entre crenças e ações não é mais apenas sugerida, mas passa a ser o objeto da investigação.

Barcelos (2001) aponta que estudos recentes têm combinado abordagens múltiplas, usando questionários, entrevistas, observações em sala de aula, metáforas, diários, narrativas, desenhos e estudo de caso. Os resultados desses estudos, muitas vezes, mostram que as crenças não somente influenciam ações, mas as ações e reflexões sobre experiências podem levar a mudanças e/ou criar outras crenças (BARCELOS, 2001). Vieira Abrahão (2006) também acredita que um estudo adequado das crenças que esteja dentro de uma perspectiva qualitativa de pesquisa, exige uma combinação de instrumentos e não o uso de apenas um.

Na presente pesquisa, utilizamos a abordagem normativa, por meio do julgamento de um inventário de crenças, e a abordagem metacognitiva, em uma entrevista semiestruturada a respeito de algumas crenças. Mais detalhes podem ser conferidos na seção 3.4 desta dissertação.

2.3 METODOLOGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Partindo do objetivo geral da pesquisa, que é investigar as crenças dos professores em formação inicial a respeito da implementação das MAA no ensino de inglês, precisamos primeiro entender como foi o desenvolvimento das metodologias de ensino-aprendizagem ao longo da história do ensino de inglês no Brasil, seus objetivos, o papel do professor e do aluno de acordo com as diferentes metodologias, as habilidades privilegiadas, entre outros aspectos. Ter essa compreensão geral fará com que possamos vislumbrar um pouco melhor como chegamos até o presente momento do ensino-aprendizagem de línguas, refletindo sobre o que convém continuar e o que precisa ser mudado.

As metodologias, como veremos a seguir, acompanham os objetivos que são traçados para o processo de ensino-aprendizagem de acordo com o contexto histórico e as exigências da sociedade. Nesse sentido, Oliveira (2014) explica que a história do ensino de línguas sempre vivenciou ciclos: princípios teóricos e técnicas em voga em uma época desaparecem por um certo tempo e ressurgem em outra época, às vezes com outra roupagem, e os ciclos vão se sucedendo uns aos outros.

Iniciamos com a necessária distinção entre abordagem, método, metodologia, procedimentos e técnicas; na sequência, também se distingue aquisição e aprendizagem e, por

fim, disserta-se brevemente sobre os diferentes métodos e abordagens que foram utilizados durante o percurso histórico de ensino das LE.

Anthony (1963, apud KUMARAVADIVELU, 2006), foi um dos primeiros pesquisadores a distinguir os termos ‘abordagem’, ‘método’ e ‘técnica’. Para ele, a abordagem seria a categoria de princípios e teorias que versam sobre a natureza da linguagem e a natureza do ensino e da aprendizagem. Dentro da abordagem, consta o método, que rege como o professor apresentaria o conteúdo. Assim, dentro de uma abordagem, podem haver diversos métodos. Dentro do método, por sua vez, estariam as técnicas utilizadas pelo professor para atingir um objetivo específico em sala de aula. Esse arcabouço prevê uma distribuição hierárquica na qual a abordagem está num patamar mais alto do que o método que, por sua vez, está mais alto que a técnica.

Richards e Rodgers (1982, apud KUMARAVADIVELU, 2006) apresentaram nova proposição com relação aos termos, utilizando as palavras ‘abordagem’, ‘design’ e ‘procedimentos’. Em vez de método, Richards e Rodgers usam o termo ‘design’, e explicam que este é mais abrangente que aquele, porque inclui especificações sobre o conteúdo, os papéis do professor e do estudante, bem como sobre os materiais. O termo “procedimentos”, que substitui o termo “técnicas”, também inclui especificação de contexto e uma descrição precisa dos passos a serem tomados para a execução das atividades em sala.

Além desses conceitos, Kumaravadivelu (2006) apresenta uma importante distinção entre termos comumente utilizados na área de ensino-aprendizagem de línguas: método e metodologia. Para o autor, o termo ‘método’ refere-se aos métodos desenvolvidos pelos especialistas da área e, ‘metodologia’, às ações efetivamente praticadas por professores em sala de aula.

Na tentativa de ‘simplificar’ o arcabouço teórico-descritivo da metodologia de ensino de L2, Kumaravadivelu (2006, p. 89) propõe a utilização de apenas dois termos: princípios e procedimentos. O primeiro refere-se ao conjunto de conhecimentos advindos da linguística teórica e aplicada, psicologia cognitiva, ciências da informação e todas as outras que tem relação com o processo de ensino-aprendizagem de L2. Além disso, o termo também engloba, segundo o autor, questões relacionadas ao desenho de curso, produção de material e de instrumentos avaliativos. Já o segundo termo refere-se ao conjunto de estratégias adotadas pelo professor para atender todo e qualquer objetivo de aprendizagem.

Outra distinção atual refere-se aos termos “aprendizagem” e “aquisição”. Conforme Leffa (2016), a aprendizagem pode ser entendida como o desenvolvimento consciente e formal da língua, geralmente conseguido por meio de aulas nas quais se ensinam as regras. Por outro lado, a aquisição, para Leffa (2016), pode ser entendida como desenvolvimento espontâneo e informal da segunda língua, acontecendo no dia a dia em situações habituais e sem consciência. Os enunciados já se originam na segunda língua, não sendo criados para o objetivo único de ensinar a língua.

Para iniciar a revisão histórica de métodos e abordagens utilizados para o ensino de línguas, segue-se a sucessão histórica deles, sendo que a primeira abordagem a ser mencionada é a da Gramática e Tradução.

Embora tenha surgido na época do renascimento, para o ensino do grego e do latim, ela é utilizada esporadicamente até hoje (LEFFA, 2016; OLIVEIRA, 2014). O ensino por meio da Gramática e Tradução ocorria da seguinte maneira, segundo explicação de Oliveira (2014, p. 76):

Se um dos objetivos do ensino de línguas estrangeiras é levar o estudante a se tornar um leitor fluente, então a melhor forma de se atingir esse objetivo é por meio do estudo das estruturas gramaticais da língua estrangeira e da tradução dos textos em língua estrangeira para a língua materna e da tradução dos textos em língua materna para a língua estrangeira.

O ensino é, basicamente de estruturas gramaticais, como o próprio nome aponta, o conteúdo está no livro didático que o professor segue à risca. Como o foco é gramática e tradução escrita, não há preocupação com a fala e a pronúncia, dessa forma, o professor não precisa saber falar a língua que ensina. O objetivo final dessa abordagem é levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da segunda língua.

Posteriormente, veio o Método Direto, como uma reação contra a abordagem da Gramática e Tradução. Contrariando o método anterior, o Método Direto visava ao uso ativo da língua estrangeira, especialmente na sua oralidade, e não mais à compreensão da estrutura gramatical da linguagem escrita. Sobre esse método, Oliveira (2014, p. 80) explica que era proibido falar na língua materna dos estudantes em sala de aula e se fazia uso de objetos ou figuras para ensinar o significado dos termos. “O Método Direto tem uma regra muito básica: tradução não é permitida⁵” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 23).

5 The Direct Method has one very basic rule: No translation is allowed.

A ênfase está na fala, sendo a oralidade o foco do ensino, para posteriormente introduzir-se a escrita. As quatro habilidades são trabalhadas pela primeira vez no ensino de línguas. A utilização de diálogos sobre assuntos da vida cotidiana tem por objetivo tornar viva a língua usada na sala de aula. A gramática e os aspectos culturais são ensinados de maneira indutiva, não como pontos primordiais.

Embora o Método Direto tivesse prestígio e muitos defensores, teve bastante dificuldade para se expandir. Isso se deveu ao fato de precisar de professores com boa pronúncia e fluência oral, e também por ser cansativo para os profissionais falarem o dia inteiro, mantendo a ênfase na oralidade; em função disso, alguns acabavam regredindo e retornando ao uso da metodologia da Gramática e Tradução.

Seguindo a cronologia histórica dos métodos, o próximo é o Método da Leitura. O Método Direto foi utilizado e apreciado por muitos países, porém os Estados Unidos não deram apoio oficial a esse método por acreditarem que o ensino da habilidade oral não teria que ser a finalidade primordial no processo de ensino aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas secundárias dos Estados Unidos.

A praticidade no ensino de línguas para os americanos, como assevera Leffa (2016), primeiramente se deve ao fato de que dentro das condições das escolas secundárias, não era possível o desenvolvimento adequado das quatro habilidades. E, em segundo lugar, o conhecimento oral da língua não era a necessidade real da maioria dos alunos. Portanto, a Abordagem da Leitura focava no desenvolvimento dessa habilidade nos alunos. Para atingir essa meta, criava-se o máximo de condições para propiciar a leitura tanto dentro como fora da escola. A gramática era ensinada somente para auxiliar na compreensão da leitura. A forma de falar e de pronunciar não foi muito enfocada, apesar de haver preocupação de ensinar a produção e o reconhecimento dos sons da língua, a preocupação com a pronúncia era pouca. Havia predomínio de exercícios escritos, basicamente com questões referentes aos textos (LEFFA, 2016). A Abordagem da Leitura nos Estados Unidos foi utilizada até o fim da Segunda Guerra Mundial e foi muito criticada por privilegiar o ensino de apenas uma habilidade.

Em função de tantos desagrados quanto à Abordagem da Leitura, surge um novo método – o Audiolingualismo, que teve seu início durante a Segunda Guerra Mundial, quando o exército americano precisou de pessoas que falassem diversas línguas estrangeiras fluentemente e não havia falantes capacitados (LEFFA, 2016). A Abordagem Audiolingual não apresenta nada novo, na verdade, ela retoma o Método Direto, passando a ser usada pelo exército. Mais tarde,

ela chamou atenção dos linguistas e passou a ter caráter científico, sendo, também, adotada pelas escolas secundárias.

O ensino da língua volta-se, novamente, à oralidade, habilidade primeira que é desenvolvida na aquisição da língua materna, pois só se ensina uma criança a escrever muito tempo depois que ela aprendeu a falar; essa é a premissa pedagógica utilizada pela Abordagem Audiolingual (ou Audiolingualismo). A apresentação precoce da escrita prejudicava a pronúncia. Preferiam-se diálogos, por auxiliarem no desenvolvimento da comunicação na língua oral como usada no dia a dia (LEFFA, 2016).

Outro aspecto defendido por essa metodologia é que língua é um conjunto de hábitos adquiridos por um processo mecânico de estímulo e resposta. Repetição é palavra de ordem, os erros devem ser evitados a todo custo, pois, para essa abordagem, quem erra acaba aprendendo os próprios erros. Os acertos devem ser reforçados imediatamente pelo professor. O professor deve ensinar a língua e não sobre a língua, portanto a gramática é ensinada de forma indutiva. Nessa visão, a língua é o que os falantes nativos falam naturalmente e não o que se pensa que eles devem falar (LEFFA, 2016). A Abordagem Audiolingual dominou o ensino de línguas até meados de 1970. Depois, algumas formas de rejeição à abordagem foram surgindo timidamente, tanto no aspecto teórico como prático.

Os questionamentos sobre o embasamento linguístico e psicológico da Abordagem Audiolingual possibilitaram observar que os alunos, mesmo depois de atingirem a superaprendizagem, ainda apresentavam dificuldades ao falar, da mesma forma que aqueles aprendizes que estudaram com as abordagens anteriores. Isso mostrou que as repetições infundáveis para atingir a superaprendizagem não ajudavam os aprendizes a falar melhor, apenas tornavam o processo cansativo, tanto para os alunos quanto para os professores. Leffa (2016) considera esse período como o de crise mais séria do ensino das línguas. Isso devido ao fato de que ao contrário do que aconteceu com as abordagens anteriores que, quando entravam em declínio, já havia uma nova para substituí-la, agora, nada existia para ser oferecido. Então, ocorreu um período de transição no ensino de línguas, conforme Leffa (2016):

Obviamente o ensino de línguas não morreu com o Audiolingualismo; ao lado de um ecleticismo generalizado que seguiu seu desaparecimento, floresceram vários métodos, geralmente ligados a um nome, às vezes envoltos numa aura de misticismo, e com propostas pouco convencionais para o ensino de línguas (LEFFA, 2016, p. 33).

Os principais métodos que surgiram nesse período foram os apresentados no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Principais métodos do período de transição no ensino de inglês

Sugestologia de Lozanov	Com foco principal no desenvolvimento do vocabulário, as quatro habilidades são todas ensinadas ao mesmo tempo através de longos diálogos lidos em voz alta pelo professor. O conforto do ambiente físico deve favorecer os aspectos psicológicos da aprendizagem, assim, a sala de aula deve ter poltronas macias, luz indireta e música de fundo suave.
Método de Curran	Aprendizagem por Aconselhamento – Como o próprio nome sugere, é uma metodologia de aprendizagem por aconselhamento; o processo é centrado no aluno e consiste no uso de técnicas de terapia de grupo para o ensino de línguas.
Método de Asher	Resposta física Total - O ensino da segunda língua acontece através de comandos dados pelo professor e realizados pelo aprendiz. Inicia com comandos simples (Levante-se) e aumenta-se a complexidade de acordo com a evolução do aluno (Levante-se, vá até o quadro e desenhe uma cadeira).
Abordagem Natural	Teoria de Stephen Krashen conhecida como Modelo do Monitor ou Modelo do <i>Input</i> . Como o próprio nome diz, essa abordagem sugere que a aquisição da língua deve acontecer de forma natural (uso inconsciente da gramática) ao invés da aprendizagem formal da língua.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Passado o período de transição, surge a Abordagem Comunicativa no ensino de línguas; nela, “A língua era analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos” (LEFFA, 2016, p. 35). Diferente da escola gerativo-transformacional, essa abordagem vem com nova visão da língua e grande interesse pelo ensino. Se no período do Audiolingualismo, o ensino da língua se concentrava no código, na gramática, a nova abordagem enfatizava a semântica da língua. O foco principal dos metodólogos “não era descrever a forma da língua, mas aquilo que se faz através da língua” (LEFFA, 2016, p. 36). Para isso, era preciso elaborar um inventário das noções e funções que normalmente se expressam através da língua, como por exemplo: perguntar e dizer o nome; pedir uma informação na rua; fazer um pedido num restaurante; entre outras. Esse aspecto é ilustrado a seguir:

O uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação na Abordagem Comunicativa. Os diálogos artificiais, elaborados para apresentarem pontos gramaticais são rejeitados. A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação (LEFFA, 2016, p. 37).

Quanto ao material didático para ser usado nas aulas, exige-se que seja material autêntico, representando as diversas situações reais de uso da língua. Os materiais escritos também precisam oferecer ao aprendiz a oportunidade de conhecer diferentes gêneros textuais os quais mostram as diversas possibilidades de contato com a língua alvo. Para Leffa (2016),

os textos simplificados devem ser evitados a todo custo, pois podem perder sua autenticidade; antes é aceitável simplificar a tarefa, a atividade, mas não a língua.

Com a Abordagem Comunicativa, busca-se o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, independentemente da ordem em que sejam trabalhadas, aceitando, também, o maior desenvolvimento de apenas uma delas, dependendo de cada caso. O uso da língua materna é possível, principalmente no começo da aprendizagem. Outro ponto dessa abordagem, diferentemente de outros métodos, e por isso mesmo criticada, é o caráter exclusivo atribuído ao ensino de cada turma; as aulas precisavam ser planejadas para atender os objetivos dos alunos. Assim, se os alunos fossem bancários, tinham objetivos de aprendizagem diferentes dos alunos médicos, por exemplo. Leffa (2016) assevera esse aspecto no trecho a seguir:

A Abordagem Comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula. O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador (LEFFA, 2016, p. 38).

A Abordagem Comunicativa no ensino de línguas, após o entusiasmo inicial, acabou por perder o encanto no que tange à teoria para criar categorias semânticas, tanto nocionais como funcionais, de modo distinto e abrangente. As línguas vivas estão em permanente evolução, as mudanças ocorrem rápido demais para que o vocabulário todo seja encapsulado em categorias fixas. Com esses problemas para produção de materiais didáticos adequados à abordagem comunicativa, ela constantemente é reinventada, e muitas variantes surgiram e surgem.

Passados tantos métodos e abordagens sem nenhum ter atingido a completude necessária para perdurar, chegamos ao que Kumaravadivelu (1994, 2001, 2006) chama de era pós-método, baseada nas ideias do pós-modernismo, do construtivismo e da pedagogia crítica. Suas premissas defendem a ideia da intuição pedagógica, que seria a possibilidade de o professor, de acordo com a realidade em que atua, poder decidir sua forma de trabalho para atender as necessidades dos seus alunos. Oliveira (2014, p. 197), tratando sobre esse assunto, menciona o método eclético “no qual o professor adota técnicas, atividades e princípios teóricos de métodos variados sem se comprometer teoricamente com nenhum deles”. Para ele é uma relativa autonomia do professor para não seguir fielmente um determinado método.

O pós-método, na explicação de Leffa (2016), é caracterizado por três aspectos principais:

- 1- A busca da autonomia do professor. Durante muito tempo o trabalho do professor se pautou em seguir teorias que lhe eram impostas. Agora é permitido que ele reflita, pesquise sobre sua própria prática e trabalhe de acordo com as necessidades reais de seus alunos nos contextos diversos em que atua;
- 2- Aprendizagem baseada em projetos e tarefas. Esse novo paradigma coloca o aluno numa posição de corresponsabilidade por seu aprendizado. Ele deixa de ser passivo, recebendo tudo pronto do professor, e se torna ativo e produtor do seu saber. Há maior interação com os colegas, com os familiares e a comunidade escolar como um todo. Usam-se os diversos meios e recursos digitais de aprendizagem dentro e fora da escola a fim de maximizar o aprendizado;
- 3- A proposta de uma pedagogia crítica. Nesse sentido, busca-se conscientizar tanto o professor quanto os alunos sobre o papel das línguas na sociedade. É fundamental ter uma visão mais ampla sobre o poder que a língua exerce no meio em que vivemos e saber usá-la plenamente para exercer cidadania e ajudar a transformar o mundo em que vivemos. A visão metalinguística do ensino e aprendizagem da língua já não cabe mais aqui.

Leffa (2016) nos alerta que o pós-método não significa que não se deva utilizar mais nenhum método. Sugere que, baseados no seu contexto particular, os professores consigam fazer uso daquilo que possa ajudar e refutar as coisas que não sirvam. Lembrando o conselho desse autor: “Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir” (LEFFA, 2016, p. 42).

Esses três aspectos apontados por Leffa vão de encontro às premissas das MAA e corroboram fortemente o papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem, como será desenvolvido na próxima seção.

2.4 METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA

Nossa vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos, como define Moran (2018). Dessa forma, se a aprendizagem ativa já faz parte de nossa vida, seria mais coerente que dentro da escola, que também faz parte de nossa vida (ao menos durante um período de tempo), ocorresse aprendizagem ativa dos conhecimentos científicos.

As MAA levam em consideração a posição do estudante como central, e a função do professor como planejador de situações de aprendizagem, mediador e incentivador dos alunos em seus processos de aprender. Para isso, ele deve propor situações em que os estudantes possam ser provocados e incentivados a ter uma postura ativa e crítica frente à aprendizagem (GAETA; MASETTO, 2010). A relação entre professores e alunos nas MAA pressupõe maior e mais efetiva interação, em que ocorre troca de ideias e experiências de ambos os lados e, em alguns casos, o professor se coloca na posição do aluno, aprendendo com ele. Consoante com o acima exposto, Filatro e Cavalcanti (2018, p. 27) comentam que:

As metodologias ativas são estratégias, técnicas, abordagens e perspectivas de aprendizagem individual e colaborativa que envolvem e engajam os estudantes no desenvolvimento de projetos e/ou atividades práticas. Nos contextos em que são adotadas, o aprendiz é visto como um sujeito ativo, que deve participar de forma intensa de seu processo de aprendizagem (mediado ou não por tecnologias), enquanto reflete sobre aquilo que está fazendo.

As MAA não são algo novo na educação. Contudo, elas se apresentam nesse momento com novos procedimentos e técnicas, em virtude do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) também no processo educativo. Ao longo de toda a história da educação, houve estudiosos e pesquisadores que se dedicaram e tentaram mudar a educação com metodologias ou abordagens diferenciadas, que buscavam melhorar a experiência de aprendizagem dos alunos. De acordo com Diesel *et al.* (2017), a obra Emílio de Jean Jacques Rousseau (1712-1778) teria sido o primeiro indício dos métodos ativos no mundo ocidental. José Moran (2018) também relata que muitos autores já falaram sobre aprendizagem ativa, como Dewey (1950), Freire (1996), Ausubel *et al.* (1980), Rogers (1973), Piaget (2006), Vygotsky (1998) e Bruner (1976). Esses autores têm mostrado como cada pessoa aprende de forma ativa, a partir do contexto em que se encontra, do que lhe é significativo, relevante e próximo ao nível das competências que possui.

Atualmente em nosso país, na legislação vigente (Base Nacional Comum Curricular – BNCC, 2018) é salientada a necessidade de mudança no contexto escolar para o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes para o século XXI, como podemos verificar no excerto abaixo extraído da BNCC:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo

de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 12).

As MAA vêm ao encontro das demandas sociais do mundo contemporâneo e entre suas premissas estão muitas das mesmas competências requeridas na BNCC (BRASIL, 2018), como por exemplo, autonomia do aprendiz, colaboração, criatividade, capacidade de resolução de problemas, entre outras. Conforme Moran (2018), as MAA são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem, e que se configuram em estratégias e técnicas concretas, específicas e diferenciadas. Em consonância com as ideias de Moran, (2018) Filatro e Cavalcanti (2018) definem as MAA como estratégias, técnicas e perspectivas de aprendizagem individual e colaborativa que envolvem e engajam os estudantes no desenvolvimento de projetos e/ou atividades práticas. Nos contextos em que são adotadas, o aprendiz é visto como um sujeito ativo, que deve participar de forma intensa de seu processo de aprendizagem (mediado ou não por tecnologias), enquanto reflete sobre aquilo que está fazendo.

Corroborando as premissas supracitadas, Valente *et al.* (2017, p. 463), ao definirem as MAA, explicam que

[...] as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem em que os aprendizes fazem coisas, colocam conhecimentos em ação, pensam e conceituam o que fazem, constroem conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolvem estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre suas práticas, fornecem e recebem feedback, aprendem a interagir com colegas e professor e exploram atitudes e valores pessoais e sociais.

Além disso, para o trabalho com as MAA, é fundamental a compreensão de como ocorre a aprendizagem, levar em consideração os diferentes estilos e preferências, valorizar conhecimentos prévios dos estudantes, planejar aulas para o trabalho em equipes ou duplas, mas propiciar, também, momentos para reflexão individual. De acordo com Garbin, Cavalcanti e Araújo (2017), o trabalho do professor sempre será planejado, produzido e executado a partir de uma visão específica de ensino, aprendizagem e avaliação. Essa visão será expressa no modelo didático-pedagógico da aula e, conseqüentemente, nos objetivos de aprendizagem, nas metodologias adotadas e nas ferramentas tecnológicas selecionadas para dar suporte à aprendizagem.

Para Bacich (2015) e Moran (2018), na implementação das MAA, algumas modificações sistêmicas se fazem cruciais, tais como a mudança do papel do professor, do papel do aluno, alterações no espaço físico e na cultura escolar, na forma de gestão, no uso da tecnologia e na avaliação.

Corroborando nesse aspecto, Diesel *et al.* (2017) refletem sobre o papel do professor na utilização de MAA, apontando que a questão do ensinar vai além de transmitir conhecimentos para se transformar num processo que desenvolve o pensar crítico e o aprender a aprender.

Em outras palavras, ensinar a pensar significa não transferir ou transmitir a um outro que recebe de forma passiva, mas o contrário, provocar, desafiar ou ainda promover as condições de construir, refletir, compreender, transformar, sem perder de vista o respeito a autonomia e dignidade deste outro. Esse olhar reflete a postura do professor que se vale de uma abordagem pautada no método ativo (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 278).

Nessa mesma perspectiva, Moran (2018) afirma que o papel do professor é auxiliar os estudantes a irem além de onde conseguiriam fazê-lo sozinhos, ampliar o conhecimento prévio que eles trazem de casa, aguçar a curiosidade deles para buscarem mais conhecimento também fora da sala de aula. O professor que decide utilizar as MAA precisa primeiro tomar consciência de que a posição dele na sala de aula vai mudar; ele sairá do centro do processo e auxiliará os estudantes a assumirem a centralidade da sala de aula. Mas primeiro, os professores precisam entender que essa mudança é imprescindível, não é uma mudança fácil e quem mais precisa acreditar nessa transformação é o próprio professor. Como nos explica Bacich (2015):

Cabe ressaltar, ainda, que a mudança deve ser analisada e considerada nos momentos em que se faz necessária. De forma alguma deve ser menosprezado o papel do professor, nem desconsiderados momentos em que é necessário transmitir certos conteúdos. O que se defende nessa mudança de postura é a reflexão de que o equilíbrio de abordagens didáticas deve ser considerado e, dessa forma, a inserção das tecnologias digitais nesse processo deve ser avaliada e inserida de acordo com os objetivos que se pretende atingir (BACICH, 2015, p. 130).

