



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS XIV
COLEGIADO DO CURSO DE LETRAS COM HAB. EM LÍNGUA INGLESA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

JULIANE CALÇADA DE OLIVEIRA

**CRENÇAS E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: ESTUDO DE CASO SOBRE
METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA.**

Conceição do Coité - BA
2022

JULIANE CALÇADA DE OLIVEIRA

**CRENÇAS E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: ESTUDO DE CASO SOBRE
METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA.**

Monografia apresentada ao Curso de Letras com habilitação em língua inglesa da Universidade do Estado da Bahia – Campus XIV, como requisito para obtenção do título de licenciatura em Letras com habilitação em língua inglesa.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Letícia Telles da Cruz.

JULIANE CALÇADA DE OLIVEIRA

**CRENÇAS E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: ESTUDO DE CASO SOBRE
METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA.**

Monografia apresentada ao Curso de Letras com habilitação em língua inglesa da Universidade do Estado da Bahia – Campus XIV, como requisito para obtenção do título de licenciatura em Letras com habilitação em língua inglesa.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Letícia Telles da Cruz.

Aprovada em: ____/____/____

Banca examinadora

Letícia Telles da Cruz – Orientador
Universidade do Estado da Bahia – Campus XIV

Fernando da Conceição Sodré - Membro
Universidade do Estado da Bahia – Campus XIV

Marilene Maia - Membro
Universidade do Estado da Bahia – Campus XIV

Conceição do Coité - BA
2022

Dedico este trabalho a todos os que me ajudaram ao longo desta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Meu Deus, obrigada pelos teus planos para minha vida, pois são sempre maiores que meus próprios sonhos.

A Universidade do Estado da Bahia, Campus XIV pela oportunidade de qualificação.

A minha orientadora Letícia, que me fez acreditar que seria possível chegar onde hoje estou. Minha eterna gratidão, você nunca perdeu a confiança no meu trabalho e sabia o que dizer e fazer para não deixar que eu desistisse nos momentos mais desafiadores.

A todos os professores do Campux XIV pelo comprometimento e empenho na construção de conhecimento durante todo curso.

Agradeço a minha mãe Maria José, minha fonte de inspiração, pelo apoio incondicional, paciência e compreensão durante este percurso.

Ao meu pai José Alves e minhas irmãs Tatiane e Andreciane, que apesar de todas as demandas da vida, dedicaram um tempo para oferecer afeto com gestos e palavras, vocês me fortaleceram.

Gratidão as minhas sobrinhas Lara e Sophia, que nos momentos de minha ausência dedicados ao estudo, foram compreensivas e sempre expressam admiração por mim.

Sou grata ao meu amor Joaci Caique que sempre me incentivou a dá o meu melhor e vivenciou comigo os inúmeros momentos de insegurança, ansiedade e estresse.

Aos meus amigos César Filho, Andiara e Isabella, sem vocês esse caminho seria bem mais difícil, obrigada pelos incentivos nas horas cansativas e de desânimo.

*“As crenças agem como filtro que colorem
nossa realidade” (BARCELOS, 2016, p.42)*

RESUMO

O presente trabalho analisou o repertório de crenças de uma professora de LI de uma escola pública de Conceição do Coité frente às propostas de metodologias ativas de ensino, com vistas a contribuir para realização de abordagens de ensino mais significativas. O sujeito da pesquisa foi uma professora do ensino fundamental II, atuante na rede pública de ensino na cidade de Conceição do Coité. Baseamo-nos também nos pressupostos teóricos de crenças e metodologias ativas. Sob o ponto de vista metodológico, esta pesquisa constituiu-se de um estudo de caso, no qual os dados foram coletados e analisados seguindo os princípios da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e segue a abordagem contextual por se tratar da pesquisa de crenças e analisarmos o sujeito envolvido no seu contexto. Por meio da análise dos dados, percebemos que a participante possui crenças que influenciam diretamente na sua prática docente. As considerações finais pretendem contribuir para tornar o ambiente de sala de LI mais motivador e acolhedor, de forma que o aluno se veja como protagonista da sua própria vida, aproveitando todas as oportunidades que o ensino de uma língua estrangeira pode proporcionar, a partir de metodologias ativas. Para tal vejamos o quanto é importante que o professor seja reflexivo e crítico de seu método e escolhas. E tenha a mentalidade aberta e flexível para perceber o que não está sendo positivo na sua sala de aula.