É fundamental que o professor entenda que sair do protagonismo da sala de aula não significa menos trabalho, e sim mudança na forma de trabalhar com os estudantes, dividindo com eles a responsabilidade pela aprendizagem. O professor transmissor de conhecimentos, representante das metodologias tradicionais, transforma-se em professor curador, mediador, orientador ou facilitador nas MAA (MORAN, 2015).

É evidente que o papel do aluno na implementação das MAA precisa ser bem entendido, tanto pelos professores quanto pelos próprios alunos. Desde o planejamento inicial, quem opta por implementar as MAA entende que os estudantes precisam desenvolver sua autonomia, para

serem os protagonistas da sua aprendizagem, como Bacich (2018a) pontua, estarem no centro do processo.

Mesmo sabendo que isso significa sua relação com outros estudantes, com o docente e com diferentes fontes de informação ou conteúdo, considerar o estudante no centro do processo significa entender que os estudantes não são receptores passivos, mas que assumem responsabilidade pela construção de conhecimentos e, para isso, precisam ser estimulados, por meio de experiências de aprendizagem significativas, a terem um papel ativo (BACICH, 2018a, p. 17).

Para os alunos exercerem um papel mais ativo na sua aprendizagem, o espaço físico escolar se amplia e modifica, pois “[...] a organização do espaço, requer uma nova configuração para estimular ações colaborativas” (BACICH, 2018a, p. 18). Esse espaço deixa de ser somente a sala de aula tradicional, com alunos enfileirados, e permite mais movimentação, além de reorganização para facilitar ações de personalização e para o uso integrado das tecnologias digitais. Além disso, no ensino híbrido, por meio do uso de tecnologias digitais, os estudantes podem ter acesso às atividades escolares nos mais variados lugares, em casa, na biblioteca ou centro multimídia, desde que tenham conexão com a internet. Essa mudança do espaço físico é uma das transformações da cultura escolar requeridas pelas MAA.

Nas metodologias tradicionais, o lugar da aula é na escola, dentro da sala e o principal responsável por ela é o professor. Os alunos passivamente devem ouvir os professores, fazer anotações e realizar provas para mostrar se aprenderam. Sentados enfileirados, eles ficam na sala de aula por vários períodos de 40 a 50 minutos. Tudo é muito bem delimitado. No entanto, nas MAA, essa cultura escolar se rompe gradativamente.

2.4.1 Exemplos de metodologias de aprendizagem ativa

As MAA são um conjunto de métodos, técnicas e arranjos didáticos cujo objetivo é incentivar os estudantes a aprender de forma mais autônoma, colocando-os no centro do processo de aprendizagem, participando ativamente e sendo responsáveis pela construção do conhecimento. Para cumprir tal premissa, as MAA utilizam atividades que envolvem colaboração, problemas de contexto real, diversão, empatia, pensamento crítico e, em vários casos, a tecnologia digital para engajar cada aluno da sala de aula. Conforme Berbel (2011, p. 29)

Podemos entender que as Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às

condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.

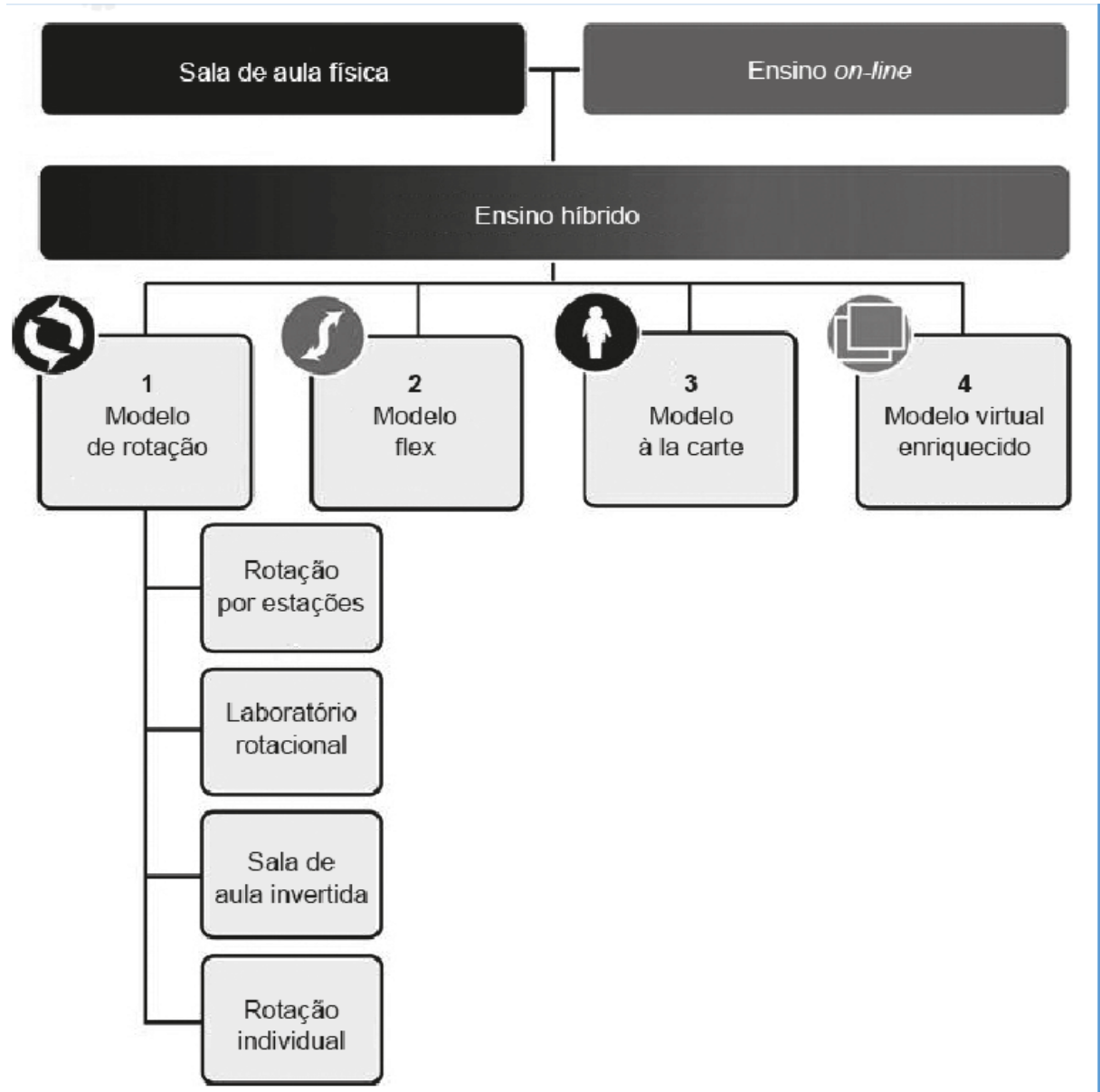
Em termos práticos, as MAA podem se beneficiar da utilização de diversos espaços onde a aprendizagem pode acontecer. O ensino híbrido, que suas raízes no ensino *on-line*, pode ser entendido como a definição a seguir:

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *on-line*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo de estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência (HORN; STAKER, 2015 p.53)

O ensino híbrido consiste, assim, em uma mescla entre o ensino *on-line* e *offline*, ou seja, parte dele é feita virtualmente em casa ou outro local fora da escola e parte dele presencialmente na sala de aula, supervisionado pelo professor. A expressão “ensino híbrido” está enraizada em uma ideia de educação híbrida, em que não existe uma forma única de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços (BACICH, 2015; BACICH *et al.*, 2021).

As propostas de ensino híbrido organizam-se em modelos sustentados e disruptivos. **Os modelos sustentados** não mexem na estrutura física nem curricular da instituição, mas buscam integrar os espaços e atividades presenciais com os *on-line*. Já **os modelos disruptivos** alteram o processo tradicional da sala de aula, propõem maior flexibilidade e inovação no currículo, nas metodologias, nos espaços e na avaliação. Nele, os estudantes podem realizar alguns cursos *on-line* dentro ou fora da sua instituição e podem frequentar menos vezes a sala de aula presencial. O esquema está apresentado na Figura 1:

Figura 1 – Modelos de Ensino Híbrido



Fonte: Horn; Staker (2015, p. 38).

O ensino híbrido é uma metodologia que mescla o ensino presencial físico ou o ensino síncrono e o ensino assíncrono, reunindo diferentes modelos de aprendizagem. Para Horn e Staker (2015), o ensino híbrido pressupõe três aspectos importantes a serem observados: (a) que os estudantes tenham algum controle sobre o tempo, o lugar, o caminho e o ritmo da aprendizagem; (b) que haja supervisão, mesmo em local físico fora da escola; (c) que a aprendizagem seja integrada (*on-line* e presencial). Esses aspectos juntos trazem a necessidade

de um planejamento bem-feito para que os momentos presenciais e remotos estejam integrados, supervisionados e acompanhados pelo professor (DELLAGNELO *et al.*, 2021).

Na categoria sustentada, que envolve os modelos de rotação, há propostas em que os estudantes se revezam e se alternam entre as atividades planejadas pelo professor – pelo menos uma delas é realizada *on-line*. São exemplos: a rotação por estações, o laboratório rotacional, a sala de aula invertida e a rotação individual, que são definidos a seguir:

- **Rotação por Estações** - os estudantes são organizados em grupos (quantos grupos o professor achar necessário), cada um dos quais realiza uma tarefa, de acordo com os objetivos do professor para a aula em questão. Podem ser realizadas atividades escritas, leituras, entre outras. Um dos grupos estará envolvido com propostas *on-line* que, de certa forma, independem do acompanhamento direto do professor. É importante valorizar momentos em que os estudantes possam trabalhar de forma colaborativa e aqueles em que possam fazê-lo individualmente. Após um determinado tempo, previamente combinado com os estudantes, eles trocam de grupo e esse revezamento continua até todos terem passado por todos os grupos. O planejamento desse tipo de atividade não é sequencial, e as tarefas realizadas nos grupos são, de certa forma, independentes, mas funcionam de forma integrada para que, ao final da aula, todos tenham tido a oportunidade de ter acesso aos mesmos conteúdos.
- **Laboratório Rotacional**. Os estudantes usam o espaço da sala de aula e laboratórios. O modelo de laboratório rotacional começa com a sala de aula tradicional, em seguida adiciona uma estação para computador ou laboratório de ensino. Os laboratórios rotacionais frequentemente aumentam a eficiência operacional e facilitam o aprendizado personalizado, mas não substituem o foco nas lições tradicionais em sala de aula. O modelo não rompe com as propostas que ocorrem de forma presencial em classe, mas usa o ensino *on-line* como uma inovação sustentada para ajudar a metodologia tradicional a atender melhor às necessidades de seus alunos. Nos laboratórios, os alunos trabalham individualmente nos computadores e são acompanhados por professores tutores.
- **Sala de Aula Invertida** ou *Flipped Classroom* em inglês, começou a ser utilizada por Jon Bergmann e Aaron Sams, professores de ciências em 2007 no Colorado, EUA (HORN; STAKER, 2015). A sala de aula invertida é um arranjo didático de sentido mais amplo, pois promove alterações que alcançam todos os elementos da didática,

reconfigurando o sistema de ensino no qual se insere (VALÉRIO; MOREIRA, 2018). No ambiente de aula convencional, o professor usa a sala para transmitir o conhecimento para os alunos, em casa, os estudantes realizam exercícios de fixação; a sala de aula invertida propõe a inversão deste processo. Assim, o aluno estuda o conteúdo antes da aula, em casa, no formato *on-line*, para que este seja abordado em sala de forma ativa, com debates, enquetes, tira dúvidas, resoluções de atividades, etc. De acordo com Horn e Staker (2015), a inversão da sala de aula tenta ajustar a aula para as necessidades individuais dos estudantes.

Mudar o fornecimento do conteúdo básico para um formato *on-line* dá aos estudantes a oportunidade de retroceder ou avançar de acordo com sua velocidade de compreensão. Eles decidem o que e quando assistir, e isso – pelo menos teoricamente – dá maior autonomia em sua aprendizagem (HORN; STAKER, 2015, p. 43).

Desse modo, “O período em sala de aula torna-se um tempo para aprendizagem ativa [...]” (HORN; STAKER, 2015, p. 43). Ou seja, os momentos em sala de aula são usados para discussões, resolução de atividades, projetos, entre outras, aprofundando e aplicando os conceitos trabalhados previamente, no momento *on-line*.

- **Rotação Individual;** cada aluno tem uma lista das propostas que deve contemplar em sua rotina para cumprir os temas a serem estudados. Eles têm uma agenda personalizada, individual e customizada de acordo com as suas necessidades. Nem sempre passam por todas as estações e controlam seu tempo também. O *Personal Programmed Teaching* (PPT) da escola de idiomas Fisk é um exemplo de rotação individual.

Os modelos de ensino híbrido parecem ser disruptivos em relação às salas de aula tradicionais, pois não incluem a sala de aula tradicional em sua forma plena; e tendem a ser mais difíceis para adotar e operar (CHRISTENSEN *et al.* 2013). Na categoria de modelos disruptivos estão: modelo flex, modelo *à la carte* e modelo virtual enriquecido, descritos a seguir:

- **O Modelo Flex** - de acordo com Horn e Staker (2015), o Modelo Flex foi utilizado inicialmente, em algumas escolas americanas, como cursos *on-line* para estudantes que necessitavam recuperar notas ou que tinham desistido da escola. Os cursos eram oferecidos em grandes centros de aprendizagem de espaço aberto, onde os estudantes podiam ir a qualquer hora, durante todo o dia, para completar os cursos sob supervisão de professores credenciados. Como a iniciativa obteve bons resultados, os sistemas

escolares começaram a confiar no ensino *on-line* para oferecer a espinha dorsal da aprendizagem para os estudantes de outros grupos também, como por exemplo, aqueles que queriam ter acesso a cursos mais avançados. Desse modo, o Modelo Flex se caracteriza como um tipo de educação escolar que permite que os estudantes sigam um roteiro personalizado de propostas a serem realizadas *on-line* e, em alguns momentos, em atividades presenciais, um professor tutor fica disponível para oferecer ajuda ou iniciar projetos e discussões visando aprofundar a aprendizagem. As atividades estão no ambiente *on-line* e o estudante realiza as propostas no seu ritmo, de modo flexível, controlando seu tempo de trabalho, enquanto o professor tutor oferece apoio sempre que necessário, esclarecendo dúvidas ou propondo discussões em pequenos grupos (BACICH, 2015; BACICH *et al.*, 2021). Esse modelo é considerado disruptivo, pois a organização dos alunos não é por séries ou anos. Os alunos podem escolher a ordem dos conteúdos que querem seguir. No Brasil, O Projeto Âncora⁶, em São Paulo é um exemplo de Modelo Flex. Lá os estudantes escolhem seus roteiros de estudos com o auxílio dos tutores, podem escolher onde querem estudar, ao ar livre, na sala de aula ou outro espaço. Os estudantes podem optar por estudar na internet ou em livros, e planejam quanto tempo precisam para acabar as atividades. Eles escolhem com quais tutores querem estudar e se autoavaliam, pois não há provas. Eles têm que estudar o que está no currículo, porém fazendo um projeto que faça sentido para eles. Os tutores auxiliam, porém, os próprios estudantes podem ser os monitores dos colegas do grupo de estudo.

- **À La Carte** - no modelo à La Carte, os estudantes fazem uma ou mais disciplinas curriculares totalmente *on-line*, de forma assíncrona, com um professor responsável *on-line*, que atua no formato síncrono ou assíncrono, enquanto as demais disciplinas curriculares são cursadas presencialmente, no espaço físico de uma escola. Nesse modelo, o professor responsável pela disciplina acompanha os estudos no ambiente *on-line*, diferente do Modelo Flex, em que o docente está presencialmente na escola acompanhando os estudos *on-line*. Além disso, nessa modalidade o estudante organiza seus estudos em parceria com o professor, conforme os objetivos gerais a serem alcançados, e pode escolher o local e momento mais adequados para sua aprendizagem (BACICH *et al.*, 2021).

⁶ Para conhecer mais sobre o projeto: <https://www.projetoancora.org.br/>

- **Virtual Enriquecido** - essa experiência envolve toda a escola e todas as disciplinas. Os alunos dividem seu tempo entre aprendizagem *on-line* e presencial, podem se apresentar, presencialmente, na escola, apenas uma vez por semana. Não é comum no Brasil, mesmo assim, temos alguns exemplos, como o Projeto em comunidades carentes Escola Municipal Campos Salles (bairro de Heliópolis, região sudeste da capital paulistana); Projeto Nave, fruto de parceria público-privada com as Secretarias de Estado de Educação do Rio de Janeiro e Pernambuco; as escolas de Ensino Médio integrado (técnico e regular) do Rio de Janeiro e do Recife buscam incentivar a criatividade, a cocriação e o protagonismo dos estudantes com o desenvolvimento de práticas e metodologias educacionais inovadoras, tecnológicas e acessíveis. Além do currículo regular, nesses ambientes são oferecidos cursos de formação técnica de Programação de Jogos Digitais e Multimídia em período integral, com foco na indústria criativa e digital.

Além do ensino híbrido e seus modelos sustentados e disruptivos, existem diversas outras técnicas ou procedimentos utilizados no trabalho docente com as MAA. A seguir, apresentamos algumas delas:

- **Gamificação:** o emprego de características de jogos em sala de aula como forma de melhorar o engajamento. A ideia é unir os elementos “viciantes” dos jogos, que nos incentivam a passar de fase, por mais desafiadora que seja, voltando esse engajamento para atividades educativas. Vale ressaltar que a gamificação não se limita à ideia de uso de jogos digitais e de brincadeiras em sala, mas focaliza os elementos envolventes dessas atividades, que podem ser reaproveitados com objetivo definido, recompensa imediata, interatividade, desafio, *feedbacks*, progressão e os *rankings* de usuários, para melhorar a motivação e aprendizagem em contextos formais e informais de educação.
- **Aprendizado Baseado em Jogos** – a Aprendizagem Baseada em Jogos (GBL de *Game Based Learning*) é uma metodologia pedagógica que foca em concepção, desenvolvimento, uso e aplicação de jogos na educação. Por meio da utilização de jogos, o aluno constrói seu conhecimento de maneira ativa e dinâmica. No decorrer das partidas, os envolvidos estão, geralmente, mais propícios à ajuda mútua e à análise dos erros e dos acertos, proporcionando uma reflexão em profundidade sobre os conceitos discutidos. Isso proporciona ao professor oportunidade de analisar e de compreender o

desenvolvimento do raciocínio do aluno e de dinamizar a relação entre ensino e aprendizagem, refletindo sobre as jogadas realizadas pelos *players* (SANCHES, c2020).

- ***Team Based Learning***: de acordo com Bollela *et al.* (2014) é uma estratégia instrucional desenvolvida para cursos de administração nos anos 1970, por Larry Michaelsen, direcionada para trabalhar com grandes turmas de estudantes. A aprendizagem baseada em equipes é planejada em torno de unidades de instrução, conhecidas como “módulos”, que são ensinados em um ciclo de três etapas: preparação, teste de garantia de preparo⁷ em sala de aula e exercícios focados na aplicação. Uma aula geralmente inclui um módulo.
 - 1ª etapa - Preparação individual antes da aula: os alunos devem estudar os materiais preparatórios antes da aula. Os materiais podem ser textuais, visuais ou outros (entrevista, conferência, filmes, experimentos) e definidos em um nível adequado aos estudantes e ao curso.
 - 2ª etapa - Teste de garantia de preparo em sala de aula: os alunos realizam um teste de garantia de preparo individual, que consiste de 5 a 20 questões de múltipla escolha. Depois de submeterem as suas respostas individuais, fazem o mesmo teste, com a sua equipe. Todos os membros de cada equipe compartilham a mesma pontuação, e ambas as pontuações individual e do grupo contam para as notas dos alunos.
 - Apelos: as equipes têm a oportunidade de fazer um apelo por escrito de uma questão que consideraram mal escrita, ou que a resposta foi codificada incorretamente ou, ainda, que sua escolha de resposta é melhor.
 - *Feedback* do instrutor: o instrutor pode revisar o material do teste individual que os alunos ainda consideram problemático. Essa abordagem de teste que conta para a avaliação é importante, pois dá aos alunos um incentivo real para aprender os conteúdos com antecedência, assistir às aulas e contribuir para as discussões em equipe. O processo de garantia de preparo responsabiliza os alunos para virem para a aula preparados e trabalharem juntos como uma equipe.
 - 3ª etapa - Exercício focado na aplicação em sala de aula: O restante da aula é ocupado com exercícios que ajudam os alunos a aprender como aplicar e estender o conhecimento que eles pré-aprenderam e testaram. As equipes

⁷ Opção de tradução feita por Bollela *et al.* e considerada por mim também adequada.

recebem um problema ou desafio apropriado e devem chegar a um consenso para escolher a “melhor” solução dentre as opções fornecidas. As equipes, então, exibem sua escolha de resposta e o educador facilita uma discussão em sala de aula entre as equipes para explorar o tópico e as possíveis respostas para o problema.

Há quatro princípios básicos da aprendizagem baseada em equipes:

- Os grupos devem ser formados adequadamente (por exemplo, o talento intelectual deve ser igualmente distribuído entre os grupos). Essas equipes são fixas para todo o curso. É de responsabilidade do professor formar os grupos, jamais os estudantes devem ter essa tarefa, pois grupos formados por vínculos afetivos (namorados, primos, irmãos, etc.) podem dificultar a coesão do grupo. Assim como a *expertise* de alguns membros do grupo deve ser evitada, pois poderia gerar isolamento de tais membros e o desempenho do grupo seria prejudicado.
- Os alunos são responsáveis por sua pré-aprendizagem e pelo trabalho em equipe.
- As atribuições da equipe devem promover o aprendizado e o desenvolvimento da equipe.
- Os alunos devem receber *feedback* frequente e imediato.

Quanto maior e mais efetiva a interação entre os membros da equipe, mais disposta e capaz estará a equipe para enfrentar os desafios propostos. Os estudos mostram que 98% das vezes, o desempenho da equipe vai superar o desempenho do seu melhor membro da equipe isoladamente (BOLLELA *et al.*, 2014, p. 298).

Por isso, segundo a afirmação de Bollela *et al.* (2014) reafirma que a colaboração dos estudantes é ponto crucial para o sucesso da implementação do *Team Based Learning*.

- ***Project Based Learning***: a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) propõe a prática como ferramenta de ensino. Ao invés de o professor se alongar em explicações maçantes e cansativas, o aluno é convidado a pôr em prática seu conhecimento e criatividade com desafios reais. A proposta se baseia em adquirir conhecimento no decorrer da construção do projeto e de todos os desafios encontrados ao longo do processo de investigação. Ter um projeto como objetivo final é um grande fator de motivação.

- **Design Thinking:** o *Design Thinking* é uma técnica que pertence à metodologia de projetos no ensino superior, que surgiu no âmbito de *design* empresarial e rapidamente se espalhou para outras áreas. A Universidade de Stanford sugere as seguintes etapas:
 - Criar empatia - entender quais são as necessidades das pessoas envolvidas no problema, do que precisam, do que gostam e o que querem.
 - Definir - a partir da pesquisa, delimitar qual é o problema, o que precisa ser resolvido ou criado.
 - Idear - é a fase de *brainstorm*, em que as ideias e sugestões devem fluir sem censura, sem medo de errar.
 - Prototipar - escolher uma ou algumas ideias (aqui é que costumam entrar os *post-its*, que ajudam o grupo a organizar e selecionar as ideias mais recorrentes ou mais interessantes) e criar protótipos. Pode ser um desenho, uma maquete feita com caixas velhas e fita crepe, algo que simule o produto final.
 - Testar - agora é hora de experimentar os protótipos e escolher o que faça mais sentido

- **Problem Based Learning (PBL):** é a MAA mais reconhecida no mundo, pois ela já está estruturada há cerca de 50 anos, principalmente nos cursos de medicina e na área da saúde (ARAÚJO, 2020). Foi desenvolvida no Canadá. Essa metodologia explora a interdisciplinaridade. Inicialmente, o professor propõe um tema a ser estudado e, em seguida, delega um problema a ser resolvido. O problema deve ser construído com objetivos previamente determinados e, sempre que possível, com exemplos do cotidiano dos envolvidos. O ideal é que considerem os conhecimentos prévios dos estudantes ou se relacione com as futuras práticas profissionais, no caso dos graduandos ou dos estudantes de cursos técnicos.

Conforme Silva, (2020), a metodologia é realizada através de tutoria, sendo o professor geralmente o tutor do grupo, formado por cerca de 8 estudantes. No grupo dos estudantes, um deles deverá ser o coordenador e outro o secretário. O coordenador será o responsável por coordenar as discussões, enquanto o secretário registra as propostas em relatórios. A cada encontro é feito um rodízio para que todos exerçam essas funções. Para exemplificar com mais detalhes como essa metodologia pode ser realizada, após o contato com o problema pré-elaborado o grupo deve cumprir os seguintes passos:

 1. esclarecer termos e conceitos desconhecidos; 2. definir e estruturar o problema; 3. analisar o problema baseado em conhecimentos prévios, com estabelecimento de

hipóteses ou possíveis explicações; 4. resumir as conclusões na tentativa de solucionar o problema; 5. formular metas de estudo; 6. autoaprendizado com estudo individual, podendo conter visitas de campo, entrevistas, estudos em sites, livros, ambiente virtual e etc.; 7. dividir conhecimentos obtidos no estudo individual com o grupo; 8. avaliação de forma variada do trabalho individual, do grupo e processo de trabalho (SILVA, 2020, pp.41-42).

Outras observações pertinentes citadas por Silva (2020) dizem respeito ao papel do professor na metodologia da aprendizagem baseada em problemas. A ele compete a escolha de um problema adequado ao nível e contexto da turma, pois, assim, a participação e o interesse dos estudantes são alcançados sem grandes problemas.

- **Storytelling:** a técnica *storytelling*, segundo Teodosio (2021, p. 260), “trata-se de uma narrativa que, no processo educacional, incorpora elementos pedagógicos que proporcionam aos estudantes, criatividade, senso crítico e interação”.

Ressaltamos que essa técnica não se refere à contação de histórias prontas para os estudantes, mas sim, à utilização dos elementos das histórias como personagem, ambiente, conflito e mensagem, estruturados numa narrativa bem articulada com começo, desenvolvimento e final, que consiga, de alguma maneira, capturar a atenção, a emoção e o envolvimento dos estudantes. A narrativa pode ser realizada pelo professor, pelos alunos ou ter a participação de ambos.

O *storytelling*, instrumento usado na atividade didática, consiste numa narrativa dentro de um contexto social, associada a uma experimentação, baseada em ações atrativas, podendo proporcionar reflexões e críticas. Por ser uma ferramenta pedagógica, o professor deve estruturar a narrativa, planejando de forma que seus objetivos estabelecidos sejam alcançados. Portanto, o seu uso é moldado a partir da escolha do tema, processos e dinâmicas, com o objetivo de promover atividades de incentivo e “provocar o incômodo” necessário para que o engajamento dos estudantes ocorra de forma orientada, mas não totalmente controlada (VALENÇA; TOSTES, 2019).

Como atividade didática, exige planejamento minucioso e abertura para as reações dos estudantes. Corroborando com isso, Valença e Tostes (2019, p. 231) citam “Para tanto, o *storytelling* deve utilizar uma narrativa que possa ser adaptada e reformulada conforme a reação da audiência, mantendo-a atenta e participativa”.

Além da forma convencional de *storytelling*, convém mencionar a *Digital storytelling*. Conforme Tumolo (2015), que prefere utilizar *Digital storytelling* traduzida como

contação de histórias digitais, elas são a prática de contar histórias com recursos digitais. Em seu artigo: *As histórias digitais como recurso para ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira*, o referido autor faz uma reflexão sobre o uso de histórias digitais para o ensino/aprendizagem de inglês como LE. Para isso, ele faz uma breve apresentação de alguns estudos e relatos mostrando o uso de histórias digitais para o desenvolvimento de LE; apresenta duas abordagens de ensino/aprendizagem – abordagem por conteúdo e abordagem por projetos. Será comentado aqui a abordagem por projetos por ser mais próxima das MAA.

Na abordagem por projetos, as histórias digitais podem caracterizar a dinâmica do trabalho do professor de LE à medida que se tornam projetos a serem desenvolvidos, por iniciativa e/ou orientação do professor, na LE alvo.

Os elementos essenciais da abordagem por projetos são: a) conteúdo significativo; b) competências do século 21, como solução de problemas, pensamento crítico, colaboração, comunicação e criatividade/ inovação; c) investigação profunda, em que alunos se engajam em fazer perguntas, usar recursos e desenvolver respostas; d) questão motivadora, aberta, que os alunos compreendem e consideram intrigantes, que definem sua exploração; e) interesse, em que os alunos precisam ter conhecimento, compreender conceitos, e aplicar habilidades para responder a questão motivadora e criar os produtos do projeto; f) voz e escolha, com escolhas sobre o produto a ser criado, sobre o método de trabalho, o uso do tempo, orientados pelo professor; g) crítica e revisão, com oferecimento e recebimento de feedback sobre a qualidade do projeto, para revisões e mais investigações; e h) público-alvo, com a apresentação do produto para pessoas, além dos colegas de classe e do professor (TUMOLO, 2015, pp. 108-109).

Após os estudantes e o professor decidirem que o projeto será a criação de uma história digital em LE, os estudantes escolhem, segundo seus próprios gostos, interesses e preferências, o tema da história digital e fazem as pesquisas na língua alvo.

No desenvolvimento de HDs, alunos podem produzir o conteúdo na LE alvo, envolvendo o desenvolvimento das quatro habilidades, fazendo uso, por exemplo, da leitura, para a pesquisa do conteúdo; da escrita, para a criação do *script* e *storyboard*; da fala, para a produção da narração oral; e da audição, para a preparação da narração oral. A LE alvo é, também, a língua de comunicação das HDs para seu público, presente nas várias modalidades semióticas, incluindo as imagens, as palavras escritas, as músicas, as narrações, etc. (TUMOLO, 2015, p. 110).

A criação das histórias digitais oferece oportunidades de uso autêntico da LE, nos diversos momentos do projeto, seja na seleção das músicas ou na negociação dos significados das palavras durante a escrita dos *scripts* ou na gravação dos áudios. O

trabalho colaborativo proporciona que um estudante que sabe mais auxilie os que sabem menos e, nesse processo, a contação de uma história digital pode dar vozes aos seus autores, gerando emoção. A emoção é um fator importante nos processos cognitivos e, nesse caso, auxiliar no aprendizado da LE (TUMOLO, 2015).

- **Método Estudo de Casos:** O professor tem como objetivo que os alunos aprendam um determinado conceito, então estrutura um caso concreto, real, e a partir daí lança desafios para os alunos, que irão pesquisar para solucionar o caso. Segundo Spricigo, (2014) o estudo de casos:

Pressupõe a participação ativa do estudante na resolução de questões relativas ao caso, normalmente em um ambiente colaborativo com seus pares. Apesar de poder ser resolvido individualmente, uma das maiores riquezas dessa abordagem de ensino é a interação pedagógica que promove mudanças significativas na sala de aula. Trata-se de uma abordagem ativa e colaborativa, que promove o desenvolvimento da autonomia e da metacognição, quando conduzido de forma apropriada (SPRICIGO, 2014, p.01).

Os alunos empregam conceitos já estudados para a análise e conclusões em relação ao caso. Pode ser utilizado antes de um estudo teórico de um tema, com a finalidade de estimular os alunos para o estudo. O estudo de caso é recomendado para possibilitar aos alunos um contato com situações que podem ser encontradas na profissão e habituá-los a analisá-las em seus diferentes ângulos antes de tomar uma decisão.

2.4.2 Recursos tecnológicos utilizados como ferramentas nas MAA para o ensino de inglês

Na escola, diversas tecnologias tem sido utilizadas como ferramentas pedagógicas, sendo que as mais tradicionais foram a lousa e o giz, conforme Sunaga e Carvalho (2015). Cada tecnologia que foi desenvolvida cumpriu seu papel de auxiliar o trabalho do professor num determinado período de tempo.

A tecnologia digital tem sido de grande ajuda a professores, novas ferramentas para aulas *on-line* são desenvolvidas, facilitando o planejamento de aulas, a correção de provas, a comunicação entre alunos e, principalmente, a possibilidade de oferecer aulas *on-line*, com janelas de *chat* para promover certa interação entre alunos e professores. Para Silva, Toassi e Harvey (2020, p. 2), “a compreensão da usabilidade desses recursos digitais em consonância à

prática docente se coloca como um tópico premente à agenda de professores e pesquisadores que se dedicam ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras”.

Algumas dessas ferramentas que podem ser utilizadas nas aulas de língua inglesa são: Kahoot; Padlet; Socrative; Mentimeter; Quick draw; Canva; Giphy; Lyricstraining e Hellotalk. Apresentamos, a seguir, uma breve descrição de cada uma dessas ferramentas no Quadro 2.

Quadro 2 - Ferramentas digitais que podem ser utilizadas nas aulas de inglês (Continua)

Ferramenta	Descrição
Kahoot ⁸	Pode ser utilizado para criar jogos sobre diversos temas, fazer pesquisas de opinião com os alunos, testes rápidos de múltipla escolha e pequenas avaliações; esses jogos podem ser feitos <i>on-line</i> em aulas síncronas ou assíncronas. Essa ferramenta pode ser utilizada na técnica de aprendizagem baseada em jogos.
Padlet ⁹	É um recurso digital no qual é possível criar murais ou painéis digitais, por meio dos quais o professor pode interagir com os alunos e eles, por sua vez, podem interagir entre si e trabalhar de forma colaborativa. Possibilita a postagem de fotos, vídeos, textos, <i>podcast</i> , etc. É possível trabalhar com a Rotação por Estações dentro do Padlet.
Socrative ¹⁰	É uma ferramenta para elaboração de questionários ou <i>quizzes</i> semelhante ao <i>Kahoot</i> , porém tem mais liberdade com relação ao tempo; cada aluno pode responder no seu ritmo, enquanto no Kahoot, a competição também exige mais rapidez dos estudantes. O professor pode propor uma atividade com o Socrative, para, por exemplo, fazer um levantamento de dados sobre os conhecimentos prévios dos alunos sobre determinado assunto, ou mesmo para receber <i>feedback</i> em tempo real da aprendizagem do aluno.
Mentimeter ¹¹	É um aplicativo fácil e intuitivo para usar, serve para fazer nuvens de palavras, criação de gráficos e enquetes em tempo real, o que possibilita interação e envolvimento dos alunos.
Quick Draw ¹²	É um jogo <i>on-line</i> que desafia os jogadores a desenharem com o <i>mouse</i> , em 20 segundos uma imagem ou ideia; usa inteligência artificial para adivinhar o que os desenhos representam a fala no idioma escolhido. É ótimo para atividades de <i>warm up</i> e para apresentar vocabulário novo de forma divertida.
Canva ¹³	Serviço <i>on-line</i> para criação de <i>designers</i> , disponibiliza vários <i>templates</i> para editar de modo fácil e simples. É útil para as aulas de inglês em que precisamos fazer produções de texto de forma criativa e vinculadas à realidade dos alunos. Por exemplo, podem ser criadas ou editadas revistas fictícias, jornais, pôsteres, currículos, convites, etc.
Giphy ¹⁴	Site para encontrar bons <i>gifs</i> para dar <i>feedback</i> para os alunos nos fóruns, <i>chats</i> , WhatsApp ou redes sociais. Os alunos gostam dessas coisas e é oportunidade de mostrar uso autêntico da língua.
Lyricstraining ¹⁵	É um aplicativo disponível em várias línguas, que permite assistir a clipes de música enquanto pode aprender línguas, no nosso caso inglês. O aplicativo tem atividade de preenchimento de lacunas enquanto se vai ouvindo a música. Tem também a opção de Karaokê.

8 Disponível em: www.kahoot.com

9 Disponível em: padlet.com

10 Disponível em: <https://www.socrative.com/>

11 Disponível em: www.mentimeter.com

12 Disponível em: quickdraw.withgoogle.com

13 Disponível em: www.canva.com

14 Disponível em: <https://giphy.com>

15 Disponível em: www.lyricstraining.com

Quadro 2 - Ferramentas digitais que podem ser utilizadas nas aulas de inglês (Conclusão)

Ferramenta	Descrição
	O Lyricstraining é uma maneira de estimular o estudo autônomo do idioma, algo que propõe o desenvolvimento dos estudantes.
Helotalk ¹⁶	Aplicativo para conversar gratuitamente com falantes de outras línguas ao redor do mundo. É uma espécie de rede social para praticar línguas. A conversa pode ser através de texto, áudio, vídeo ou ligações de áudio.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

16 Disponível em: www.hellotalk.com

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo tem como principal objetivo apresentar os principais aspectos metodológicos e éticos da pesquisa, cujo parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná refere-se ao número 4.233.473 (ANEXO 1). Dessa forma, este capítulo está organizado em cinco seções: a) Natureza da pesquisa; b) Contexto e objetivos da pesquisa, incluindo o perfil de seus participantes; c) Geração de dados; d) Análise dos dados; e e) Ética na pesquisa.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Considerando que o objetivo principal da investigação proposta é analisar as crenças que dois professores em formação inicial têm sobre as (MAA) no ensino de língua inglesa, a natureza da pesquisa é qualitativa, seguindo uma metodologia de estudo de casos múltiplos (YIN, 2015). Nesse sentido, a presente pesquisa procura interpretar os dados à luz dos estudos teóricos sobre a temática propostos no capítulo antecedente.

Ademais, também configuram a presente pesquisa como qualitativa, o uso de diferentes procedimentos de geração de dados, tais como o planejamento e a aplicação de um minicurso, bem como elaboração e aplicação de questionários sobre MAA aos professores em formação inicial de inglês, conforme é detalhado a seguir.

3.2 CONTEXTO DO ESTUDO

Conforme exposto no capítulo introdutório, devido ao cenário da pandemia da COVID-19 e por decorrência da impossibilidade de coletar dados de forma presencial, a pesquisa foi realizada por meio da oferta de um minicurso de extensão *on-line* intitulado “Metodologias Ativas no ensino-aprendizagem de inglês”, realizado entre os dias 24 de agosto a 2 de setembro de 2020.

O minicurso foi ofertado como ação de extensão do Programa Parceria Universidade-Escola, o qual agrega diferentes projetos de extensão do Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês, portanto, envolvendo trabalhos de professores e de pesquisadores das áreas

de Linguística Aplicada ao ensino e de Literaturas de Línguas Portuguesa e Inglesa, bem como de Estudos da Tradução, com o objetivo de aproximar e integrar professores em formação às escolas, objetivando espaço/campo de estágio, como também de aproximar professores em serviço da universidade através de oferta de cursos, palestras, oficinas, eventos científicos, conforme Denardi e Oliveira (2013).

O Quadro 3, a seguir, apresenta a estrutura geral do minicurso:

Quadro 3 - Minicurso de extensão: metodologias ativas no ensino aprendizagem de inglês

Data e período de tempo	Objetivo da aula	Conteúdo/Tarefa	Modalidade e Plataforma
24/08/2020 das 19h00 às 21h00	Apresentar uma introdução ao conceito e às premissas das MAA no ensino-aprendizagem de inglês.	- Conceito e premissas das MAA; - Princípios (Protagonismo do aluno; - Ação-reflexão e Colaboração); - Mudança de paradigma (papel do professor, papel do aluno, diferentes espaços.) - Princípios que regem o trabalho docente (planejamento, aplicação e avaliação). - Personalização e estilos de aprendizagem.	À distância, aula síncrona pelo Google Meet.
26/08/2020 Horário livre, à escolha dos alunos.	- Conhecer a história de vida dos estudantes e ao mesmo tempo apresentar a eles a ferramenta Padlet. - Ajudar os estudantes a descobrirem seu estilo de aprendizagem. - Leitura do e-book: Mapa de tendências, metodologias, práticas e projetos de educação no século XXI. (SANCHES,[c2020])	- Fazer na ferramenta Padlet a atividade chamada História Pessoal. - Realizar o Teste de Estilo de Aprendizagem de Kolb, disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/cmd/aprendizagem/ - Ler e escolher as duas técnicas que mais gostarem e comentem como pensam que essas técnicas poderiam ser utilizadas nas aulas de língua inglesa.	Aula assíncrona, disponível no Google Classroom.
28/08/2020 das 19h00 às 21h00	Apresentar alguns dos métodos e técnicas de implementação das metodologias ativas em sala de aula.	Alguns métodos e técnicas de implementação das metodologias ativas em sala de aula. - Técnicas <u>Sustentadas</u> : Rotação por Estações; Laboratório Rotacional; Sala de Aula Invertida. - Técnicas <u>Disruptivas</u> : Os modelos Flex; A La Carte; Virtual Enriquecido; Rotação Individual. - Algumas outras técnicas: gamificação; Aprendizagem baseada em problemas ou projetos; Instrução por pares; Cultura Maker; Design Thinking.	À distância, aula síncrona pelo Google Meet.
31/08/2020 Horário livre, à escolha dos alunos.	- Consolidar os conhecimentos adquiridos jogando o Kahoot. - Conhecer algumas iniciativas de professores de inglês que utilizam as metodologias ativas em suas aulas e compreender um pouco mais sobre essas possibilidades.	- Apresentação de vídeos relacionados a ferramentas digitais. Utilização do site Kahoot como exemplo. - Construção colaborativa de uma lista com os recursos digitais/sites que podem ser utilizados para viabilizar as MAA no ensino de inglês.	Aula assíncrona, disponível no Google Classroom.
02/09/2020 das 19h00 às 21h00	Exibir algumas ferramentas digitais utilizadas no uso das MAA para o ensino de inglês.	Ferramentas digitais utilizadas no uso das MAA para o ensino de inglês. Canva; Padlet; Kahoot; Socrative; Mentimeter; Flipgrid, https://giphy.com/ Atividades do modo analógico (Hot Potato, jogos de tabuleiro, stop, jogo da força...)	À distância, aula síncrona pelo Google Meet.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Conforme o Quadro 3, três aulas síncronas aconteceram por meio da ferramenta *Google Meet* e duas aulas assíncronas, por meio da plataforma *Google Classroom*. O curso teve por objetivo apresentar uma introdução ao conceito e às premissas das MAA no ensino-aprendizagem de inglês. Além disso, foram apresentados alguns recursos didáticos e ferramentas digitais para a implementação das MAA em sala de aula de língua inglesa.

Durante o minicurso, buscou-se apresentar aos participantes algumas possibilidades de trabalho com o uso das MAA no ensino e aprendizagem de língua inglesa. Na aula assíncrona do dia 31/08/2020, foram disponibilizados, na plataforma *Google Classroom*, seis vídeos do *Youtube* que mostram iniciativas de professores de inglês que já utilizam algumas MAA em suas aulas. A atividade teve o objetivo de exemplificar a aplicação das MAA e auxiliar na compreensão. As ferramentas digitais apresentadas, também foram selecionadas pensando-se no uso com as MAA para o ensino de inglês.

3.2.1 Objetivos e Perguntas de Pesquisa

Nesta subseção, retomamos os objetivos da pesquisa, bem como reapresentamos as perguntas que direcionam o estudo.

Conforme mencionado, o objetivo principal da presente pesquisa é investigar as crenças de professores em formação inicial a respeito da implementação das MAA no ensino de inglês. Especificamente, o estudo procura alcançar os objetivos: a) identificar as crenças dos professores em formação inicial sobre a implementação das MAA para o ensino de inglês; e b) analisar se as crenças dos professores em formação podem favorecer ou limitar a utilização das MAA no ensino de inglês. Os objetivos específicos podem ser traduzidos pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais são as crenças dos professores em formação inicial sobre a implementação das metodologias de aprendizagem ativa para o ensino de inglês?
- As crenças dos professores em formação inicial favorecem ou limitam a utilização das metodologias de aprendizagem ativa no ensino de inglês?

3.2.2 Perfil dos Participantes da Pesquisa

Como mencionado em subseção anterior, o minicurso foi ofertado como ação de extensão do Programa Parceria Universidade-Escola, tendo como critério de inscrição ser estudante de graduação em licenciatura Letras Português-Inglês ou Letras-Inglês, ou professor de inglês já graduado. O número total de inscritos no minicurso foi 63, porém participaram do minicurso 38 pessoas. Desse número, 12 eram professores em formação inicial, porém, dentre eles, apenas dois responderam aos questionários pré e pós-curso. O Quadro 4 a seguir, apresenta as características dos dois participantes, bem como os nomes fictícios que ambos escolheram.

Quadro 4 - Perfil dos participantes da pesquisa

Nome e idade	Cidade	Trabalha	Universidade	Período na graduação em Letras	Estágio Curricular	Tempo de experiência de ensino	Curso de inglês /escola de idioma
Nala-22	Pato Branco	Não	UTFPR	7º período	Sim: Ensino Fundamental	6 meses	5 anos
Daniel-39	Teixeira de Freitas	Sim	Universidade do Estado da Bahia	8º período	Sim	Não	Não

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Conforme informações contidas no Quadro 4, os participantes da pesquisa têm 22 e 39 anos de idade, respectivamente, e são oriundos de dois estados da Federação Brasileira: Paraná e Bahia. Isso foi possível devido à tecnologia de comunicação e ao caráter do minicurso de extensão, como já explicitado. Desse modo, contamos com a participação de um professor em formação inicial da Universidade do Estado da Bahia, Campus Teixeira de Freitas, e uma professora em formação inicial da Universidade Tecnológica Federal do Paraná do campus de Pato Branco/PR.

Com relação à formação dos participantes, ambos estão fazendo sua primeira graduação em universidades públicas, em fase de conclusão. Nala está no 7º período e Daniel no 8º período, no entanto, apenas Nala já realizou uma das modalidades de estágio curricular supervisionado, no nível ensino fundamental 1. Ademais, Nala possui uma pequena experiência como docente, enquanto Daniel ainda não. Além disso, Nala estudou inglês por cinco anos em escola de idiomas, já Daniel, não.

Por fim, achamos importante mencionar que ambos os professores em formação inicial concordaram em participar da pesquisa, assinando Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que se encontra anexo a esta dissertação (ANEXO 2).

3.3 GERAÇÃO DOS DADOS

Conforme mencionado na subseção referente ao contexto da pesquisa, a geração de dados se deu a partir da aplicação de dois questionários semiestruturados em dois momentos específicos: antes e depois do minicurso. Antes do curso, os participantes julgaram um conjunto de vinte crenças relacionadas ao ensino e aprendizagem da língua inglesa. Depois do curso, os participantes julgaram as mesmas vinte crenças e responderam a cinco questões abertas sobre a utilização de MAA no ensino de inglês.

Os questionários foram construídos com base nas reflexões propostas por Barcelos (2001, 2004). Dessa forma, nós utilizamos a abordagem normativa e a metacognitiva. Barcelos (2004), ao definir as crenças, assevera que se originam nas experiências, portanto são pessoais, socialmente construídas e resultam de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos rodeia. Dessa forma, conhecer as crenças dos professores em formação inicial é crucial para conhecê-los e melhor estruturar e organizar o curso de graduação em licenciatura de língua inglesa, como é o nosso caso.

As vinte crenças propostas no instrumento de pesquisa, foram elaboradas em conjunto com a professora orientadora. Elas foram elencadas a partir de tópicos que queríamos pesquisar. Depois de definidos os tópicos como, por exemplo, autonomia, desenvolvemos as crenças a respeito de cada tópico. As premissas das MAA também foram consideradas.

O questionário pré-curso (APÊNDICE 3)¹⁷ foi enviado via e-mail aos inscritos no minicurso com o intuito de levantar as crenças a respeito do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Esse questionário, caracterizado como inventário de crenças e de escala *likert* (LIKERT, 1932), tem o objetivo de conhecer ou avaliar as opiniões e atitudes dos participantes sobre o uso de MAA. O questionário contém 20 questões fechadas referentes a 4 grupos de crenças, a saber: Grupo 1: Autonomia do aprendiz; Grupo 2: Papel do professor; Grupo 3:

17 O apêndice 3 é o inventário de 20 crenças. O inventário de crenças é o mesmo nos questionários pré e pós curso.

Metodologias de ensino; e Grupo 4: Formação docente. O Quadro 5 a seguir mostra as crenças pertencentes a cada grupo.

Quadro 5 - Grupos de crenças

Grupo 1: Autonomia do aprendiz
1-Como aluno de língua inglesa, aprendo melhor sozinho. 2-Como aluno de língua inglesa, construo meu próprio conhecimento e conto com o auxílio do professor apenas para sanar minhas dúvidas. 3. Como aluno de língua inglesa, costumo buscar conhecimento da língua inglesa fora da sala de aula, aprendendo de forma mais autônoma. 4.Como aluno de língua inglesa, eu gostaria de poder escolher o que estudar durante as aulas (temas, vocabulário, textos, gramática, entre outros).
Grupo 2: Papel do professor
5. O papel do professor nas disciplinas de língua inglesa é o de detentor do conhecimento, sendo ele/ela responsável por ensinar os conteúdos a nós, alunos. 6. O papel do professor nas disciplinas de língua inglesa é o de mediador e facilitador do conhecimento, guiando a aprendizagem e ajudando nós, alunos, a aprendermos melhor.
Grupo 3: Metodologias de ensino¹⁸
7. Como aluno de língua inglesa, aprendo melhor com aulas mais tradicionais e expositivas. 8.Como aluno de língua inglesa, considero atividades em grupos e aulas diferenciadas mais eficazes em relação aos métodos mais tradicionais. 9. Metodologias que contam com participação protagonista e ativa dos alunos facilitam o aprendizado da língua inglesa. 10. Alguns aspectos/conhecimentos da língua inglesa são melhor aprendidos por nós, alunos, por meio de práticas e atividades em grupos ou pares, de maneira colaborativa. 11. Como aluno de língua inglesa, acredito que o uso de ferramentas tecnológicas facilita a aprendizagem dos conteúdos (vídeo-aulas, quizzes, questionários <i>on-line</i> , exercícios interativos). 12. Como aluno de língua inglesa, acredito que o uso de recursos diferenciados (videoaulas, questionários <i>on-line</i> , exercícios interativos) é mais eficaz em relação a aulas expositivas e trabalhos com o livro didático. 14. As aulas nas quais sou estimulado a pensar criticamente, analisar e refletir sobre problemas da vida real enquanto estudo inglês, são minhas preferidas. 17. Acredito que muitos dos meus professores de língua inglesa na graduação apresentam resistência quanto ao uso de metodologias inovadoras. 18. Sinto que muitos dos meus professores de língua inglesa não sabem implementar metodologias inovadoras. 19. O curso de graduação que frequento oferece disciplinas relacionadas à implementação de metodologias inovadoras e tecnologias digitais para o ensino de inglês.
Grupo 4: Formação docente.
15. Nas aulas de língua inglesa na graduação, sinto que também estou sendo preparado para atuação como futuro professor. 16. Nas aulas de língua inglesa na graduação, o professor deixa explícito quais metodologias de ensino utiliza para nos ensinar. 20. Acredito que, ao final do meu curso de graduação, sairei preparado para implementar metodologias inovadoras no ensino de inglês.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As questões do inventário de crenças, por sua vez, tinham como possibilidade de resposta as opções: a) Concordo completamente; b) Concordo parcialmente; c) Neutro/Sem opinião; d) Discordo parcialmente; e e) Discordo completamente.

Após o término do minicurso, os participantes responderam ao segundo questionário, composto pelas mesmas vinte crenças que avaliaram antes do minicurso e por cinco perguntas abertas (APÊNDICE 4) para avaliar se o curso contribuiu para o conhecimento ou a ampliação

¹⁸ A crença de número 13 foi desconsiderada para fins de análise por conter duas proposições (Metodologias inovadoras são fáceis de serem implementadas – seria uma crença - pois agradam tanto professores quanto alunos – seria outra crença), assim, ficando inviável realizar a interpretação inequívoca da crença.

dele sobre uso das MAA para o ensino de inglês. Ademais, esse material também coletou os dados pessoais (nome e e-mail) e a ciência dos termos do TCLE.

3.4 METODOLOGIA DA ANÁLISE DOS DADOS

O conjunto de dados obtidos pelos julgamentos do inventário de crenças, aplicado antes e depois do minicurso, foi utilizado para a comparação entre os resultados nos dois momentos, a fim de verificar se, por conta da participação no curso, houve mudanças nas crenças. Assim, foram identificadas as crenças em que houve julgamentos distintos no momento pré-curso e no momento pós-curso. A partir dessas mudanças, foi inferido se a participação no curso resultou em uma nova postura diante de determinada crença, ou seja, foi interpretado se o conhecimento adquirido no curso possivelmente causou a mudança em determinada crença.

Já o conjunto de dados qualitativos gerados para a pesquisa, por meio dos questionários, foi analisado por meio da técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), que pode ser entendida como um conjunto de instrumentos metodológicos ou de técnicas de análise das comunicações utilizados para interpretação de materiais escritos, chamados de documentos (BARDIN, 2016).

Dentre o conjunto de técnicas da Análise de Conteúdo, é utilizada a Análise por Categorias, em que o texto é desmembrado em unidades, ou seja, em categorias que podem ser definidas *a priori*, por meio das hipóteses e objetivos pré-estabelecidos, ou *a posteriori*, quando as categorias são definidas no decorrer do processo de análise e os títulos das categorias são definidos no final do estudo (BARDIN, 2016). Segundo Bardin (2016), esse método pode ser organizado em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

A fase da pré-análise compreende a organização dos dados. Sequencialmente, é realizada a leitura flutuante, ou seja, é estabelecido um primeiro contato com o material escrito objetivando a constituição do *corpus* (material de análise), a formulação de hipóteses (afirmações provisórias que serão confirmadas ou não no processo de análise), objetivos (finalidades a que o pesquisador se propõe) e elaboração dos indicadores (o que se sobressai na análise e que orientará a interpretação).

Nesse processo, é feito o recorte ou a delimitação dos elementos do material considerado no momento da análise para obter as unidades de registro, “[...] unidade de significação

codificada e correspondente ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 2016, p. 134). Feito isso, as unidades de registro são agrupadas de acordo com as relações de semelhanças (analogias). No entanto, para a contagem das unidades de registros para cada grupo analógico, é necessária a codificação, em que os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades para descrever as características do conteúdo. A classificação e agregação, escolha das categorias definidas como assuntos ou classes que reúnem um conjunto de princípios, é definida levando em conta “As categorias, rubricas ou classes, as quais reúnam um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (BARDIN, 2016, p. 147). O critério usado para a categorização pode ser semântico, sintático, lexical e expressivo.

3.5 ÉTICA NA PESQUISA

O presente item visa apresentar direcionamentos tomados pela pesquisadora para caracterizar a presente pesquisa como sendo ética.

Considerando que esta pesquisa científica envolve seres humanos, ou seja, os dois participantes da pesquisa são professores em formação inicial de dois Cursos de Licenciatura em Língua Inglesa, foi necessário submeter o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UTFPR, via Plataforma Brasil. Obtivemos a aprovação do projeto sob o parecer de número 4.233.473 e fomos autorizados a gerar dados para a pesquisa.

Outra medida tomada foi a obtenção da autorização dos participantes para uso de dados gerados no minicurso de extensão e nos questionários por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme apêndice 1.

A seguir, apresentamos o capítulo referente à análise dos dados da pesquisa.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo tem como objetivo principal apresentar a análise dos dados coletados para esta pesquisa e descritos no capítulo anterior. Em um primeiro momento, são apresentados os dados obtidos a partir do primeiro questionário - o inventário de crenças - e a análise interpretativista da comparação dos julgamentos realizados antes e após a participação no minicurso. No segundo momento, são apresentadas as análises das respostas às questões discursivas obtidas a partir do questionário pós-curso.

4.1 ANÁLISE DO INVENTÁRIO DE CRENÇAS

Nesta seção, são apresentadas as análises dos dados relativos à comparação entre os julgamentos das crenças do momento pré-curso e do momento pós-curso. Em um formulário do *Google*, vinte crenças relacionadas ao ensino-aprendizagem de inglês foram apresentadas aos participantes. As crenças diziam respeito à autonomia do estudante, ao papel do professor, à visão sobre metodologias e estratégias de aprendizagem, e à formação do professor em pré-serviço. A comparação foi realizada com dados de dois participantes. Os participantes, chamados ficticiamente de Nala e Daniel, nos dois momentos, responderam ao mesmo formulário *on-line* no qual leram as crenças e marcaram uma das opções a seguir - ‘concordo totalmente’, ‘concordo parcialmente’, ‘neutro/sem opinião’, ‘discordo parcialmente’ e ‘discordo totalmente’.

Em muitos casos, houve mudança entre os julgamentos antes do curso e depois do curso. Acredita-se que a participação no curso proporcionou aos respondentes desta pesquisa reflexão sobre suas crenças e, também, novos conhecimentos. A respeito das mudanças de crenças, Kudiess (2005, p. 79) afirma que:

[as crenças], sempre que em contato com novas experiências, passam por um processo de “amadurecimento”, seja através dos questionamentos dos professores, reflexões, conflitos, dúvidas ou simplesmente pela assimilação de novos conhecimentos, informações e aprendizagens, podendo vir a se transformar em outras crenças (sofrem mudanças) ou acomodar novas informações, fazendo com que os professores adaptem às suas crenças a uma situação específica.

Em um primeiro momento, apresentamos a análise do julgamento das crenças de Nala e em um segundo momento a análise do julgamento das crenças de Daniel.

4.1.1 Crenças pré e pós-curso de Nala

Os Quadros a seguir (6, 7, 8 e 9) mostram o julgamento de todas as crenças da participante Nala, sendo aquelas em que houve mudança da opção marcada entre o momento pré-curso e o momento pós-curso, destacadas (sombreamento). Nala mudou seu julgamento em onze do total das vinte crenças, das quais dez são analisadas e interpretadas nesta seção. A mudança de julgamento ocorreu, em sua maioria, dentro da opção mais geral, por exemplo: de ‘concordo parcialmente’ para ‘concordo totalmente’. Em duas instâncias, a participante passou do julgamento ‘neutro/sem opinião’ para uma das opções de ‘concordo’ ou ‘discordo’. Em apenas um caso, a respondente passou de ‘concordo parcialmente’ para discordo ‘parcialmente’. Essas mudanças parecem indicar, em geral, a manutenção das crenças apresentadas antes da participação no curso sobre MAA, sendo realçadas apenas a intensidade do julgamento de ‘parcialmente’ para ‘totalmente’.

Quadro 6 - Crenças do grupo 1- autonomia do aprendiz (Nala)

Crença	Pré-curso	Pós-curso
1. Como aluno de língua inglesa, aprendo melhor sozinho.	Discordo parcialmente	Discordo completamente
2. Como aluno de língua inglesa, construo meu próprio conhecimento e conto com o auxílio do professor apenas para sanar minhas dúvidas.	Neutro/Sem opinião	Discordo parcialmente
3. Como aluno de língua inglesa, costumo buscar conhecimento da língua inglesa fora da sala de aula, aprendendo de forma mais autônoma.	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente
4. Como aluno de língua inglesa, eu gostaria de poder escolher o que estudar durante as aulas (temas, vocabulário, textos, gramática, entre outros).	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A respeito das crenças relacionadas ao tema ‘autonomia’ do aluno de língua inglesa, Nala mudou sua resposta na proposição “Como aluno de língua inglesa, aprendo melhor sozinho” de ‘discordo parcialmente’ para ‘discordo completamente’. Ademais, a respeito da crença “Como aluno de língua inglesa, construo meu próprio conhecimento e conto com o auxílio do professor apenas para sanar minhas dúvidas.”, Nala passou do julgamento ‘neutro/sem opinião’ antes do curso para ‘discordo parcialmente’ após o curso. Pode-se inferir a respeito da crença 2 que Nala antes do minicurso não tinha refletido sobre o assunto, não tinha

uma opinião. Após o curso, ela discorda parcialmente, ou seja, o minicurso talvez tenha ajudado a pensar sobre o assunto, mas não o suficiente para esclarecer todas as dúvidas, ela parece estar desenvolvendo sua autonomia. O que pode estar faltando para Nala é o conhecimento científico sobre o que é a autonomia para que ela consiga superar a crença que possui.

De acordo com Little (1991, p. 3), engana-se quem pensa que autonomia é sinônimo de autoinstrução ou da decisão de aprender sem um professor. Essas duas crenças levam a ideias errôneas de que o professor é desnecessário para a aprendizagem autônoma ou que se houver a presença de um professor, a aprendizagem não é autônoma. Para Little (1991, p. 4),

Essencialmente, autonomia é a capacidade de distanciamento, reflexão crítica, tomada de decisão e ação independente. Pressupõe, mas também implica, que o aprendiz desenvolverá uma determinada relação psicológica com o processo e o com conteúdo da aprendizagem. A capacidade para a autonomia será mostrada na maneira que o estudante aprende ou transfere o que foi aprendido para contextos maiores.

Para a maioria de nós, as experiências de aprendizagem acontecem por meio da interação com os outros, inclusive com o professor. Nesse sentido, para que se possa desenvolver a autonomia na aprendizagem é preciso, primeiramente, que se reconheça a experiência de aprendizagem na interação com os outros (LITTLE, 1991, p. 5).

Dessa forma, os julgamentos que Nala realizou após o curso parecem ir de encontro às afirmações supracitadas de Little, quando ela, possivelmente, vê na autonomia a ausência da interação com os outros. Outra interpretação reside na possível falta de desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem de Nala que, durante seu percurso, não teve contato ou não reconheceu as estratégias de aprendizagem autônoma.

O trabalho com MAA não apregoa que a aprendizagem seja um processo que se deva passar solitariamente. Pelo contrário, faz parte das premissas dessa corrente pedagógica o trabalho colaborativo entre os atores, sejam estudantes e/ou professores. Diesel *et al.* (2017, p. 275) ponderam que o desenvolvimento da autonomia é uma das bases do trabalho com as MAA, e exaltam o sentimento de pertença e coparticipação, características de um trabalho que envolve interação com outros indivíduos:

(...) as metodologias ativas, quando tomadas como base para o planejamento de situações de aprendizagem, poderão contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da autonomia e motivação do estudante à medida que favorece o sentimento de pertença e de coparticipação, tendo em vista que a teorização deixa de ser o ponto de partida e passa a ser o ponto de chegada, dado os inúmeros caminhos e possibilidades que a realidade histórica e cultural dos sujeitos emana.

Portanto, Nala parece interpretar a autonomia como um trabalho solitário, com o qual não se identifica. Ela confia na importância da presença dos pares e dos professores no seu processo de aprendizagem.

Quadro 7 - Crenças do grupo 2 - Papel do professor (Nala)

Crença	Pré-curso	Pós-curso
5. O papel do professor nas disciplinas de língua inglesa é o de detentor do conhecimento, sendo ele/ela responsável por ensinar os conteúdos a nós, alunos.	Discordo parcialmente	Discordo completamente
6. O papel do professor nas disciplinas de língua inglesa é o de mediador e facilitador do conhecimento, guiando a aprendizagem e ajudando nós, alunos, a aprendermos melhor.	Concordo parcialmente	Concordo completamente

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A respeito do tópico ‘o papel do professor’, Nala julgou a crença “O papel do professor nas disciplinas de língua inglesa é o de detentor do conhecimento, sendo ele/ela responsável por ensinar os conteúdos a nós, alunos” escolhendo a opção ‘discordo parcialmente’ no momento pré-curso, e ‘discordo completamente’, no pós-curso. Outra crença relacionada ao mesmo tema foi “O papel do professor nas disciplinas de língua inglesa é o de mediador e facilitador do conhecimento, guiando a aprendizagem e ajudando nós, alunos, a aprendermos melhor”, para essa crença, a participante Nala mudou de ‘concordo parcialmente’ para ‘concordo completamente’. A partir desses dados, pode-se inferir que a participante refletiu sobre o papel do professor nas aulas de língua inglesa de maneira que reforçou o papel de mediador ou facilitador do conhecimento, premissa essa adotada pela corrente pedagógica das MAA. Para Valente (2018, p.42), com a implantação das MAA,

O professor passa a ter a função de mediador, consultor do aprendiz. E a sala de aula passa a ser o local onde o aprendiz tem a presença do professor e dos colegas para auxiliá-lo na resolução de suas tarefas, na troca de ideias e na significação da informação. Além disso, ela cria oportunidades para que valores, crenças e questões sobre cidadania possam ser trabalhadas, preparando e desenvolvendo as competências necessárias para que esse aprendiz possa viver e usufruir a sociedade do conhecimento.

A partir desses dois julgamentos, pode-se perceber que Nala já entendia, no período pré-curso, que o papel do professor não deve ser o de detentor do conhecimento a ser aprendido pelo estudante, mas sim o de facilitador e guia para uma aprendizagem efetiva. No momento pós-curso, Nala mostrou maior grau de confiança em seu julgamento. Nesse sentido, Diesel *et*

al. (2017), apoiadas na obra *Pedagogia da Autonomia* de Freire, afirmam que professor que se propõe a implementar as MAA se coloca em uma posição de provocar e promover situações em que os estudantes reflitam e construam seu próprio conhecimento, respeitando a dignidade e a autonomia do outro.

Quadro 8 - Crenças do grupo 3 - Metodologias de ensino (Nala)

Crença	Pré-curso	Pós-curso
7. Como aluno de língua inglesa, aprendo melhor com aulas mais tradicionais e expositivas.	Discordo parcialmente	Discordo completamente
8. Como aluno de língua inglesa, considero atividades em grupos e aulas diferenciadas mais eficazes em relação aos métodos mais tradicionais.	Concordo completamente	Concordo completamente
9. Metodologias que contam com participação protagonista e ativa dos alunos facilitam o aprendizado da língua inglesa.	Concordo completamente	Concordo completamente
10. Alguns aspectos/conhecimentos da língua inglesa são melhor aprendidos por nós, alunos, por meio de práticas e atividades em grupos ou pares, de maneira colaborativa.	Concordo parcialmente	Concordo completamente
11. Como aluno de língua inglesa, acredito que o uso de ferramentas tecnológicas facilita a aprendizagem dos conteúdos (vídeo-aulas, quizzes, questionários <i>on-line</i> , exercícios interativos).	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente
12. Como aluno de língua inglesa, acredito que o uso de recursos diferenciados (videoaulas, questionários <i>on-line</i> , exercícios interativos) é mais eficaz em relação a aulas expositivas e trabalhos com o livro didático.	Concordo parcialmente	Concordo completamente
14. As aulas nas quais sou estimulado a pensar criticamente, analisar e refletir sobre problemas da vida real enquanto estudo inglês, são minhas preferidas.	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente
17. Acredito que muitos dos meus professores de língua inglesa na graduação apresentam resistência quanto ao uso de metodologias inovadoras.	Discordo parcialmente	Discordo completamente
18. Sinto que muitos dos meus professores de língua inglesa não sabem implementar metodologias inovadoras.	Discordo parcialmente	Discordo parcialmente
19. O curso de graduação que frequento oferece disciplinas relacionadas à implementação de metodologias inovadoras e tecnologias digitais para o ensino de inglês.	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Referente ao tópico ‘visão sobre metodologias de ensino’, Nala mostrou mudanças nos julgamentos das crenças sete, dez e doze. Em resposta à crença “Como aluno de língua inglesa, aprendo melhor com aulas mais tradicionais e expositivas.”, a participante passou da opinião ‘discordo parcialmente’ para ‘discordo totalmente’. Ademais, ao julgar a crença “Alguns aspectos/conhecimentos da língua inglesa são mais bem aprendidos por nós, alunos, por meio de práticas e atividades em grupos ou pares, de maneira colaborativa”, a participante alterou sua resposta de ‘concordo parcialmente’ para ‘concordo totalmente’. Com relação à visão sobre metodologias e o uso de recursos tecnológicos no ensino de língua inglesa, a participante Nala avaliou a crença “Como aluno de língua inglesa, acredito que o uso de recursos diferenciados

(videoaulas, questionários *on-line*, exercícios interativos) é mais eficaz em relação a aulas expositivas e trabalhos com o livro didático” inicialmente pela opção ‘concordo parcialmente’ e, após o curso, ‘concordo totalmente’. Essas três mudanças parecem revelar um aprofundamento na visão de que aulas expositivas e/ou tradicionais não são tão efetivas quanto as aulas em que o estudante atua ativamente na construção do seu próprio conhecimento, as que contêm a utilização de atividades colaborativas em pares ou grupos, ou as que apresentam recursos tecnológicos adequados/com propósitos.

Nala mostrou, a partir de seus julgamentos, que acredita em metodologias de ensino de inglês que utilizem do trabalho colaborativo e das tecnologias digitais na construção da aprendizagem. Segundo Bernat e Gvozdenko, (2005, p. 1), estudantes de línguas estrangeiras têm crenças muito fortes a respeito do processo de ensino-aprendizagem, inclusive sobre metodologias:

(...) estudantes de segunda língua ou língua estrangeira podem apresentar fortes crenças sobre a natureza da língua estudada, sua dificuldade, o processo de sua aquisição, o sucesso de algumas estratégias de aprendizagem, a existência de aptidão, suas próprias expectativas sobre suas conquistas e sobre as metodologias de ensino”¹⁹.

Ademais, pode-se inferir que Nala acredita que um bom professor seja capaz de utilizar diversas metodologias para o ensino de língua inglesa. Corroborando essa ideia, Menezes e Silva (2018) relatam que professores em formação inicial, a partir do uso de metáforas, acreditam que “ensinar é saber usar várias metodologias”. As autoras esclarecem que essa crença se refere à habilidade atribuída ao bom professor, que conhece as diferentes metodologias e sabe aplicá-las de forma a servir melhor os objetivos dos seus alunos.

Nala discordou que aulas expositivas são mais efetivas para sua aprendizagem, mas Engelbert e Silva (2020, p. 514) mostraram que a grande maioria dos docentes universitários - quase 82% dos respondentes da pesquisa - ainda utilizam muito esse tipo de método para ensinar inglês como língua estrangeira. Contudo, além do uso de aulas expositivas, 91% dos professores também relataram utilizar jogos, 96% utilizam atividades em pares/grupos, 93% utilizam livro-texto, e 89% fazem uso de *role-plays* em sala de aula. Por mais que aulas expositivas e trabalho com o livro didático ainda estejam presentes nas aulas de língua inglesa,

19 “second or foreign language students may hold strong beliefs about the nature of the language under study, its difficulty, the process of its acquisition, the success of certain learning strategies, the existence of aptitude, their own expectations about achievement and teaching methodologies”. Tradução nossa.

os docentes universitários também fazem uso de diversos métodos e técnicas que, pela visão de Nala, propiciam uma melhor aprendizagem aos estudantes.

Com relação à ‘implementação de metodologias inovadoras no ensino’ de inglês, a participante Nala julgou a crença “Acredito que muitos dos meus professores de língua inglesa na graduação apresentam resistência quanto ao uso de metodologias inovadoras”. Com a opção ‘discordo parcialmente’ antes do curso, e ‘discordo totalmente’, após ter participado do curso. Engelbert e Silva (2020, p. 511), ao pesquisarem sobre o uso de MAA por professores universitários de língua inglesa, afirmam que 43% dos participantes não se sente preparado (a) e/ou capacitado (a) para implementar essas metodologias em suas aulas. As autoras consideram um número significativo de docentes que não está preparado (a) para usar as MAA em sala de aula e justificam que, possivelmente, falte capacitação dos professores para tanto.

Quadro 9 - Crenças do grupo 4 - Formação docente (Nala)

Crença	Pré-curso	Pós-curso
15. Nas aulas de língua inglesa na graduação, sinto que também estou sendo preparado para atuação como futuro professor.	Concordo parcialmente	Concordo completamente
16. Nas aulas de língua inglesa na graduação, o professor deixa explícito quais metodologias de ensino utiliza para nos ensinar.	Neutro/Sem opinião	Concordo parcialmente
20. Acredito que, ao final do meu curso de graduação, sairei preparado para implementar metodologias inovadoras no ensino de inglês.	Concordo completamente	Concordo completamente

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A respeito do tema ‘formação de professor’, a participante Nala modificou sua opinião em duas crenças. Sobre a primeira - “Nas aulas de língua inglesa na graduação, sinto que também estou sendo preparado para atuação como futuro professor”, a respondente inicialmente escolheu a opção ‘concordo parcialmente’, mas, depois do curso, posicionou-se com a opção ‘concordo totalmente’. Com relação à crença “Nas aulas de língua inglesa na graduação, o professor deixa explícito quais metodologias de ensino utiliza para nos ensinar”, Nala passou de ‘neutro/sem opinião’ para ‘concordo parcialmente’. Por meio desses julgamentos, pode-se inferir que Nala passou a perceber de maneira mais clara que suas aulas de língua inglesa também serviam para sua própria formação como docente. Biazi, Gimenez e Stutz (2011) analisam o papel do estágio de observação na formação do professor de língua inglesa, cujas reflexões podem servir, também, para que esse professor em formação inicial observe o seu próprio professor. Ao criticar modelos de observação, nos quais o professor em formação inicial procurará seguir as boas práticas do professor observado, ou avaliar o

conhecimento técnico-científico do professor observado, as autoras apontam para uma nova direção, ou seja, que o professor observador tente analisar a situação de sala de aula como um todo, que ele aprenda observar os motivos que levam o professor observado ensinar da maneira como ensina, suas condições de trabalho, para quem ele ensina e a estrutura escolar. Deste modo conforme Santana e Gimenez (2005), o professor observador desenvolveria a habilidade de compreender o contexto subjacente àquela aula e entender melhor o trabalho docente.

Conforme postulado pelas autoras, o professor em formação inicial estaria refletindo criticamente como funcionam e estão fundamentadas teórica e metodologicamente as aulas de língua inglesa das quais participa, contribuindo grandemente para sua formação como futuro professor.

Em resposta à pergunta de pesquisa “As crenças dos professores em formação inicial favorecem ou limitam a utilização das metodologias ativas no ensino de inglês?”, acreditamos que Nala apresentou crenças favoráveis à implementação das MAA no ensino de inglês. Contudo, no quesito ‘autonomia’ do estudante, Nala mostrou-se ainda dependente do trabalho do professor para a construção do seu conhecimento. Interpretamos que ela, embora considere o professor como mediador e facilitador da aprendizagem, acredita que a presença do professor (e também de outros estudantes) é imprescindível para seu desenvolvimento. Esse fato, no entanto, não contradiz o papel do professor nas MAA; pelo contrário, o professor precisa estar presente, mostrando caminhos possíveis e incentivando o desenvolvimento dos estudantes. Quanto à visão sobre metodologias e sobre sua própria formação, Nala apresentou crenças bastante favoráveis à utilização das MAA no ensino de inglês.

A seguir, são apresentadas as crenças pré e pós-curso do participante Daniel.

4.1.2 Crenças pré e pós-curso de Daniel

Assim como Nala, Daniel também apresentou mudanças nos julgamentos das crenças entre o momento pré e o pós-curso, como detalhado nos Quadros 10, 11, 12 e 13 a seguir:

Quadro 10 - Crenças do grupo 1 - Autonomia do aprendiz (Daniel) (Continua)

Crença	Pré-curso	Pós-curso
1. Como aluno de língua inglesa, aprendo melhor sozinho.	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente
2. Como aluno de língua inglesa, construo meu próprio conhecimento e conto com o auxílio do professor apenas para sanar minhas dúvidas.	Discordo parcialmente	Concordo completamente

Quadro 10 - Crenças do grupo 1 - Autonomia do aprendiz (Daniel) (Conclusão)

Crença	Pré-curso	Pós-curso
3. Como aluno de língua inglesa, costumo buscar conhecimento da língua inglesa fora da sala de aula, aprendendo de forma mais autônoma.	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente
4. Como aluno de língua inglesa, eu gostaria de poder escolher o que estudar durante as aulas (temas, vocabulário, textos, gramática, entre outros).	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A respeito do tema ‘autonomia’ do estudante de língua inglesa, Daniel mostrou, a partir dos julgamentos que realizou para as crenças 1, 2 e 3 que houve um efeito provocado pelo curso de metodologias ativas do qual participou. Para a crença “Como aluno de língua inglesa, aprendo melhor sozinho”, ele marcou, inicialmente a opção ‘discordo parcialmente’ e, após o curso, ‘concordo parcialmente’. Com relação à crença “Como aluno de língua inglesa, construo meu próprio conhecimento e conto com o auxílio do professor apenas para sanar minhas dúvidas”, marcou a opção ‘discordo parcialmente’ antes do curso e ‘concordo completamente’ após participar do curso. Por fim, na crença “Como aluno de língua inglesa, costumo buscar conhecimento da língua inglesa fora da sala de aula, aprendendo de forma mais autônoma”, escolheu ‘concordo parcialmente’ primeiramente e ‘concordo completamente’ depois do curso.

Referente às crenças relacionadas à autonomia do estudante, Daniel mostrou em seus julgamentos que sua visão mudou um pouco depois de ter participado do curso sobre as MAA. Daniel passou a concordar com a importância da autonomia para seu aprendizado de língua inglesa. Porém, ao responder que concorda parcialmente ao julgar a crença número 1 ele sinaliza que precisa compreender melhor o tema. Isso pode ter ocorrido, devido ao fato de no minicurso a autonomia ter sido trabalhada de maneira geral sem explicações detalhadas. Mas pode-se inferir que Daniel tenha refletido sobre seu próprio processo de aprendizagem e entendeu que, ao desenvolver a autonomia por meio das MAA, consegue ampliar suas estratégias de auto-orientação e desenvolver melhor seus conhecimentos na língua inglesa, como descreve White (1999, p. 10)

[...] a aprendizagem autônoma não é sobre as características ou comportamento do aluno, nem sobre um conjunto específico de materiais. Mais exatamente, é referente aos processos que os aprendizes estabelecem para si mesmos para se engajar com a língua alvo e para continuar a desenvolver suas habilidades na língua alvo.

Quadro 11 - Crenças do grupo 2 - Papel do professor (Daniel)

Crença	Pré-curso	Pós-curso
5. O papel do professor nas disciplinas de língua inglesa é o de detentor do conhecimento, sendo ele/ela responsável por ensinar os conteúdos a nós, alunos.	Discordo completamente	Discordo completamente
6. O papel do professor nas disciplinas de língua inglesa é o de mediador e facilitador do conhecimento, guiando a aprendizagem e ajudando nós, alunos, a aprendermos melhor.	Concordo completamente	Concordo completamente

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Com relação às crenças a respeito do ‘papel do professor’, Daniel manteve seus julgamentos iguais, mesmo após ter participado do minicurso. Podemos inferir que Daniel já tinha certo conhecimento sobre o tema no momento pré-curso e, ao participar do minicurso, esse conhecimento se consolidou.

Quadro 12 - Crenças do grupo 3 - Metodologias de ensino (Daniel)

Crença	Pré-curso	Pós-curso
7. Como aluno de língua inglesa, aprendo melhor com aulas mais tradicionais e expositivas.	Discordo parcialmente	Discordo completamente
8. Como aluno de língua inglesa, considero atividades em grupos e aulas diferenciadas mais eficazes em relação aos métodos mais tradicionais.	Concordo parcialmente	Concordo completamente
9. Metodologias que contam com participação protagonista e ativa dos alunos facilitam o aprendizado da língua inglesa.	Concordo completamente	Concordo completamente
10. Alguns aspectos/conhecimentos da língua inglesa são melhor aprendidos por nós, alunos, por meio de práticas e atividades em grupos ou pares, de maneira colaborativa.	Concordo completamente	Concordo completamente
11. Como aluno de língua inglesa, acredito que o uso de ferramentas tecnológicas facilita a aprendizagem dos conteúdos (videoaulas, quizzes, questionários <i>on-line</i> , exercícios interativos).	Concordo parcialmente	Concordo completamente
Crença	Pré-curso	Pós-curso
12. Como aluno de língua inglesa, acredito que o uso de recursos diferenciados (videoaulas, questionários <i>on-line</i> , exercícios interativos) é mais eficaz em relação a aulas expositivas e trabalhos com o livro didático.	Concordo parcialmente	Concordo completamente
14. As aulas nas quais sou estimulado a pensar criticamente, analisar e refletir sobre problemas da vida real enquanto estudo inglês, são minhas preferidas.	Concordo parcialmente	Concordo completamente
17. Acredito que muitos dos meus professores de língua inglesa na graduação apresentam resistência quanto ao uso de metodologias inovadoras.	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente
18. Sinto que muitos dos meus professores de língua inglesa não sabem implementar metodologias inovadoras.	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente
19. O curso de graduação que frequento oferece disciplinas relacionadas à implementação de metodologias inovadoras e tecnologias digitais para o ensino de inglês.	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Com relação ao seu posicionamento quanto às ‘metodologias de ensino’ e sua aprendizagem, Daniel julgou a crença 7 “Como aluno de língua inglesa, aprendo melhor com aulas mais tradicionais e expositivas” inicialmente marcando a opção ‘discordo parcialmente’ e, após o curso sobre MAA, ‘discordo totalmente’. Já para a crença 8 “Como aluno de língua inglesa, considero atividades em grupos e aulas diferenciadas mais eficazes em relação aos métodos mais tradicionais”, passou de ‘concordo parcialmente’ para ‘concordo totalmente’. A respeito da crença 14 “As aulas nas quais sou estimulado a pensar criticamente, analisar e refletir sobre problemas da vida real enquanto estudo inglês, são minhas preferidas”, Daniel optou por ‘concordo parcialmente’ inicialmente, e depois ‘concordo totalmente’. A partir da mudança de julgamentos dessas duas crenças, acredita-se que o participante passou a valorizar mais as aulas em que o estudante esteja no centro do processo de aprendizagem, em oposição às aulas dominadas pelo professor expondo o conteúdo.

A visão de Daniel está em consonância com as premissas sobre o estudante e sobre o trabalho colaborativo descritas nos trabalhos de Kumaravadivelu (1994, 2001), autor que cunhou o termo Pós-Método no ensino de línguas estrangeiras. O tipo de estudante da Era Pós-Método é autônomo e crítico, pois aprende a utilizar um conjunto de técnicas cognitivas, metacognitivas e afetivas em sua aprendizagem que, com o tempo, passaram a ser chamadas de estratégias de aprendizagem, como afirma Kumaravadivelu (2001, p. 545). O estudante, sob essa perspectiva, se utiliza das estratégias para monitorar e maximizar seu potencial no processo de aprendizagem. Esse autor ainda ressalta que o tipo de autonomia considerado, nesse caso, é o de autonomia social, que está relacionada à habilidade e ao desejo do estudante em atuar cooperativamente em sala de aula. Ou seja, para desenvolver habilidades de consciência metacognitiva como estratégia de aprendizado, é necessário que haja envolvimento e interação com outras pessoas (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 546).

No julgamento da crença 11 “Como aluno de língua inglesa, acredito que o uso de ferramentas tecnológicas facilita a aprendizagem dos conteúdos (vídeoaulas, quizzes, questionários *on-line*, exercícios interativos)”, Daniel marcou inicialmente a opção ‘concordo parcialmente’ e, posteriormente, ‘concordo totalmente’. Quanto à crença 12 “Como aluno de língua inglesa, acredito que o uso de recursos diferenciados (vídeoaulas, questionários *on-line*, exercícios interativos) é mais eficaz em relação a aulas expositivas e trabalhos com o livro didático”, Daniel escolheu a opção ‘concordo parcialmente’ antes do curso e ‘concordo totalmente’, após o curso.

Segundo Farjon *et al.* (2018, p. 81), a tecnologia é considerada integrada satisfatoriamente à educação quando ela potencializa os processos de aprendizagem dos estudantes e proporciona uma educação mais eficiente e atrativa. Esses autores também afirmam que construtos como atitudes e crenças são considerados como fortes influências quanto à integração e o uso da tecnologia em contextos educacionais. Ademais, o uso de recursos tecnológicos especificamente no ensino-aprendizagem de LI vem sendo amplamente discutido em pesquisas da área. Golonka *et al.* (2012, p. 70) afirmam que

“(...) inovações tecnológicas podem aumentar o interesse e a motivação do estudante; proporcionar aos estudantes maior acesso à língua alvo, oportunidades de interação e *feedback*; fornecer aos professores um meio eficiente de organização do conteúdo do curso e interação entre vários estudantes.”²⁰

Nesse sentido, pode-se considerar que Daniel vê como benéfica a utilização de recursos tecnológicos, especialmente os digitais, no ensino-aprendizagem de LI. Suas crenças favorecem o uso integrado dos recursos tecnológicos digitais como forma de tornar o ensino mais eficaz e atrativo.

Quadro 13 - Crenças do grupo 4 - Formação docente (Daniel)

Crença	Pré-curso	Pós-curso
15. Nas aulas de língua inglesa na graduação, sinto que também estou sendo preparado para atuação como futuro professor.	Concordo completamente	Concordo Completamente
16. Nas aulas de língua inglesa na graduação, o professor deixa explícito quais metodologias de ensino utiliza para nos ensinar.	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente
20. Acredito que, ao final do meu curso de graduação, sairei preparado para implementar metodologias inovadoras no ensino de inglês.	Neutro/sem opinião	Concordo parcialmente

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Por fim, com relação ao tema “Formação do Professor”, Daniel modificou sua crença de número 20, “Acredito que, ao final do meu curso de graduação, sairei preparado para implementar metodologias inovadoras no ensino de inglês”, Daniel passou da opção ‘neutro/sem opção’ para a alternativa ‘concordo parcialmente’. Por conta dessa mudança, pode-se inferir que a experiência da participação no curso sobre as MAA o fez refletir sobre o tema,

20 (...) technological innovations can increase learner interest and motivation; provide students with increased access to target language (TL) input, interaction opportunities, and feedback; and provide instructors with an efficient means for organizing course content and interacting with multiple students. Tradução nossa.

tornando-o mais confiante sobre o conhecimento metodológico necessário para implementar métodos inovadores no ensino de LI, como futuro profissional.

Em resposta à pergunta de pesquisa “As crenças dos professores em formação inicial favorecem ou limitam a utilização das metodologias ativas no ensino de inglês?”, verificou-se que Daniel mostrou-se favorável à implementação das MAA no ensino-aprendizagem de língua inglesa. Em todos os quesitos, Daniel apresentou crenças que estão em concordância com as premissas das MAA, corroborando com a importância de colocar o estudante como protagonista da sua aprendizagem para torná-la mais significativa e profunda.

A seguir, passamos para a análise das respostas de Nala e Daniel às questões discursivas presentes no questionário pós-curso.

4.2 ANÁLISE DAS QUESTÕES DISSERTATIVAS

Nesta seção, procuraremos analisar as respostas de Nala e Daniel para a cinco questões discursivas do questionário pós-curso, com o objetivo de analisar se essas crenças são favoráveis ou limitadoras ao uso das metodologias. A análise de conteúdo será embasada nos pressupostos e conceitos teóricos discutidos no Capítulo dois desta dissertação, enquanto que a estruturação desta parte da análise será da apresentação das perguntas do questionário na ordem crescente (de um a cinco), sua interpretação e articulação com a análise das crenças dos participantes, apresentada na seção anterior.

Pergunta 1: Como você define metodologias de aprendizagem ativa?

Os participantes Nala e Daniel responderam à Questão Um, **Como você define metodologias de aprendizagem ativa?** de forma assertiva e positiva, o que nos leva a pensar que suas crenças sejam favoráveis ao uso dessas metodologias nas aulas de língua inglesa. Observemos esse aspecto nas palavras dos participantes.

Nala: São bem instigantes e com certeza devem ser colocadas em práticas, sendo **uma ferramenta** que auxilia os professores para que aulas saiam da rotina e engajem os alunos.

Daniel: São metodologias que colocam o **aluno no centro da aprendizagem**.

Nala faz uso de palavras e termos chaves como “instigantes” e “ferramenta”, colocar em prática, sair da rotina, engajar os alunos, levando-nos a inferir que, para ela, metodologias de aprendizagem ativa são ferramentas instigantes que auxiliam os professores na realização de práticas pedagógicas engajadoras. Ao se referir às MAA como ferramentas instigantes para auxiliar o professor na sala de aula, Nala mantém o professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem, criando aulas nas quais os estudantes sintam-se engajados em práticas pedagógicas significativas, conforme preconizam as MAA (BACICH; MORAN, 2021). Nala menciona MAA no singular, como “uma ferramenta”, no entanto não se trata de uma metodologia em si, mas de diferentes metodologias que combinadas ou não podem provocar aprendizagens significativas. Conforme Valente *et al.* (2017, p. 463),

[...] as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem em que os aprendizes fazem coisas, colocam conhecimentos em ação, pensam e conceituam o que fazem, constroem conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolvem estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre suas práticas, fornecem e recebem feedback, aprendem a interagir com colegas e professor e exploram atitudes e valores pessoais e sociais.

Traçando um paralelo com as crenças apresentadas por Nala nos momentos pré e pós-curso, Nala mostrou em seus julgamentos que valoriza atividades em pares e grupos, a utilização de ferramentas tecnológicas e recursos diferenciados nas aulas de língua inglesa. Além disso, no julgamento das crenças, também mostrou preferência a metodologias progressistas em comparação com aulas mais tradicionais e/ou expositivas.

Já Daniel apresenta uma resposta bastante objetiva, afirmando o protagonismo do estudante e, assim, corroborando o que nos dizem Valente *et al.* (2017) na citação acima. Em outras palavras, é da responsabilidade dos aprendizes buscar e construir conhecimentos sobre os “conteúdos envolvidos nas atividades que realizam” e não apenas acatar e memorizar as explicações do professor.

Por outro lado, essa abordagem não diminui ou retira de cena o papel do professor, uma vez que é ele quem irá conduzir o processo de ensino, orientando a construção de conhecimentos. Ademais, os autores destacam que a utilização de MAA promovem o desenvolvimento de “estratégias cognitivas de aprendizagem”.

Segundo Oxford (1990, p. 1, apud GARCIA, 2017, p. 239) “estratégias de aprendizagem são ações específicas, comportamentos, passos, ou técnicas que estudantes utilizam – geralmente inconscientemente – para melhorar seu progresso em apreender,

internalizar e usar a L2”. Ao desenvolverem estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas (Oxford, 1990), tais como tradução; repetição de palavras e de sons; uso de frases prontas ou expressões idiomáticas, combinando elementos; dedução de significados; análise de expressões a partir de seus constituintes; transferência de palavras, conceitos ou estruturas de uma língua para outra (GARCIA, 2017), os aprendizes também analisam criticamente e refletem sobre suas práticas de aprender.

Pergunta 2: Quais as principais diferenças entre as metodologias ativas e as metodologias tradicionais de ensino?

As respostas dos participantes apontam que ambos compreenderam bem as diferenças entre as metodologias ativas e as tradicionais, conforme excertos a seguir.

Nala: Metodologias ativas proporcionam uma maneira diferenciada para ensinar e aprender. Contribuem para autonomia, interação, confiança, e fazem os alunos saírem da zona de conforto e ir em busca do conhecimento. Já as metodologias tradicionais mantêm uma imagem do professor como detentor do conhecimento e colocam os alunos em uma posição muito passiva, dessa forma, acabam não sendo muito interessante em relação a aprendizagem.

Daniel: Nas metodologias tradicionais o aluno apenas absorve o que o professor transmite a ele. Nas metodologias ativas o aluno deixa de ser passivo e participa ativamente da aprendizagem, produz conhecimento, desenvolve sua autonomia, e o professor em vez de detentor do conhecimento, passa ser um mediador.

Nos excertos acima, Nala e Daniel destacam duas características específicas que diferenciam o conceito de MAA das aulas tradicionais: o protagonismo do estudante e o papel do professor como mediador da aprendizagem, conforme preconizam Lilian Bacich (2018) e José Moran (2017).

Diferentemente das aulas tradicionais, isso é, nas aulas centradas no professor, nas MAA, o estudante tem um papel ativo, o de se engajar na construção de seu conhecimento e não o de esperar passivamente pelas explicações do professor e apenas realizar as atividades/tarefas solicitadas por ele. Já o professor deixa de ser aquele que detém o conhecimento e o transmite ao estudante. O professor passa a mediar a construção de conhecimento, como o par mais experiente da relação (VYGOTSKY, 1998) professor - estudante em sala de aula, saindo do centro e dando o lugar principal ao estudante.

Podemos afirmar que muitas mudanças estruturais importantes decorrem a partir da mudança dos papéis do professor e estudante, em todo o ambiente escolar, a partir da opção do professor em trabalhar com MAA. Em outras palavras, a prática docente muda nos seus inúmeros aspectos, desde a organização da sala de aula: não mais carteiras de estudantes em filas e o professor na frente dos estudantes expondo um conteúdo com ou sem uso de material didático e de quadro e alunos olhando ou anotando o que o professor diz, mas estudantes em carteiras em um grande círculo ou em pequenos grupos e o professor passando pelos grupos, questionando como os estudantes estão resolvendo as atividades propostas ou orientando-os para uma resolução adequada e bem-sucedida. Tudo isso passa primeiro pela forma de planejar e implementar as atividades em sala de aula, já não basta que o professor domine o conhecimento técnico, mas ele também precisa desenvolver a habilidade de questionar seus estudantes, desafiando-os e motivando-os para a busca do conhecimento, por meio de uma linguagem menos formal e mais acolhedora, estabelecendo, assim, uma relação de confiança e colaboração. Ademais, o professor deve programar atividades dinâmicas e significativas (uma pesquisa na internet ou em material físico e fazer relato dos resultados encontrados, jogos e brincadeiras via recursos pedagógicos digitais, por exemplo), bem como a avaliação que se diferencia das metodologias tradicionais de ensino como um processo formativo e não um momento específico para a verificação dos conteúdos ensinados, como é o caso da prova escrita. Sobre avaliação formativa, Duboc (2015, p. 675) nos diz que a

preocupação formativa nos leva a modalidades alternativas de avaliação que passam a priorizar o processo em detrimento do produto. Assim, é que no fervor no final do século XX, em que teorias socioculturais influenciam sobremaneira o currículo escolar brasileiro a prova escrita, sempre no pedestal como instrumento avaliativo por excelência passa a conviver com o desenvolvimento de projetos e portfólios como modalidades avaliativas menos verticalizadas e centralizadoras.

Em suma, nas MAA há uma mudança de paradigma de ensino para um paradigma de aprendizagem, ou nas palavras de Anastasiou (2002, p. 66) um processo de “ensinagem” que nos remete “a uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, em sala de aula englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, num processo contratual e de parceria”.

Nos julgamentos do inventário de crenças, Nala discorda que aprende melhor sozinha e que depende do professor somente para sanar dúvidas. Nas suas respostas às questões abertas, valoriza a autonomia, assim mostrando um comportamento contraditório nos dois instrumentos

de coleta de dados. Talvez aqui possamos interpretar que Nala tenha duas visões distintas a respeito do tema autonomia: a visão como estudante (ela não se considera autônoma, ou não desenvolveu plenamente sua autonomia como estudante) e de professora (ela valoriza a autonomia dos seus estudantes). Já com relação ao papel do professor de língua inglesa, acredita que este seja o de mediador e facilitador do processo de aprendizagem. A respeito dos julgamentos sobre metodologias, Nala concorda com a efetividade de atividades em pares e duplas e com o uso de recursos inovadores, rejeitando as aulas expositivas.

Já Daniel, que em seus julgamentos já mostrava preferência ao uso das MAA no momento pré-curso, mostrou concordância ainda maior com o desenvolvimento da autonomia do estudante na aprendizagem no pós-curso. Com relação à metodologia, Daniel mostrou concordar com metodologias inovadoras e que colocam o aluno no centro do processo. Podemos perceber que Daniel tem perfil de professor em formação inicial que busca por novidades que possam melhorar o trabalho em sala de aula. E as MAA são:

[...] para quem estuda ou desenvolve crescente busca por metodologias inovadoras que possibilitem uma práxis pedagógica capaz de ultrapassar os limites do treinamento puramente técnico e tradicional, para efetivamente alcançar a formação do sujeito como um ser ético, histórico, crítico, reflexivo, transformador e humanizado (BELLUZZO, 2017, p. 07).

Pergunta 3: Você acredita que aprendemos melhor por meio das metodologias ativas do que por meio do ensino tradicional? Justifique sua resposta.

Novamente, nas respostas à questão três, ambos os participantes afirmam acreditar que aprendem melhor com metodologias ativas. Vejamos as respostas dos participantes em sua completude e materialidade.

Nala: Com certeza. Pois aprendendo a partir das metodologias ativas, nós aprendizes atuamos muito mais tanto para expor nossas opiniões, quanto para ir em busca do conhecimento. Ou seja, só tem a agregar pois valoriza as pessoas envolvidas nessa ação.

Daniel: Sim. As metodologias ativas oferecem um ensino e aprendizagem diversificados com atividades interativas, atividades que muitas vezes despertam o nosso senso crítico e podem nos despertar o interesse pelo aprendizado.

Em sua resposta, Nala retoma a crença já estabelecida na questão dois que as MAA preconizam o protagonismo do estudante, de forma contundente ao dizer “Com certeza (...)”,

nós aprendizes atuamos muito mais tanto para expor nossas opiniões, quanto para ir em busca do conhecimento”, reforçando-a ainda mais ao expressar que as MAA valorizam as pessoas envolvidas na ação de aprender, atribuindo para si e/ou para os estudantes a responsabilidade da ação de aprender. Em outras palavras, para Nala, os estudantes (nós: ela e os demais estudantes) são valorizados porque vão em busca do conhecimento, tornando-se sujeitos engajados e ativos e não mais passivos e ou paralisados nessa ação. A valorização a que Nala se refere tem foco na abertura de um espaço em sala de aula para os estudantes exporem suas opiniões, suas vozes. Novamente, a atitude do estudante deixa de ser a daquele que escuta e realiza as tarefas e atividades, mas passa a ser daquele que se faz ouvir, que pode expressar suas “opiniões”, ou seja o seu conhecimento prévio e suas experiências sobre o conteúdo disciplinar de forma a contribuir para a construção do conhecimento em sala de aula.

Nesse sentido a aula torna-se diálogo de tantas e diferentes vozes quantas forem as opiniões e experiências levantadas pelos estudantes sobre o assunto, tendo a mediação do professor nesta construção de significados e conhecimentos aprendidos, conforme preconizam as teorias socioculturais que por sua vez influenciam os documentos oficiais de ensino de línguas estrangeiras para a educação básica (BRASIL, 2018)

Daniel, por sua vez, também afirma acreditar que aprende melhor por meio das MAA, uma vez que “as metodologias ativas oferecem um ensino e aprendizagem diversificados com atividades interativas”. Esse pequeno excerto nos leva a inferir que, para Daniel, nas aulas com MAA, não só o ensino é diversificado com as atividades interativas, mas a aprendizagem também é diversificada, talvez fazendo um contraponto com a aprendizagem passiva por memorização, ou seja, as atividades interativas ou a interação que se estabelece nas aulas transformam-nas aulas em momentos significativos que podem ser lembrados espontaneamente, sem a necessidade de decorar os conteúdos, mas sim de apreendê-los.

Na segunda parte da resposta a essa questão, Daniel afirma que nas MAA, “as atividades despertam o senso crítico do estudante” e, por conseguinte, o interesse em aprender determinado conteúdo disciplinar, em estudar. Eis aqui, um elemento importante característico das MAA. Nas atividades interativas, estudantes trazem à baila suas opiniões, pontos de vista, concepções e crenças, experiências e conhecimentos de fatos ou fenômenos que podem divergir dos demais colegas de sala de aula, levando a um confronto de ideias, posições e reflexões sobre o assunto ou conhecimento do assunto/questão, propiciando o desenvolvimento da consciência crítica/criticidade do estudante. Em outras palavras, segundo a Teoria Dialética de Construção

do Conhecimento em Sala de Aula, proposta por Vasconcelos (1992), a construção do conhecimento se dá por meio dos movimentos de síncrese, análise e síntese que, trazendo para nossa análise, podemos dizer que, ao pesquisar um assunto/conhecimento novo em diferentes e diversas fontes de forma orientada (em dois ou três livros, artigos, sítios de internet), o estudante inicia a pesquisa tendo uma vaga noção do assunto, porém no decorrer da pesquisa (leitura de textos, assistência a vídeos, conversas sobre o assunto), ele vai analisando esse conhecimento (desconstruindo e reconstruindo), até chegar à síntese do conhecimento construído, que pode se materializar em um texto oral ou escrito. Ao chegar a esse novo conhecimento, o estudante terá abandonado o senso comum e alcançado o conhecimento científico ou, para Saviani (1980), o conhecimento filosófico.

Quanto ao julgamento do inventário de crenças, Nala acredita que aprendemos melhor por meio de atividades interativas, de maneira colaborativa e com recursos tecnológicos. Além disso, concorda com o papel protagonista e ativo do estudante no processo de aprendizagem, assim corroborando as opiniões desenvolvidas na resposta à questão 3.

Daniel, por sua vez, concorda, em seu julgamento de crenças, com a efetividade do uso de interação e de atividades colaborativas para o aprendizado em detrimento do ensino tradicional e expositivo. Além disso, diz que aprende a LI melhor quando é estimulado a pensar criticamente e na reflexão sobre problemas reais. Para atender essa questão, que os dois participantes citaram das atividades colaborativas, interativas e com recursos tecnológicos, cabe ao professor escolher uma das diversas MAA disponíveis, como nos explicam Lima e Lima, (2019, p. 385)

Para que a aprendizagem ativa seja eficaz, diversas abordagens podem ser utilizadas como aprendizagem baseada em problemas; aprendizagem baseada em projetos; aprendizagem baseada em times; aprendizagem por jogos; e sala de aula invertida. É necessário que o professor reflita sobre quais resultados deseja obter uma vez que existem muitas combinações possíveis.

Dentro da sua realidade cabe ao professor, no momento de planejar sua aula escolher a MAA que irá auxiliar no ensino da língua inglesa, pois este assume papel libertador quando, por meio das metodologias ativas, contribui para a construção de cidadãos críticos que sejam agentes de mudanças e compreendam que o inglês não é uma língua pertencente a uma ou outra nação, mas língua dos cidadãos do mundo, conforme comentam Lima e Lima, (2019).

Pergunta 4: Nas suas aulas da graduação, seus professores utilizam ou utilizaram metodologias ativas?

Na questão quatro, Nala e Daniel respondem afirmativamente e de forma bastante sucinta, como vemos nos excertos a seguir.

Nala: Sim, todos de certa forma apropriam-se dessas metodologias para enriquecer nossa aprendizagem.

Daniel: Sim, o *Flipped classroom*.

Ao se referir à utilização de MAA por parte dos professores da graduação, Nala sinaliza em sua resposta que, de alguma maneira, os seus professores da graduação têm usado as MAA para “enriquecer nossa aprendizagem”. Podemos inferir pela utilização da expressão “de certa forma” que, talvez, os professores usam algumas estratégias de MAA, mas não aquelas vistas no minicurso, ou não as usam como a principal metodologia de trabalho. Por esse motivo, Nala acredita que sim, mas faz ressalvas em sua resposta.

Daniel ao citar o *flipped classroom* pode estar indicando que foi essa a MAA que ele conseguiu identificar no trabalho dos seus professores. No entanto, como nem sempre os docentes explicam para os estudantes qual metodologia estão usando na aula, há possibilidade de terem utilizado outras, porém Daniel não conseguiu perceber isso sozinho. Como Cochran-Smith (2003, apud HALU, 2014, p. 5), comenta que é o formador universitário que prepara os docentes dos quais se espera a capacidade de ensinar dentro de novos padrões curriculares no ensino básico, cabe então ao formador universitário que deseja que seus professores em formação inicial utilizem as MAA, falar qual MAA ele vai utilizar em suas aulas. Deste modo, os professores em formação inicial vão conhecer e se preparar para implementar essas metodologias futuramente. Os formadores universitários dos cursos de licenciaturas precisam não só usar as MAA mas dizer qual é, para que os alunos não só reconheçam que ele está usando as MAA e se sintam motivados a usarem também.

O participante Daniel menciona um arranjo didático característico das MAA, o *flipped classroom*, que traduzido para o português é “sala de aula invertida”. Conforme apontado no capítulo dois desta dissertação, diferentemente da sala de aula presencial, na sala de aula invertida, o professor determina e orienta os estudantes para pesquisar/estudar o item curricular antes da aula, seja ela presencial ou no formato *on-line*. Na aula, o item é retomado pelo professor e pelos estudantes em forma de discussões, resoluções de atividades, esclarecimento de dúvidas, tomadas de notas pelos estudantes, etc, permitindo que o professor conheça as reais

necessidades do estudante e, a partir delas, possa trabalhar na zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKY, 1998) desses estudantes. O conceito metafórico de Zona de Desenvolvimento Proximal pode ser entendido como o espaço entre o que o estudante conhece e o que ele pode vir a conhecer com a mediação do professor. Portanto, é importante enfatizar que a sala de aula invertida, não é apenas uma técnica, mas um arranjo didático de sentido mais amplo, pois promove alterações que alcançam todos os elementos da didática (planejamento da aula; ensino-aprendizagem: os estudantes explicam/ o professor questiona; avaliação/ seleção e elaboração de materiais didáticos), reconfigurando o sistema de ensino no qual se inserem (VALÉRIO; MOREIRA, 2018).

Pensando na reconfiguração do sistema de ensino, como apontado pelos autores supracitados, na qual os papéis dos estudantes e do professor são invertidos (estudantes estão no centro do processo de ensino-aprendizagem) tal reconfiguração permite ao professor em formação inicial refletir sobre seu papel enquanto futuro professor, questionando-se sobre sua atuação como professor e podendo levá-lo a observar as práticas de seus professores formadores com mais frequência e atenção, tornando-se um professor em formação inicial reflexivo e questionador. Por professor reflexivo, Gregoski e Domingues (2018, p.3-4) afirmam que é aquele que

ouve opiniões de fontes diversificadas, reconhecendo e aceitando que poderá haver erros na sua prática, observando com cuidado às consequências de que suas ações possam determinar. Com isso, o professor tende a transformar suas ideias e atitudes anteriores. A reflexão em junção com a prática docente não é uma tarefa tão simples como pode vir a parecer, ainda mais quando há referência a uma reflexão crítica de sua ação, sendo que muitos professores não conseguem perceber que o caminho da reflexão o levará a buscar novas descobertas para o seu próprio trabalho.

Já ao professor formador, a sala de aula invertida permite que ele conheça as reais necessidades de seus estudantes, podendo repensar/refletir sua prática pedagógica, ressignificando-a e, ao ressignificá-la, contribuir e fortalecer um novo paradigma de educação, mais colaborativo e menos excludente, pois ao modificar as práticas tradicionais/convencionais de ensino-aprendizagem na formação inicial de professores, também serão, aos poucos, ressignificadas as práticas pedagógicas desses professores na educação básica.

No julgamento do inventário de crenças, Nala apresentou opiniões que seus professores não têm dificuldades na implementação de MAA e que o fazem regularmente, corroborando com o conteúdo de sua resposta à questão 4.

Por outro lado, Daniel apresentou crenças indicando que alguns dos seus professores têm resistência ao uso de MAA ou ainda não sabem implementá-las. Por isso, em resposta à questão 4, explicitou que seus professores se utilizaram apenas da técnica da sala de aula invertida em suas aulas na graduação. Nesse sentido, Berbel (2011) relata uma pesquisa realizada com a MAA da problematização, no âmbito da formação de professores no ano de 2009 por Berbel, Vasconcellos e Oliveira, a qual evidenciou “quanto mais alternativas de atuação pedagógica o professor tiver experimentado durante a sua formação inicial, melhores condições pessoais e profissionais disporá para atuar com seus alunos e no conjunto das atividades escolares”(BERBEL, 2011, p. 37), ou seja, se os professores de Daniel, não tiveram oportunidades de desenvolver diferentes práticas pedagógicas durante sua formação, poderão ter mais dificuldades para implementar MAA com os seus estudantes.

Pergunta 5: Suas percepções sobre as metodologias ativas modificaram depois de participar deste curso? Explique quais ideias ou conceitos mudaram.

Nessa última questão, Nala e Daniel acreditam que suas percepções sobre as MAA mudaram depois de participar do curso, corroborando o resultado da análise quantitativa da comparação entre as crenças pré e pós-curso.

Vejamos os relatos de nossos participantes, a seguir.

Nala: Sim. Consegui aprender muito mais do que já conhecia, auxiliou em ideias que posso pôr em prática, instigou minha curiosidade para pesquisar mais sobre o assunto, e mostrou outras formas de melhorar as aulas de Língua Inglesa.

Daniel: Sim. Antes eu achava que as metodologias ativas dependiam necessariamente de tecnologias digitais, mas depois do curso aprendi que podemos aplicá-las utilizando apenas tecnologias analógicas.

Conforme o excerto de Nala, ela acredita que o curso de extensão tenha expandido sua compreensão sobre MAA, instigando-lhe a curiosidade sobre o tema e contribuindo para que ela possa planejar e implementar atividades em sala de aula de língua inglesa ou “outras formas de melhorar” sua prática pedagógica. Dessa forma, podemos dizer que o curso cumpriu com alguns de seus objetivos, principalmente o de instigar a curiosidade sobre a temática, uma vez que um curso de extensão de curta duração não seria suficiente para abarcar toda sua complexidade teórica e aplicabilidade no ensino de língua inglesa.

Ao mencionar “auxiliou em ideias que posso pôr em prática” e referir-se a “outras formas de melhorar as aulas de língua inglesa”, Nala parece relacionar essas “ideias” e “outras formas” às ferramentas tecnológicas apresentadas no curso, a saber *Kahoot; Padlet; Socrative; Mentimeter; Quick draw; Canva; Giphy; Lyricstraining e Hellotalk* e que foram apresentadas no capítulo teórico desta dissertação. Tais ferramentas são importantes à medida que procuram gerar dinamismo e ludicidade nas aulas de língua inglesa e, dessa forma, contribuindo para uma aprendizagem significativa do idioma. Segundo Silva *et al.* (2020) tratando-se do ensino de uma LE, considera-se o uso consciente das ferramentas digitais, como um instrumento facilitador do processo de aquisição linguística, pois promove aprendizagem significativa. Segundo Moran (2017, p. 1)

As tecnologias digitais hoje são muitas, acessíveis, instantâneas e podem ser utilizadas para aprender em qualquer lugar, tempo e de múltiplas formas. O que faz a diferença não são os aplicativos, mas estarem nas mãos de educadores, gestores (e estudantes) com uma mente aberta e criativa, capaz de encantar, de fazer sonhar, de inspirar. Professores interessantes desenham atividades interessantes, gravam vídeos atraentes. Professores afetivos conseguem comunicar-se de forma acolhedora com seus estudantes através de qualquer aplicativo, plataforma ou rede social.

Daniel também afirma ter modificado suas crenças com relação às MAA, no entanto, a mudança não está relacionada ao conhecimento de ferramentas digitais, mas sim que as metodologias de aprendizagem ativa não dependem, necessariamente, de tecnologias digitais, ou seja, as MAA constituem-se do uso de recursos tecnológicos ou digitais em sala de aula e que, ao findar o curso, tal crença mudou para o entendimento de que técnicas analógicas em geral também podem ser empregadas quando do uso de MAA. Dessa forma, podemos inferir que Daniel parece ter entendido que para trabalhar com MAA nas aulas de língua inglesa não basta conhecer/usar uma ou outra ferramenta digital, mas saber o que e como fazer para tornar os estudantes agentes na construção de seus conhecimentos fazendo uso tanto de arranjos didáticos analógicos ou digitais,

Por fim, podemos dizer que os excertos de Nala e Daniel parecem sinalizar o que Barcelos (2007) caracteriza como crenças emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente. Na visão mais recente sobre as crenças, acredita-se na modificação, desenvolvimento e ressignificação de crenças à medida que haja interação e modificação das experiências. Dessa forma, consideramos que os participantes tinham certas crenças sobre as MAA antes do curso, no entanto após participarem das discussões sobre MAA e da realização

de diferentes atividades com recursos digitais diversos, suas percepções sobre a temática modificaram-se.

Tendo apresentado as análises dos dois principais instrumentos de geração de dados para a presente pesquisa, nomeadamente, inventário de crenças pré e pós-curso e questões discursivas pós-curso dos participantes Daniel e Nala, a seguir apresentamos o Capítulo V, com as respostas as questões de pesquisa e considerações finais sobre este estudo.

Em resposta à pergunta de pesquisa: As crenças dos professores em formação inicial favorecem ou limitam a utilização das metodologias de aprendizagem ativas no ensino de inglês? Verificamos que tanto as crenças de Daniel e quanto as crenças de Nala favorecem a utilização das MAA no ensino de inglês. Pois eles demonstraram ter compreendido os princípios básicos, as diferenças entre as MAA e as metodologias tradicionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo possui como objetivos apresentar uma síntese da pesquisa, responder às perguntas de pesquisas que delimitamos como proposta de estudo e destacar algumas implicações pedagógicas e limitações. Dessa forma, o capítulo está organizado em três seções, em que a primeira apresenta um resumo dos capítulos, a segunda apresenta as respostas das questões de pesquisa, ou seja, seus resultados e a terceira aponta algumas contribuições e limitações do estudo.

5.1 SÍNTESE DA PESQUISA

Nesta pesquisa tivemos como objetivo geral, investigar as crenças de professores em formação inicial a respeito da implementação das MAA no ensino de inglês. A importância da pesquisa está no fato de ser realizada com professores em formação inicial, uma vez que compreender as crenças desses professores ajudará na reflexão necessária para que ações sejam feitas para mudá-las ainda no período da graduação. As MAA geram muitas crenças por parte de quem não as conhece, fazendo com que não sejam implementadas nas salas de aula. Pesquisar as crenças dos professores em formação inicial poderá apontar caminhos para alterá-las quando necessário. Barcelos (2007, p. 110) corrobora nesse sentido ao explicar que “educar é provocar mudanças ou criar condições para que elas aconteçam, sempre partindo de um lugar que, no caso, são nossas crenças a respeito do mundo que nos cerca”.

O primeiro capítulo, referente à Introdução, situa historicamente a presente pesquisa em um momento peculiar da história mundial devido à emergência da pandemia da Covid-19, discute teoricamente a temática escolhida para a pesquisa e apresenta seus objetivos e questões de pesquisa além da organização da dissertação. Discutir as crenças dos professores em formação inicial sobre a implementação das MAA para o ensino de inglês, é urgente dado a necessidade de mudanças no processo educacional. Segundo Volpi (2001),

A sociedade está passando por rápidas e drásticas mudanças em todos os âmbitos, e essas transformações têm redundado em um amplo questionamento quanto ao processo educativo como um todo, mas principalmente no que diz respeito à função docente. O professor não mais pode ser encarado apenas como um mero monopolizador do saber e transmissor de conhecimentos, senão como aquele que deve

desempenhar um papel decisivo na preparação das pessoas para a vida (VOLPI, p.125).

Por isso a importância de investigar o tema e implementar o trabalho com as MAA no ensino-aprendizagem de língua inglesa. Nas MAA, o papel do professor é de ajudar os estudantes a se tornarem protagonistas, inicialmente do seu aprendizado e, posteriormente, de suas próprias vidas. Além disso, as MAA têm como premissas desenvolver nos estudantes as habilidades necessárias para se tornarem cidadãos críticos, criativos, colaborativos e ativos no mundo em que estão inseridos.

Especificamente, o estudo procurou alcançar os objetivos de: a) comparar as crenças dos professores em formação inicial sobre a implementação das MAA para o ensino de inglês antes e após participação em minicurso sobre MAA; e b) analisar se as crenças dos professores em formação inicial podem favorecer ou limitar a utilização das MAA no ensino de inglês.

Os objetivos específicos podem ser traduzidos pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais são as crenças dos professores em formação inicial sobre a implementação das metodologias de aprendizagem ativa para o ensino de inglês?
- As crenças dos professores em formação inicial favorecem ou limitam a utilização das metodologias de aprendizagem ativa no ensino de inglês?

O capítulo 2 procura apresentar uma revisão de literatura sobre os principais pressupostos teóricos que embasam a pesquisa, ou seja, discute-se:

a) Aspectos da formação inicial de professores de línguas no contexto brasileiro, com base nos trabalhos de Celani (2001), Volpi (2001), Gimenez e Cristóvão, (2007) e Halu (2014). Com relação a esse ponto, a formação de professores reflexivos e críticos é central. A prática crítico-reflexiva deve ser vista como um elemento-chave tanto para o crescimento pessoal quanto profissional do professor de línguas estrangeiras, bem como um instrumento que propicia um ensino mais coerente e emancipatório;

b) Crenças dos professores sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa, tomando como principais mentores Barcelos (2001, 2004, 2006, 2007), Kudiess (2005), Silva (2010, 2011); Martins (2020), Santos e Fermino (2013). Segundo Barcelos (2007, p. 113) “o conceito de crenças é tão antigo quanto nossa existência, pois desde que o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo”. A importância de se pesquisar as crenças dos professores está no fato de elas exercerem forte influência nas ações destes em sala de aula. Assim, entender quais

crenças os professores possuem pode ajudar entender os motivos que os levam a trabalhar da maneira como trabalham e, se necessário, sugerir mudanças;

c) as principais metodologias de ensino e aprendizagem de línguas e da língua inglesa, bem como seus princípios, teorias subjacentes e representantes a partir dos estudos de Leffa (2016), Oliveira (2014) e Richards e Rodgers, (2001). As metodologias de ensino de línguas, ao longo da história buscaram atender aos objetivos estabelecidos pela sociedade. Dessa maneira, conforme a sociedade foi evoluindo e foram surgindo outras necessidades para o ensino de línguas os métodos também foram mudando. Vivemos atualmente, o que Kumaravadivelu (1994) chama de era pós-método, que tem como premissas uma maior autonomia do professor, possibilidades de trabalhar com projetos, os quais vão atender o público específico de cada sala de aula onde o professor trabalhar. No momento histórico em que vivemos, a sociedade espera das pessoas mais autonomia, capacidade de resolver problemas, trabalho colaborativo, criatividade, empatia, precisamos que os professores de língua inglesa, além de propiciar a aprendizagem da língua aos seus estudantes, também se preocupem com o desenvolvimento integral desses estudantes. O uso de MAA pode ser uma maneira efetiva para esses fins;

d) O conceito e as premissas das metodologias de aprendizagem ativa com base em Moran (2015, 2018), Valente *et al.* (2017), Bacich (2015, 2016, 2018), Diesel *et al.* (2017, 2018). As MAA são um conjunto de métodos, técnicas e arranjos didáticos que tem como objetivo central promover a aprendizagem dos estudantes. Dentre as premissas das MAA estão o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes, por meio de iniciativas de trabalho colaborativo que são promovidas pelo professor que assume a posição de orientador dos estudantes. As MAA proporcionam mudanças na relação dos sujeitos entre si, (professores com estudantes e os estudantes entre eles mesmos). Os espaços e tempo de aulas também podem sofrer alterações, adequando-se ao processo de trabalho pedagógico.

O Capítulo 3 descreve os aspectos metodológicos da pesquisa, retomando objetivos e questões de pesquisa, e apresentando o contexto, o perfil dos participantes do estudo, a forma de geração dos dados, bem como a forma de análise dos dados gerados para a pesquisa.

Já o Capítulo 4 apresenta a análise de conteúdo (BARDIN, 2016) das crenças dos professores em formação sobre as MAA no ensino de inglês.

5.2 ANÁLISE COMPARATIVA DAS RESPOSTAS DOS DOIS PARTICIPANTES NO INVENTÁRIO DE CRENÇAS

Nala e Daniel ao julgarem as vinte crenças apresentadas no questionário, escolheram respostas iguais tanto antes do curso como depois, nas crenças 04, 09 e 19, como se pode verificar no detalhamento a seguir.

Com relação à crença 4, “Como aluno de língua inglesa, eu gostaria de poder escolher o que estudar durante as aulas (temas, vocabulário, textos, gramática, entre outros)”, os dois participantes responderam “Concordo parcialmente”. Infere-se que o minicurso, de acordo com o conteúdo trabalhado, pode não ter esclarecido o suficiente esse quesito da temática autonomia. Ambos os participantes parecem não ter compreendido bem que no papel de estudantes, como protagonistas da sua aprendizagem, podem opinar a respeito do que gostariam de estudar e, em conjunto com os docentes, decidir os conteúdos mais significativos para o seu desenvolvimento personalizado.

Na crença de número 9, “Metodologias que contam com participação protagonista e ativa dos alunos facilitam o aprendizado da língua inglesa”, Nala e Daniel escolheram a opção “Concordo completamente”. Acredita-se que os participantes já iniciaram o curso com essa crença estabelecida, acreditando que sua participação ativa nas aulas resulta em aprendizagem efetivamente.

Já referente à crença 19, “O curso de graduação que frequento oferece disciplinas relacionadas à implementação de metodologias inovadoras e tecnologias digitais para o ensino de inglês”, os participantes fizeram seu julgamento com “Concordo parcialmente”. Essa resposta pode revelar que os participantes, ao analisar seus cursos de graduação, não conseguem ter certeza se as disciplinas oferecidas contemplam os tópicos citados na crença 19. Por isso, responderam que concordam parcialmente. Talvez, Nala e Daniel ainda não tenham cursado tais disciplinas, ou tenham cursado disciplinas que não tratam especificamente metodologias inovadoras ou tecnologias digitais para o ensino de inglês em profundidade.

No julgamento das crenças pré-curso, Nala e Daniel discordaram parcialmente da crença número 1 “Como aluno de língua inglesa, aprendo melhor sozinho”. Já no questionário pós-curso, Nala mudou para a opção “Discordo completamente” e Daniel mudou para “Concordo parcialmente”. Isso demonstra que os efeitos do minicurso foram diferentes nos participantes, ou seja, como Barcelos (2006), comenta as crenças são sociais, co-construídas nas experiências,

ressignificadas, mas também são individuais. Embora os dois participantes tenham tido as mesmas aulas no curso, cada um tem conhecimentos e experiências de vida distintos, Daniel tem 39 anos de idade e Nala 22; ele reside e estuda no estado da Bahia, ela reside e estuda no estado do Paraná; seus professores também são diferentes. Todos esses fatores podem ter influenciado nas mudanças de julgamento que os participantes realizaram.

Já com relação à crença número 7, “Como aluno de língua inglesa, aprendo melhor com aulas mais tradicionais e expositivas”, pode-se inferir que os participantes iniciaram o minicurso com uma crença em comum, pois os dois escolheram a opção “Discordo parcialmente”, durante as aulas do curso ambos refletiram e alteraram seus julgamentos para discordo completamente no questionário pós-curso. As aulas do curso proporcionaram ampliação de conhecimentos sobre as MAA, levando os participantes a mudarem crenças.

O aspecto supracitado pode ser melhor vislumbrado na mudança de julgamento da crença 12, “Como aluno de língua inglesa, acredito que o uso de recursos diferenciados (vídeoaulas, questionários *on-line*, exercícios interativos) é mais eficaz em relação a aulas expositivas e trabalhos com o livro didático”. Nela, os dois participantes passaram do julgamento “Concordo parcialmente” antes do curso para “Concordo completamente” após o curso. Essa foi a única crença, dentre as 20, em que Nala e Daniel mudaram os julgamentos igualmente para a opção concordo completamente. Isso pode revelar a dificuldade de mudanças nas crenças, comentada por Barcelos (2007, p. 117), “[...] todos nós seres humanos temos crenças e as desenvolvemos na interação e, por isso, pensamos coisas diferentes em determinados momentos de nossas vidas. Mudamos. Mas mudar não é fácil”.

No geral, Nala mudou seus julgamentos em onze do total das vinte crenças, entre o momento pré-curso e o momento pós-curso. Daniel mudou nove julgamentos. A comparação acima realizada tentou mostrar os aspectos mais relevantes, contudo, é possível que outros tópicos também possam ser observados ou inferidos a partir dos julgamentos feitos pelos participantes.

5.3 RESPOSTAS DAS QUESTÕES DE PESQUISA

5.3.1 Quais são as crenças dos professores em formação inicial sobre a implementação das metodologias de aprendizagem ativa para o ensino de inglês?

5.3.1.1 Crenças de Nala

Nala acredita que a autonomia do estudante é uma importante habilidade a ser desenvolvida, já que explicita essa opinião nas respostas às questões abertas. Contudo, discorda que aprende melhor sozinha e que depende do professor apenas para sanar suas dúvidas. As respostas de Nala mostram que ela está desenvolvendo sua autonomia, porém, que ela precisa do auxílio do professor nesse processo. E o conceito de autonomia de Ofugi (2016, p. 53-54) nos traz esse entendimento, ao citar que,

[...] a autonomia é um processo desejável aos aprendizes enquanto sujeitos que vivem em sociedade, uma vez que pode afetar positivamente não apenas seu processo de aprendizagem acadêmica em si, mas também a forma como se posicionam perante aquilo que os cercam. A autonomia também diz respeito à gradual tomada de responsabilidade pela própria aprendizagem que envolve processos de reflexão, escolha e monitoramento de suas próprias atividades. O professor tem um papel bastante significativo neste processo, uma vez que pode auxiliar o aluno a se tornar mais consciente de sua própria aprendizagem e a utilizar meios eficientes para atingir seus objetivos pessoais.

Com relação ao papel do professor, Nala considera que esse deve atuar como facilitador ou mediador da aprendizagem. Isso mostra que ela compreendeu o que teóricos como Berbel, (2011, p.29) apontam como papel do professor nas MAA “o professor atua como facilitador ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo, o que fazer para atingir os objetivos estabelecidos”. O papel do professor é fundamental como ativador dos processos de ensino e de aprendizagem, instigando o aluno a buscar o próprio conhecimento. Isso exigirá do professor uma maior aproximação dos alunos, formando um vínculo e cooperação entre eles.

A respeito das metodologias aplicadas no ensino de inglês, Nala valoriza o uso de atividades ou técnicas que favorecem a interação entre os estudantes e o trabalho colaborativo. Nala parece gostar de MAA como aprendizagem baseada em projetos ou estudo de casos, que preconizam o trabalho colaborativo. Isso mostra, também, que ela tem crenças que favorecem a implementação das MAA. Ela demonstra, assim, ter o entendimento sobre as MAA como o citado por Filatro e Cavalcanti (2018, p. 27)

As MAA são estratégias, técnicas, abordagens e perspectivas de aprendizagem individual e colaborativa que envolvem e engajam os estudantes no desenvolvimento de projetos e/ou atividades práticas. Nos contextos em que são adotadas, o aprendiz é visto como um sujeito ativo, que deve participar de forma intensa de seu processo de

aprendizagem (mediado ou não por tecnologias), enquanto reflete sobre aquilo que está fazendo.

Por fim, Nala considera que seus professores estão preparados para implementar as MAA e que reconhece, em sua própria formação, o uso das MAA para o ensino de inglês. Nesse ínterim, a formação de professores precisa trabalhar a postura docente em facilitar as possibilidades de ensino que configurem o protagonismo do aluno, estimulando as habilidades desse aprendiz, ao passo que as estratégias aplicadas mesclam alternativas contextuais de progressão às formas de aprender. (SILVA *et al.*, 2020).

5.3.1.2 Crenças de Daniel

Para Daniel, a questão da autonomia do estudante de língua inglesa parece ter ficado mais clara depois de ter participado do minicurso; todas as crenças dele a respeito da autonomia sofreram alterações, indo de ‘discordo parcialmente’ para as alternativas de concordância. O minicurso pode ter sido um momento de confrontação de crenças e geração de outras de acordo com Kudiess (2005, p. 78).

As mudanças de crenças ocorrem quando o professor se vê diante de uma situação que desafia a crença que possui, o que, em geral, acontece devido à observação de casos em sala de aula, levando-o a concluir que “a grande maioria deve estar certa”. Também, podem vir combinadas com informações teóricas que o professor adquiriu. A realidade da sala de aula gera confrontos sobre a sua crença, fazendo com que esta seja confirmada, negada ou substituída por outra.

Nas questões referentes às ‘metodologias de ensino’, Daniel, ao alterar suas respostas de pré e pós-curso, demonstra apreciar aulas em que ele é o protagonista e que propostas de trabalho em equipes são mais motivadoras. Ao conhecer novas possibilidades metodológicas, Daniel pode ter se identificado com aquelas que considera mais relevantes para seu aprendizado ou para seu trabalho futuro. Barcelos (2007, p. 114) sinaliza que a visão sobre crenças, mais recentemente, aponta “para a modificação, desenvolvimento e ressignificação de crenças à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e somos, ao mesmo tempo, modificados por elas”. Infere-se que Daniel, ao participar do minicurso, pode ressignificar suas crenças.

Sobre a “formação do professor, Daniel acredita que estará preparado para a docência de inglês ao final da graduação. O curso pode tê-lo auxiliado nesse caso, pois como explica Tavares (2017), durante a graduação a reflexão sobre ensino e aprendizagem de línguas nem sempre ocorre:

Nem sempre o estudante de graduação é instigado a pensar sobre o processo de ensinar e aprender a língua que irá lecionar, fazendo com que as crenças adquiridas durante a sua vida estudantil e acadêmica recaiam diretamente nas suas ações enquanto professor e, conseqüentemente, nas estratégias que os alunos lançam mão para aprender o que está sendo ensinado. (TAVARES, 2017, p. 11).

De forma similar à Nala, Daniel se mostra disposto a utilizar o uso integrado dos recursos tecnológicos digitais para o ensino e aprendizagem de inglês. Daniel parece ter compreendido que a aplicação metodológica de ferramentas digitais num contexto de aprendizagem pode adicionar novas possibilidades didáticas às práticas docentes vigentes em LE, aumentando o leque de estratégias que podem dialogar com as MAA (SILVA *et al.*, 2020).

5.3.2 As crenças dos professores em formação inicial favorecem ou limitam a utilização das metodologias de aprendizagem ativa no ensino de inglês?

Verificou-se que tanto as crenças de Daniel quanto as crenças de Nala favorecem a utilização das MAA no ensino de inglês, uma vez que ambos os participantes demonstraram ter compreendido seus princípios básicos e as principais diferenças entre as MAA e as metodologias tradicionais/convencionais.

5.4 CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DA PESQUISA

As pesquisas sobre crenças, dentro da área de Linguística Aplicada, fornecem contribuições significativas para os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, oportunizando reflexões especialmente aos professores em formação inicial sobre o uso das MAA no ensino de inglês.

Refletir a respeito das crenças de professores em formação inicial justifica-se como fundamental por sabermos que é dentro da universidade que a mudança pode começar. Como Barcelos (2007) comenta, educar é provocar mudanças ou criar condições para que elas

aconteçam, sempre partindo de um lugar que, no caso, são nossas crenças a respeito do mundo que nos cerca.

Reitera-se que a presente pesquisa contribui para a formação inicial de professores de língua inglesa com relação ao uso de MAA. As contribuições para os professores em formação inicial que participaram desta pesquisa, poderão impactar na educação básica, uma vez que eles estarão capacitados para implementar as MAA com seus estudantes, corroborando a afirmação de Berbel (2011, p. 37) de que “quanto mais alternativas de atuação pedagógica o professor tiver experimentado durante a sua formação inicial, melhores condições pessoais e profissionais disporá para atuar com seus alunos e no conjunto das atividades escolares”.

Por outro lado, ao analisar as experiências e reflexões dos participantes da pesquisa confrontadas com a literatura sobre crenças de professores de inglês em formação inicial, pode-se inferir que esta pesquisa traz uma singela contribuição, uma vez que, como já mencionado no capítulo introdutório, não foram encontrados estudos de pesquisadores brasileiros que enfocam a relação de crenças sobre ensino-aprendizagem de inglês e MAA.

Houve alguma dificuldade, provocada pelas restrições impostas pela pandemia, em aplicar o curso e coletar os dados apresentados nesta pesquisa. Após passar por todos os trâmites do Comitê de Ética, e uma vez aprovada, precisou haver nova submissão para que a coleta de dados fosse autorizada, por conta do novo desenho do estudo. Assim, a principal limitação da pesquisa foi causada pela pandemia da Covid-19, que exigiu que a UTFPR, Campus Pato Branco passasse a atuar de forma remota e assim também ocorreu com a pesquisa. Dessa forma, a pesquisa foi realizada por meio da oferta de um minicurso de extensão *on-line*. Foi necessário mudar praticamente o projeto de pesquisa inteiro, os participantes, a forma de coleta de dados, as aulas em si foram bem diferentes do que se planejava anteriormente. Isso limitou a pesquisa, principalmente por ser um contexto bem peculiar. Caso tivesse sido possível coletar os dados presencialmente, seria possível utilizar outra metodologia de pesquisa e tratamento dos dados. Em termos de metodologia, Barcelos (2001) reitera que nas pesquisas de crenças, o contexto é muito importante:

A abordagem contextual oferece uma definição mais ampla de crenças sobre aprendizagem de línguas, caracterizando-as como dinâmicas e sociais, e propondo uma metodologia diferente para investigá-las. Essa metodologia fornece uma riqueza de detalhes bem mais refinados a respeito dos tipos de crenças e do contexto onde essas crenças se desenvolvem, permitindo, assim, uma maior compreensão das crenças e de sua relação com a abordagem de aprender línguas estrangeiras dos alunos (BARCELOS, 2001, p. 82).

Devido à falta de experiência no contexto *on-line*, o trabalho foi especialmente árduo. Na geração de dados pré-curso no formulário Google não foi marcada a opção de coleta de e-mails, o que levou a grande maioria dos participantes do minicurso não registrarem seus e-mails, fazendo com que as primeiras respostas do questionário não pudessem ser utilizadas porque não tinham identificação. Quando se percebeu o problema, procurou-se corrigi-lo, porém mesmo que solicitados a responder novamente ao primeiro questionário, não se obteve novas respostas dos estudantes não identificados. Dessa forma, somente os dois participantes que registraram seus e-mails são os participantes da presente pesquisa. Observou-se que caso a aplicação do questionário tivesse acontecido presencialmente, teria um número mais significativo de participantes na pesquisa.

Outra observação relacionada ao contexto da pesquisa refere-se ao fato de que, na primeira aula do minicurso, em virtude da inexperiência da pesquisadora nesse contexto, a interação com os participantes foi limitada. O fato de não estar vendo os participantes durante a aula, causou desconforto e insegurança, pois constatou-se que ministrar aulas virtualmente é muito diferente de estar presencialmente, em contato físico e visual com os estudantes. Ademais, alguns estudantes permaneceram com as câmeras fechadas durante a aula, causando incômodo à professora-pesquisadora por não saber se os estudantes estavam prestando atenção ao curso ou não.

Corroborando o pensamento de Barcelos (2001) sobre a importância do contexto para a realização de pesquisas sobre crenças dos professores de língua inglesa, para futuras pesquisas, que venham a acontecer no formato remoto, é importante pensar detalhadamente sobre as diferenças dos contextos físico e virtual, atendendo ao aspecto contextual com adequação e sucesso.

Por fim, pode-se dizer que houve, também, aspectos positivos na realização da pesquisa no formato remoto, sendo o principal o fato de envolver participantes de vários estados brasileiros no minicurso de extensão e um deles ser participante da pesquisa, o que não seria possível na modalidade presencial. Tanto o ensino quanto a realização da pesquisa no formato *on-line* diminuíram distâncias geográficas e geraram economia.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ANASTASIOU, L.G.C. A ensinagem como desafio à ação docente. **Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ**. Ano 4, nº 8, jan/jun 2002, p. 65-77.
- AUSUBEL, D. et al. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericano, 1980.
- BACICH, L. Ensino híbrido Personalização e tecnologia na educação. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F.M.(Orgs.). **Ensino híbrido: Personalização e Tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.p. 47-65.
- BACICH, L. **Ensino Híbrido**: Proposta de formação de professores para uso integrado das tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem. V Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2016) Anais do XXII Workshop de Informática na Escola (WIE 2016).
- BACICH, L. Por que metodologias ativas na educação. *In*: SILVA, B.S.(Org.) Crescer em Rede: Edição Especial: Metodologias Ativas - Inovações na prática pedagógica: formação continuada de professores para competências de ensino no século XXI São Paulo, 2018a p. 17-19. Disponível em: <http://www.cresceremrede.org.br/guia.php>
- BACICH, L. Formação Continuada de professores para o uso de metodologias ativas. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018b. p.130-152
- BACICH, L.; MORAN, J.; FLORENTINO, E. **Educação híbrida**: reflexões para a educação pós-pandemia. Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE) Número 14 - abril de 2021. Disponível em <https://ceipe.fgv.br/artigos/politicas-educacionais-em-acao-numero-14>
- BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. 1995. 188f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, (123-156), 2004.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *In*: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes. p. 15-41, 2006a.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v.9, n.2, (145-175), 2006b.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, (109138), 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1a ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELLUZZO, R. C. B. Prefácio. *In*: SANTOS, Célia Maria Retz Godoy dos e FERRARI, Maria Aparecida (org.). **Aprendizagem ativa: contextos e experiências em comunicação** [também em formato eletrônico] / Bauru: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2017.p.6-7

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan. /jun. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em: 2 mai. 2020

BERNAT, E.; GVOZDENKO, I. **Beliefs about Language Learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications, and New Research Directions**. *TESL-EJ*, vol. 9, p. 1-21, 2005.

BIAZI, T. M. D.; GIMENEZ, T.; STUTZ, L. O papel da observação de aulas no estágio supervisionado de inglês. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 14/1, p. 57-78, jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. **RECOMENDAÇÃO Nº 061, DE 03 DE SETEMBRO DE 2020** Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1355-recomendacao-n-061-de-03-de-setembro-de-2020>. Acesso em: 07 de fev. de 2021

BRASIL. Ministério da Saúde. Brasília, 2021. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca> Acesso em: 07 de fev. de 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 22 de ago. de 2019.

BRUNER, J. **Uma nova teoria da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch, 1976.

BOLLELA, V. R.; SENGER, M. H.; TOURINHO, F. S. V.; AMARAL, E. **Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática**. *Medicina (Ribeirão Preto)* 2014;47(3): 293-300.

BORGHI, C.I.B.; CRISTÓVÃO, V.L. L.; FOGAÇA, F.C.; MOT-FERNANDEZ, C.; SILVA, A. A. P. Abordagens reflexivas e os procedimentos de autoconfrontação: compreendendo o trabalho do professor. *In*: CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina, UEL, 2008. P. 53-70

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? *In*: LEFFA, Vilson. (Org.). **O Professor de Línguas Construindo a profissão**. Pelotas, RS. EDUCAT Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2001. p.21-40.

CHRISTENSEN, C. *et al.* Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?. Uma introdução à teoria dos híbridos. Maio de 2013. Disponível em: <https://porvir.org/wp->

content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf Acesso em: 01 nov. 2019.

DELLAGNELO, L.; BACICH, L.; CARRATURI, M. A. CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. CIEB: notas técnicas #18: **Ensino híbrido e o uso das tecnologias digitais na educação básica**. São Paulo: CIEB, 2021. E-book em pdf. Disponível em: https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2021/02/Nota-tecnica-18_Ensino-hibrido.pdf

DENARDI, D. A. C.; OLIVEIRA, A. J. Integração e Formação em Letras Português e Inglês. **Extramuros**, 2013, p. 144-154.

DIESEL, A. et al. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**. Vol 14, p. 268-288, 2017.

DIESEL, A. et al. As metodologias ativas de ensino nos cursos de licenciatura. **Revista Signos**, [S.I.], v. 39, n. 2, dez. 2018. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/rt/captureCite/1646/0> Acesso em: 19 ago. 2020.

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Nacional, 1950.

DUBOC, A. P. M. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 26, nº 63, p. 664-687, set/dez, 2015.

ENGELBERT, A. P. P. F. SILVA, S. M. **Metodologias Ativas De Aprendizagem: O Ensino Da Língua Inglesa Na Era Pós-Método**. Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Ano 16 - n.25 – 1º semestre– 2020

FARJON D.; SMITS A.; VOOGT J. Technology integration of pre-service teachers explained by attitudes and beliefs, competency, access, and experience. **Computers & Education**, vol. 130, p. 81-93, 2018.

FILATRO A., CAVALCANTI, C. **Metodologias Inov-Ativas na Educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAETA, C. MASETTO, M. **Metodologias Ativas e o Processo de Aprendizagem na Perspectiva da Inovação**. São Paulo: Congresso Internacional PBL. São Paulo: 2010.

GARBIN, M. C.; CAVALCANTI, C. C.; ARAÚJO, U. F. Metodologias ativas de aprendizagem na formação semipresencial de professores: articulando teoria e prática. **International Studies on Law and Education**, São Paulo, v. 27, p. 13-28, 2017. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle27/13-28MonCarUli.pdf>

GARCIA, V. R. M. Learning English in the elderly: an analysis of motivational factors and language learning strategies. **BELT - Brazilian English Language Teaching Journal**, v. 8, n. 2, p. 234-256, 31 Dec. 2017.

GIMENEZ, T. Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training. **Linguagem & Ensino**, v. 2, n. 2, p. 129-143, 1999.

GIMENEZ T. CRISTOVÃO, V.L. Formadores de professores de inglês como pesquisadores. In: GIMENEZ, Telma.(org.). **Tecendo as manhãs**: pesquisa participativa e formação de professores de inglês. Londrina : UEL, 2007.p.15-36

GIMENEZ, T; ARRUDA, N. I. L.; LUVUZARI, L.H. Procedimentos reflexivos na formação de professores: Uma Análise De Propostas Recentes. **INTERCÂMBIO**, VOL. XIII, 2004

GOLONKA, E. M.; BOWLES, A. R.; FRANK, V. M.; RICHARDSON, D. L.; FREYNIK, S. **Technologies for foreign language learning**: a review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, n. 27(vol 1), 70–105, 2012.

GREGOSKI, L. P. DOMINGUES, T. M. R. O Professor Reflexivo Sobre Sua Prática E A Pesquisa. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, Ed. 12, Vol. 06, pp. 86-96 Dezembro de 2018. ISSN:2448-0959

HALU, R. C. O professor formador como objeto de pesquisa e o início das pesquisas no Brasil sobre formadores de professores de línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 161-174, 2014.

HOPPE, M. C. A formação de professores: o letramento crítico na sala de aula e as práticas sociais. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 36, n. 2, p. 201-209, jul/dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras>

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

IALAGO, A. M.; GERAES DURAN, M. C. Formação de professores de inglês no brasil **Revista Diálogo Educacional**, vol. 8, núm. 23, enero-abril, 2008, p. 55-70

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F.C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem sucedido. **Línguas e Letras**. Vol. 8, nº4, 1º sem. 2007, p. 79-105.

KUDIESS, E. As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. **Linguagem e Ensino**, vol. 8, n.2, 2005.

KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. In: **TESOL Quarterly** 28, p. 27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. In: **TESOL Quarterly** 35, p. 537-60, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching: From Method to Post-method*. New Jersey: **Routledge**, 2006.

- LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Shangai: Oxford University Press, 2000.
- LEFFA, V. J. **A Look At Students' Concept Of Language Learning**. Trab. Ling. Apl., Campinas, (17): 57-66, Jan/Jun. 1991
- LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1
- LEFFA, V. J. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: **EDUCAT**, 2016
- LIKERT, R. **A technique for the measurement of attitudes**. Archieives of Psychology, n. 140. Woodworth, R.S. Editor, New York, 1932.
- LIMA, R. S. A.; LIMA, L. T. Metodologias ativas e English for specific purposes: uma experiência sobre autonomia e aprendizagem. **Revista Philologus**, Ano 25, N° 73. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2019.
- LITTLE, D. **Learner autonomy: Definitions, issues, and problems**. Dublin: Authentic, 1991.
- MARTINS, A. M. S. G. F. **Crenças de acadêmicos de letras sobre a pronúncia de língua inglesa a partir da metáfora conceitual – lentes que revelam um paradoxo**. 2020. 247 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.
- MENEZES, S. F.; SILVA, M. A. Crenças de professores em formação sobre o que é aprender, ensinar e se tornar professor de língua estrangeira. **Revista Sapiência**, vol. 7, n.1, 2018.
- MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. **Revista Foca Foto (UEPG)**. V II. 2015.
- MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- OFUGI, M. S. **A sala de aula invertida como técnica alternativa de ensino: um enfoque no desenvolvimento da autonomia do aprendiz de inglês como L2/LE**. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.
- OXFORD, R. **Language learning strategies: What every teacher should know**. Boston: Heinle and Heinle Publishers.1990.
- PAJARES, M. F. **Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct**. Review of educational research. American Educational Research Association, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.
- PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. (2nd ed.), New York: Cambridge University Press. 2001.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

SANCHES, C. **Mapa de Tendências, Metodologias, Práticas e Projetos de Educação no Século XXI**. Módulo 1. Ed. Edify c2020 E-book (não paginado). Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/edifyoficial/videos/e-book-gratuito-mapa-de-tend%C3%AAsncias/418638469460953/> Acesso em 12 de fev. 2020.

SANTANA, I.; GIMENEZ, T. A abordagem reflexiva na visão de formadoras de professores de inglês / UNOPAR Cient., Ciênc. Hum. Educ., Londrina, v. 6, n. 1, p. 7-13, jun. 2005

SANTOS, C. S.; FERMINO, M. A. **Ensino-aprendizagem de língua inglesa no ensino fundamental**: um estudo de crenças. 2013. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980.

SILVA, A. J. C. **Guia prático de metodologias ativas com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação**. Lavras: Editora UFLA, 2020. 69p. E-book em PDF. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/handle/1/42956>

SILVA, K.A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

SILVA, K. A. (Org.) **Crenças, Discursos e Linguagem** – volume I. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 6. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

SILVA, K. A. (Org.) **Crenças, Discursos e Linguagem** – volume II. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 10. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

SILVA, M. M. C. da; TOASSI, P. F. P.; HARVEY, M. S. S. Metodologias Ativas e Ensino de Língua Estrangeira: Objetos de Aprendizagem como recurso didático no contexto da Gamificação. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.2, 2020. p. 227 - 247. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/3732>.

SPRICIGO, C. B. **Estudo de caso como abordagem de ensino**. 2014. Disponível em: <https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/estudo-de-caso-como-abordagem-de-ensino.pdf> Acesso em 06/06/2021.

STEIN, A. **Representações de formadores de professores de inglês no contexto do PDE-PR**. 2015. 90 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

SUNAGA, A.; CARVALHO, C.S. As tecnologias digitais no ensino híbrido. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F.M.(Orgs.). **Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.p.141-168.

TAVARES, J. L. N. **A influência das crenças no ensino e aprendizagem de língua inglesa: análise de relatos de estágio supervisionado**. 2017. 76f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Língua Inglesa) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2017.

TEODOSIO, E. de S. Storytelling como uma metodologia ativa no ensino de Matemática. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, [S. l.], v. 8, n. 23, p. 258–268, 2021. DOI: 10.30938/bocehm.v8i23.5099. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/5099>. Acesso em: 19 jul. 2021.

TUMOLO, C. H. S. Histórias digitais como recurso para ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira. **Estudos Anglo-Americanos**, Florianópolis: UFSC, n. 43, p.101-117, 2015.

VALENÇA, M. M.; TOSTES, A. P. B. O Storytelling como ferramenta de aprendizado ativo. **Rev. Carta Internacional.**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, 2019, p. 221-243

VALENTE J. A. O ensino híbrido veio para ficar. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F.M.(Orgs.). **Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.p. 13-17.

VALENTE, V. A. *et al.* Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação e midialogia. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

VALÉRIO, M.; MOREIRA, A. L. O. R. Sete críticas à sala de aula invertida. **Revista Contexto & Educação**, [S.l.], v. 33, n. 106, p. 215-230, set. 2018.

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. **Revista de Educação AEC**. Brasília, v.21, n.83, p.28-55. abr./Jun., 1992.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação de crenças. *In*: Barcelos, A. M. F. e Vieira Abrahão, M. H. (Orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas : foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p. 219-231.

VOLPI, M. T. A formação de professores de línguas estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. *In*: LEFFA, Vilson José (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed., Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 133-141

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WHITE, C. Expectations and Emergent Beliefs of Self-Instructed Language Learners. **System**, 27, 443-457, 1999.

WOODS, D. (1996). **Teacher cognition in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman; 2015.

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE
TECNOLOGICA FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 4.233.473

ativas podem ser fatores limitantes na sua prática pedagógica. Esta pesquisa pretende analisar as opiniões e crenças dos professores em formação a respeito da implementação das metodologias ativas no ensino de inglês. Os participantes serão os estudantes da graduação dos cursos de licenciatura em Letras Português-Inglês ou Letras-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Os dados serão coletados antes e depois da oferta de um minicurso sobre as metodologias ativas no ensino de inglês. A coleta de dados será feita por meio de dois questionários com questões abertas e fechadas, acerca do uso das metodologias ativas que será aplicado para reflexão e resolução individual. O conjunto de dados obtidos será analisado por meio da técnica da Análise de Conteúdo que pode ser entendida como um conjunto de instrumentos metodológicos ou de técnicas de análise das comunicações utilizados para interpretação de materiais escritos, chamados de documentos.

Introdução:

Em nenhum outro momento da história existiram tantas possibilidades de aprendizagem de línguas estrangeiras como nos dias atuais, principalmente em virtude do desenvolvimento de tecnologias digitais e do acesso mais amplo à internet. Porém, as aulas convencionais nas escolas da educação básica ou de idiomas continuam acontecendo, na maior parte das vezes, de forma tradicional. Para que o processo de ensino aprendizagem de línguas estrangeiras acompanhe as transformações sociais e tecnológicas da contemporaneidade, é necessário que a formação de professores inclua o desenvolvimento de competências relacionadas à implementação de metodologias que propiciem a aprendizagem ativa e ao uso de ferramentas digitais apropriadas. (PAIVA, 2012, p. 5) Além das mudanças tecnológicas que vivenciamos, o ensino de inglês passa por um período chamado de Pós-Método que, segundo Kumaravadivelu (1994), “significa a busca de uma alternativa para o método ao invés da busca de um método alternativo” (KUMARAVADIVELU, 1994 p. 29). Porém, a esse respeito, Leffa e Irala (2014) afirmam que o método de ensino não terminou; o que realmente terminou foi a imposição dos métodos universais, infalíveis e a prova da incompetência do professor, dando lugar a soluções situadas, dentro de um contexto específico.

Os três principais aspectos que caracterizam o Pós-Método, segundo Leffa (2016), são: a busca pela autonomia do professor, a aprendizagem baseada em projetos e tarefas e a proposta da pedagogia crítica. Estas são também algumas das premissas adotadas no trabalho com metodologias ativas. A busca pela autonomia do professor possibilita que ele guie sua prática não

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165

Bairro: CENTRO

CEP: 80.230-901

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3310-4494

E-mail: coep@utfpr.edu.br

UNIVERSIDADE
TECNOLOGICA FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 4.233.473

somente por aquilo que dizem os teóricos, mas sim pelas necessidades dos seus alunos no contexto específico em que atua. A aprendizagem baseada em projetos e tarefas ajuda a tornar o aluno responsável e agente de sua própria aprendizagem, saindo da posição passiva de aprender só ouvindo para aprender fazendo, numa posição ativa.

Quanto à proposta da pedagogia crítica, ela tem o papel de: [...] alertar o professor e os alunos para o fato de que não basta o conhecimento contemplativo da língua, vista apenas como o domínio de uma habilidade individual; é também preciso vê-la e saber usá-la como um instrumento coletivo de mudança, visando o bem comum e a cidadania. (LEFFA, 2016, p.41) A escolha das abordagens e métodos a serem utilizados em sala de aula pelo professor é altamente dependente do que se acredita “funcionar melhor” ou “ser mais eficaz” para a aprendizagem dos alunos. Contudo, especificamente para professores em formação, é necessário levar em conta outros fatores que compõe suas crenças sobre como aprender e ensinar, como apontam Barcelos e Oliveira (2014): Em se tratando de professores em formação, é necessário compreender como suas crenças sobre o que seja aprender e ensinar línguas estrangeiras, as experiências nas quais se envolvem e se engajam na busca da construção de uma identidade profissional se relacionam com sua motivação para serem professores de línguas (BARCELOS, OLIVEIRA, 2014 p. 128)

Segundo Barcelos e Oliveira (2014), as crenças dos professores em formação sobre aprender línguas parecem estar mais relacionadas a características intrínsecas ao aprendiz, tais como interesse, vontade em aprender e dedicação, do que ações específicas realizadas pelo professor para ajudar os aprendizes. Ou seja, a crença é de que o aluno só aprende se realmente quiser aprender. As crenças dos professores em formação sobre metodologias emergem junto com as novas abordagens, essas crenças aparecem como forma de medo do novo, do desconhecido. Sair do conforto daquilo que já se está acostumado gera sentimentos de desconfiança e tendemos a considerar como mais um modismo, ou como mais uma novidade, que logo vai passar. Ao escolhermos o tema de metodologias ativas para esta pesquisa acreditamos que elas não são um modismo e que elas vêm de encontro às demandas normativas da Base Nacional Comum Curricular (2017), que estabelece em suas competências gerais requeridas as mesmas competências que podem ser desenvolvidas por meio do uso de metodologias ativas.

As metodologias ativas de ensino objetivam tornar o estudante protagonista em seu processo de aprendizagem, pois permitem seu envolvimento de modo direto nas atividades desenvolvidas, tornando-o participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, sendo o professor apenas um mediador na construção do conhecimento (MORAN, 2018, p. 4). São diversas as técnicas

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165

Bairro: CENTRO

UF: PR

Telefone: (41)3310-4494

Município: CURITIBA

CEP: 80.230-901

E-mail: coep@utfpr.edu.br

UNIVERSIDADE
TECNOLÓGICA FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 4.233.473

conhecidas como metodologias ativas, para esse estudo, no entanto faremos um apanhado geral, falando como e porque podem auxiliar no trabalho do professor para ensinar inglês. As metodologias ativas podem ser implementadas por meio de diversas técnicas de ensino, como por exemplo a sala de aula invertida, rotação por estações, gamificação, desenvolvimento de projetos, narrativas, tornando o processo de aprendizagem de inglês como língua estrangeira mais significativo e eficaz.

Hipótese:

Não se aplica.

Objetivo Primário:

- Analisar as crenças dos professores em formação a respeito da implementação das metodologias ativas no ensino de inglês.

Objetivo Secundário:

- Investigar as crenças dos professores em formação sobre as metodologias ativas.
- Identificar as crenças sobre a implementação das metodologias ativas para o ensino de inglês.
- Analisar as crenças dos professores sobre o impacto que a adoção das metodologias ativas pode ter no ensino de inglês.
- Avaliar se as crenças dos professores em formação podem limitar ou favorecer a utilização das metodologias ativas.

Metodologia Proposta:

Os dados serão coletados antes e depois de um minicurso sobre as metodologias ativas no ensino de inglês, a atividade, será ofertada pela mestrandia - Josléia Aparecida dos Passos. Durante o minicurso serão tratados os assuntos básicos relacionados ao tema das metodologias ativas, como por exemplo o que são, técnicas mais utilizadas, sugestões de como ensinar inglês com as metodologias ativas, comparações entre o ensino tradicional e o ensino com metodologias ativas, o que muda no papel do professor e do aluno com o uso das metodologias ativas, etc. O minicurso, terá duração de 15 horas, e será realizado em encontros online síncronos, por meio da

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165

Bairro: CENTRO

UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.230-901

Telefone: (41)3310-4494

E-mail: coep@utfpr.edu.br

UNIVERSIDADE
TECNOLÓGICA FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 4.233.473

ferramenta Google Meets, nos dias e horários a serem definidos após aprovação do Comitê de Ética em pesquisa. O minicurso será ofertado gratuitamente aos interessados na temática e aos que quiserem participar voluntariamente da pesquisa. Quem não concordar em participar da pesquisa poderá igualmente fazer o curso, porém não vai precisar responder os questionários. A coleta de dados será feita com o uso de dois questionários com questões abertas e fechadas, acerca do uso das metodologias ativas que será aplicado para reflexão e resolução individual. O primeiro questionário será aplicado antes do início do primeiro dia do minicurso, mais especificamente na ocasião da inscrição do participante no minicurso, e terá a duração de aproximadamente 10 minutos. O outro questionário será enviado uma semana após o último encontro, também com a duração aproximada de 10 minutos. Os questionários serão aplicados via internet, por meio de Formulários Google, um link será enviado no e-mail do participante. A coleta de dados será feita somente com os questionários e o minicurso não será gravado.

2.1 COLETA DE DADOS

Os dados serão coletados através dos seguintes procedimentos:

- 1- Um questionário (ANEXO 1) contendo questões abertas e fechadas, aplicado na ocasião da inscrição do participante no minicurso. O instrumento será aplicado via internet, por meio de um Formulário Google.
- 2- Um outro questionário (ANEXO 2) contendo questões abertas e fechadas, aplicado uma semana após o término do minicurso. O instrumento também será aplicado via internet, por meio de um Formulário Google. Estima-se que os participantes levarão cerca de 10 minutos para responder o primeiro questionário e outros 10 minutos para responder o segundo questionário.

2.2 População/amostra

A população alvo do estudo compreende estudantes da graduação dos cursos de licenciatura em Letras Português-Inglês ou Letras-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Estima-se a participação de 20 estudantes.

2.4 Recrutamento

A sensibilização para a participação no minicurso será feita por um convite enviado através do e-mail institucional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Pato Branco para os estudantes da instituição. Além disso, o convite será reforçado pelas redes sociais da pesquisadora

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165

Bairro: CENTRO

UF: PR

Telefone: (41)3310-4494

Município: CURITIBA

CEP: 80.230-901

E-mail: coep@utfpr.edu.br

UNIVERSIDADE
TECNOLÓGICA FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 4.233.473

e da instituição também. Os participantes da pesquisa serão os mesmos participantes que, voluntariamente, se inscreverem para participar do minicurso acerca das metodologias ativas no ensino de inglês.

Metodologia de Análise de Dados:

O conjunto de dados obtidos será analisado por meio da técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) que pode ser entendida como um conjunto de instrumentos metodológicos ou de técnicas de análise das comunicações utilizados para interpretação de materiais escritos, chamados de documentos (BARDIN, 2016).

Dentre o conjunto de técnicas da Análise de Conteúdo, será utilizada a Análise por Categorias, em que o texto é desmembrado em unidades, ou seja, em categorias que podem ser definidas a priori, por meio das hipóteses e objetivos pré-estabelecidos, ou, a posteriori, quando as categorias são definidas no decorrer do processo de análise e os títulos das categorias são definidos no final do estudo (BARDIN, 2016). Segundo Bardin

(2016), esse método pode ser organizado em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

A fase da pré-análise compreende a organização dos dados. Sequencialmente, será realizada a leitura fluente, ou seja, será estabelecido um primeiro contato com o material escrito objetivando a constituição do corpus (material de análise), a formulação de hipóteses (afirmações provisórias que serão confirmadas ou não no processo de análise), objetivos (finalidades a que o pesquisador se propõe) e elaboração dos indicadores (o que se sobressai na análise e que orientará a interpretação).

Neste processo, será feito o recorte, delimitação dos elementos do material que forem considerados no momento da análise para obter as unidades de registro, “[...] unidade de significação codificada e correspondente ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial.” (BARDIN, 2016, p. 134). Feito isto, as unidades de registro serão agrupadas de acordo com as relações de semelhanças (analogias). No entanto, para que seja realizada a contagem das unidades de registros para cada grupo analógico, será necessária a codificação, em que os dados brutos serão transformados sistematicamente e agregados em unidades para descrever as características do conteúdo. A classificação e agregação, escolha das categorias definidas como assuntos ou classes que reúnem um conjunto de princípios,

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165

Bairro: CENTRO

UF: PR

Telefone: (41)3310-4494

Município: CURITIBA

CEP: 80.230-901

E-mail: coep@utfpr.edu.br

UNIVERSIDADE
TECNOLÓGICA FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 4.233.473

será definida levando em conta que “As categorias, rubricas ou classes, as quais reúnam um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.” (BARDIN, 2016, p. 147).

Critério de Inclusão:

Estudantes da graduação dos cursos de licenciatura em Letras Português-Inglês ou Letras-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Maiores de 18 anos.

Critério de Exclusão:

Não se aplica.

Riscos:

O risco da participação na pesquisa é mínimo. É possível haver leve constrangimento dos participantes ao responder questionamentos sobre práticas pedagógicas. Por isso, os participantes da pesquisa serão orientados a manter a calma em tal momento e que sintam-se à vontade para expressarem suas opiniões. Entretanto, se o constrangimento se mostrar como impeditivo, o preenchimento do questionário poderá ser interrompido e o participante poderá deixar a pesquisa sem qualquer ônus.

Benefícios:

No que diz respeito aos benefícios da pesquisa, os participantes serão diretamente beneficiados por receberem gratuitamente o minicurso acerca do uso das metodologias ativas no ensino de língua inglesa. A pesquisa tem também benefícios acadêmicos, pois se constitui como fonte de consulta para estudos dentro da mesma temática por outros professores ou pesquisadores.

Desfecho Primário:

Ao final da pesquisa, espera-se entender quais são as crenças dos professores em formação sobre as metodologias ativas e como essas crenças podem ou não limitar a implementação das metodologias ativas no ensino de língua inglesa.

Objetivo da Pesquisa:

A emenda se refere a adequação do projeto em virtude da pandemia. A pesquisadora não poderá

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165

Bairro: CENTRO

UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.230-901

Telefone: (41)3310-4494

E-mail: coep@utfpr.edu.br

UNIVERSIDADE
TECNOLÓGICA FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 4.233.473

aplicar a pesquisa em modo presencial, tendo, portanto, que utilizar recursos eletrônicos para este fim. Desta forma o projeto foi reescrito modificando a metodologia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Esta emenda não altera os riscos e benefícios realizados no parecer consubstanciado do projeto quando da avaliação de 2ª e 3ª versão.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O trabalho propõe um estudo para identificar, analisar e avaliar a crença de alunos do curso de licenciatura em letras no uso de metodologias ativas. O projeto pretende aplicar um minicurso a respeito de diversas metodologias ativas, abordando conceitos, técnicas e exemplos. Serão aplicados também dois questionários, sendo um na inscrição do aluno e outro ao final do minicurso, que terá duração de 15h e sendo oferecido por vídeo conferência. Entendo que o projeto possui certa relevância para a área de formação de professores porque procura entender a percepção dos futuros professores sobre o uso de metodologias ativas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto atende as recomendações da Resolução 510/16 e 466/12.

Recomendações:

1- Especificar o desenho do projeto explicando qual será a intervenção. Não deixar na forma de documentado SEI. (ATENDIDO).

2- A pesquisadora apresenta a declaração de concordância com a pesquisa da UTFPR, mas não do(a) professor(a) da disciplina de Língua Inglesa do curso de Licenciatura em Letras-Ingles. (ATENDIDO)

3- Adicionar no PB como será feito o recrutamento, tal como aparece no projeto completo. (ATENDIDO)

4- No link para o questionário 1 e do 2, aparece a informação para o participante acessar por meio de um outro link o TCLE. Também informa que o participante poderá acessar o TCUISV. Entretanto este último não aparece. Também não é comentado na Metodologia que o participante teria que dar seu consentimento no uso de imagem, som e voz. A metodologia no PB, projeto e principalmente no TCLE, deixa claro que o minicurso por vídeo conferência não será gravado, portanto, este documento não é necessário. Corrigir o texto no link do questionário 1. (ATENDIDO)

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165

Bairro: CENTRO

UF: PR

Telefone: (41)3310-4494

Município: CURITIBA

CEP: 80.230-901

E-mail: coep@utfpr.edu.br

UNIVERSIDADE
TECNOLÓGICA FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 4.233.473

5- No link do questionário 2 aparece a mesma informação referente ao TCLE e ao TCUISV. Estas informações são importantes quando do acesso ao questionário 1 pelo participante. Entendo que poderia ser removida do questionário 2. (ATENDIDO)

6- Informar no item (2) do TCLE que o participante poderá imprimir e guardar uma cópia consigo. (ATENDIDO)

7- Informar no item (2) do TCLE quando o minicurso seria ministrado ou caso não haja uma definição de datas em função da aprovação do projeto, pelo menos indicar o mês em que poderia ocorrer. (ATENDIDO)

8- O TCLE e a metodologia do projeto informam que um link será enviado ao participante para que ele possa responder o questionário. Sugiro remover as informações referentes ao TCLE na página dos questionários (a seção 1 de ambos) e que este seja enviado ao participante por email ou pela forma que a pesquisadora achar adequada, mas de forma separada do questionário. Assim evitaria de algum aluno(a) responder o questionário sem antes dar seu consentimento para a participação da pesquisa. (ATENDIDO)

9- Replanejar o cronograma de coleta de dados (aplicação do minicurso e questionários) em função das pendências do projeto até sua aprovação e uniformizar a informação no PB e projeto completo. (ATENDIDO)

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Esta emenda não possui pendências, de modo que está aprovada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP-UTFPR, de acordo com as atribuições definidas no cumprimento da Resolução CNS nº 466 de 2012, Resolução CNS nº 510 de 2016 e da Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se por APROVAR A EMENDA. Eventuais modificações ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP-UTFPR de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificado e as suas justificativas.

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165

Bairro: CENTRO

UF: PR

Telefone: (41)3310-4494

Município: CURITIBA

CEP: 80.230-901

E-mail: coep@utfpr.edu.br

Continuação do Parecer: 4.233.473

Lembramos aos (as) senhores(as) pesquisadores(as) que o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) deverá receber relatórios anuais sobre o andamento do estudo, bem como a qualquer tempo e a critério do pesquisador nos casos de relevância, além do envio dos relatos de eventos adversos, para conhecimento deste Comitê. Salientamos ainda, a necessidade de relatório completo ao final do estudo. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP-UTFPR de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificado e as suas justificativas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1594164_E1.pdf	12/08/2020 18:26:39		Aceito
Outros	carta_resposta.PDF	12/08/2020 18:24:29	JOSLEIA APARECIDA DOS	Aceito
Outros	Questionarios.docx	12/08/2020 18:23:22	JOSLEIA APARECIDA DOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_cep.docx	12/08/2020 18:22:54	JOSLEIA APARECIDA DOS PASSOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	12/08/2020 18:20:17	JOSLEIA APARECIDA DOS PASSOS	Aceito
Outros	Conteudo_minicurso.docx	13/07/2020 15:00:58	JOSLEIA APARECIDA DOS	Aceito
Outros	termo_de_compromisso.docx	09/01/2020 18:07:04	JOSLEIA APARECIDA DOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO.pdf	28/11/2019 14:58:25	JOSLEIA APARECIDA DOS PASSOS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	28/11/2019 14:57:31	JOSLEIA APARECIDA DOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165**Bairro:** CENTRO**UF:** PR**Município:** CURITIBA**CEP:** 80.230-901**Telefone:** (41)3310-4494**E-mail:** coep@utfpr.edu.br

UNIVERSIDADE
TECNOLÓGICA FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 4.233.473

CURITIBA, 24 de Agosto de 2020

Assinado por:
Frieda Saicla Barros
(Coordenador(a))

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165

Bairro: CENTRO

UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.230-901

Telefone: (41)3310-4494

E-mail: coep@utfpr.edu.br

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da pesquisa: CRENÇAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE INGLÊS

Pesquisadoras, com endereços e telefones:

Josléia Aparecida dos Passos

Local de realização da pesquisa: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco.

Endereço e telefone do local: Via do Conhecimento Km 01. Cep: 85.501-970 – Pato Branco – PR. Telefone geral: (46) 3220-2511

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

1. Apresentação da pesquisa:

Prezado (a) aluno (a)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Crenças de professores em formação sobre o uso das metodologias ativas no ensino de inglês”. Você foi selecionado (a) por ser um estudante da graduação dos cursos de licenciatura em Letras Português-Inglês ou Letras-Inglês.

1. Objetivos da pesquisa: Analisar as crenças dos professores em formação a respeito da implementação das metodologias ativas no ensino de inglês.

2. Participação na pesquisa: Você participará do minicurso sobre o uso das metodologias ativas no ensino de inglês. O minicurso será realizado em encontros online síncronos e assíncronos com duração total de 15h/a. Os encontros online serão realizados por meio da plataforma Google Meets. A coleta de dados será feita com o uso de dois questionários com questões fechadas e questões abertas, que serão aplicados para reflexão e resolução individual. Os questionários serão aplicados via internet, por meio de Formulários Google, um link será enviado no e-mail do participante. O primeiro questionário será aplicado na ocasião da inscrição do candidato no referido minicurso e terá a duração de aproximadamente 10 minutos. O segundo questionário será aplicado uma semana após o final do último encontro do curso, também com a duração aproximada de 10 minutos. A coleta de dados será feita somente com os

questionários. Se você não concordar em participar da pesquisa poderá igualmente fazer o curso, porém não vai precisar responder os questionários. Se você quiser poderá imprimir o TCLE e guardar uma cópia consigo.

3.Confidencialidade: As informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais e será assegurado sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Quando houver a necessidade de mencionar elementos presentes no questionário, serão utilizados nomes fictícios ou códigos.

4.Riscos e Benefícios:

4.1 Riscos: O risco da participação na pesquisa é mínimo. É possível haver leve constrangimento dos participantes ao responder questionamentos sobre práticas pedagógicas. Por isso, os participantes da pesquisa serão orientados a manter a calma em tal momento e que se sintam à vontade para expressarem suas opiniões. Entretanto, se o constrangimento se mostrar como impeditivo, o preenchimento do questionário poderá ser interrompido e o participante poderá deixar a pesquisa sem qualquer ônus.

4.2 Benefícios: No que diz respeito aos benefícios da pesquisa, os participantes serão diretamente beneficiados por receberem gratuitamente o minicurso acerca do uso das metodologias ativas no ensino de língua inglesa. A pesquisa tem também benefícios acadêmicos, pois se constitui como fonte de consulta para estudos dentro da mesma temática por outros professores ou pesquisadores.

5.Critérios de inclusão e exclusão:

5.1 Inclusão: Estudantes da graduação dos cursos de licenciatura em Letras Português-Inglês ou Letras-Inglês. Maiores de 18 anos.

5.2 Exclusão: Não se aplica.

6. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo: Você tem o direito de: a) deixar o estudo a qualquer momento e b) receber esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa, bem como, recusar ou retirar o seu consentimento a qualquer momento sem

penalização. Se você não concordar em participar da pesquisa poderá igualmente fazer o curso, porém não vai precisar responder os questionários. Caso queira receber os resultados desta pesquisa, você pode assinalar sua opção no campo a seguir:

() Sim quero receber os resultados da pesquisa (e-mail para envio: _____)

() não quero receber os resultados da pesquisa.

7. Ressarcimento e indenização: Para participar da pesquisa você não terá nenhum custo financeiro. Contudo, você será indenizado por eventual dano que, comprovadamente tenha acontecido em função da sua participação na pesquisa, na forma da lei.

ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA:

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar

o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR). **Endereço:** Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Bairro Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, Telefone: (41) 3310-4494, **e-mail:** coep@utfpr.edu.br.

B) CONSENTIMENTO:

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimento e indenização relacionados a este estudo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome Completo: _____
 RG: _____ Data de Nascimento: ___/___/___ Telefone: _____
 Endereço: _____ CEP: _____
 Cidade: _____ Estado: _____
 Assinatura: _____ Data: ___/___/_____

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Nome completo: Josléia Aparecida dos Passos

Assinatura pesquisador (a): _____
 Data: ___/___/_____

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com Josléia Aparecida dos Passos.

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos para denúncia, recurso ou reclamações do participante pesquisado:

Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR)

Endereço: Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba PR, **Telefone:** 3310-4494, **E-mail:** coep@utfpr.edu.br

APÊNDICE 2 - INVENTÁRIO DE CRENÇAS

1. Como aluno de língua inglesa, aprendo melhor sozinho.
2. Como aluno de língua inglesa, construo meu próprio conhecimento e conto com o auxílio do professor apenas para sanar minhas dúvidas.
3. Como aluno de língua inglesa, costumo buscar conhecimento da língua inglesa fora da sala de aula, aprendendo de forma mais autônoma.
4. Como aluno de língua inglesa, eu gostaria de poder escolher o que estudar durante as aulas (temas, vocabulário, textos, gramática, entre outros).
5. O papel do professor nas disciplinas de língua inglesa é o de detentor do conhecimento, sendo ele/ela responsável por ensinar os conteúdos a nós, alunos.
6. O papel do professor nas disciplinas de língua inglesa é o de mediador e facilitador do conhecimento, guiando a aprendizagem e ajudando nós, alunos, a aprendermos melhor.
7. Como aluno de língua inglesa, aprendo melhor com aulas mais tradicionais e expositivas.
8. Como aluno de língua inglesa, considero atividades em grupos e aulas diferenciadas mais eficazes em relação aos métodos mais tradicionais.
9. Metodologias que contam com participação protagonista e ativa dos alunos facilitam o aprendizado da língua inglesa.
10. Alguns aspectos/conhecimentos da língua inglesa são melhor aprendidos por nós, alunos, por meio de práticas e atividades em grupos ou pares, de maneira colaborativa.
11. Como aluno de língua inglesa, acredito que o uso de ferramentas tecnológicas facilita a aprendizagem dos conteúdos (vídeo-aulas, quizzes, questionários online, exercícios interativos).
12. Como aluno de língua inglesa, acredito que o uso de recursos diferenciados (vídeo-aulas, questionários online, exercícios interativos) é mais eficaz em relação a aulas expositivas e trabalhos com o livro didático.
13. Metodologias inovadoras são fáceis de serem implementadas pois agradam tanto professores quanto alunos.
14. As aulas nas quais sou estimulado a pensar criticamente, analisar e refletir sobre problemas da vida real enquanto estudo inglês, são minhas preferidas.
15. Nas aulas de língua inglesa na graduação, sinto que também estou sendo preparado para atuação como futuro professor.
16. Nas aulas de língua inglesa na graduação, o professor deixa explícito quais metodologias de ensino utiliza para nos ensinar.
17. Acredito que muitos dos meus professores de língua inglesa na graduação apresentam resistência quanto ao uso de metodologias inovadoras.
18. Sinto que muitos dos meus professores de língua inglesa não sabem implementar metodologias inovadoras.
19. O curso de graduação que frequento oferece disciplinas relacionadas à implementação de metodologias inovadoras e tecnologias digitais para o ensino de inglês.
20. Acredito que, ao final do meu curso de graduação, sairei preparado para implementar metodologias inovadoras no ensino de inglês.

APÊNDICE 3 – QUESTÕES ABERTAS PÓS-CURSO

1. Como você define as metodologias ativas de aprendizagem, depois de ter participado deste curso?
2. Quais as principais diferenças entre as metodologias ativas e as metodologias tradicionais de ensino?
3. Você acredita que aprendemos melhor por meio das metodologias ativas do que por meio do ensino tradicional? Justifique sua resposta.
4. Nas suas aulas da graduação, seus professores utilizam ou utilizaram metodologias ativas?
5. Suas percepções sobre as metodologias ativas modificaram depois de participar deste curso? Explique quais ideias ou conceitos mudaram.