Palavras-chave: crenças; ensino-aprendizagem; metodologias ativas.

ABSTRACT

The present paper analyzed the repertoire of beliefs of an English teacher from a public school in Conceição do Coité in view of the proposals for active teaching methodologies, with a view to contributing to the realization of more meaningful teaching approaches. The research subject was an elementary school teacher II, working in the public school system in the city of Conceição do Coité. We are also based on the theoretical assumptions of active beliefs and methodologies. From the methodological point of view, this research consisted of a case study, in which data were collected and analyzed following the principles of qualitative research of an ethnographic nature and follows the contextual approach because it is a research of beliefs and we analyze the subject involved in its context. Through data analysis, we realized that the participant has beliefs that directly influence her teaching practice. The final considerations intend to contribute to make the LI classroom environment more motivating and welcoming, so that the student sees himself as the protagonist of his own life, taking advantage of all the opportunities that the teaching of a foreign language can provide, from methodologies active. To this end, let's see how important it is for the teacher to be reflective and critical of his method and choices. And be open-minded and flexible to see what's not being positive in your classroom.

Key-words: beliefs; teaching/learning; active learning

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	3
2 CRENÇAS E ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA	9
2.1 PERCURSO DAS PESQUISAS SOBRE CRENÇAS E NATUREZA DAS MESMAS	12
2.2 A RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS E AÇÃO	17
3 METODOLOGIAS ATIVAS	22
3.1 CONCEITOS E PERSPECTIVAS DAS METODOLOGIAS ATIVAS	22
3.2 OS TIPOS DE APRENDIZAGENS E ALGUMAS TÉCNICAS	26
4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	31
4.1 ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	31
4.2 SUJEITO DA PESQUISA E CONTEXTO DE GERAÇÃO DE DADOS	32
4.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS USADOS	33
5 ANÁLISE DOS DADOS.....	34
5.1 A PROFESSORA PARTICIPANTE E A NOSSA TRAJETÓRIA	34
5.2 DIÁLOGO ENTRE OS DADOS COLETADOS E PENSAMENTOS TEÓRICOS...	35
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	
REFERÊNCIAS	
APÊNDICES	

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem de Língua Inglesa (LI) nas escolas públicas da rede de ensino, desencadeia questionamentos fundamentais para a busca de um ensino eficaz e dinâmico. É possível nessa trajetória encontrar diversos relatos e fatores que associam e justificam o desinteresse ou resistência de alguns alunos. Vivenciando momentos de sala de aula em aulas de (LI) nas observações do Estágio Supervisionado I, no semestre 2019.2, em turmas do Ensino Fundamental II (EF II) e Ensino Médio (EM), presenciei ações e ouvi comentários dos alunos. Frequentemente não prestavam atenção na explicação da professora, andavam pela sala, conversavam com um colega ou em grupos, utilizavam o celular fora da proposta da aula, ouviam músicas com fone de ouvido e alguns até se debruçavam nas mesas ou braços das cadeiras. Quando era solicitado a atenção dos alunos, eles prestavam atenção, mas, rapidamente ficavam dispersos novamente.

Através desses aspectos, era notório que alguns alunos se antecipavam no julgamento sobre o ensino da língua na escola regular, refletindo de forma negativa no aprendizado, pois a preocupação estava voltada para obtenção de notas. Agravava-se o desinteresse por consequência do método utilizado pela professora, caracterizado por aula explicativa no quadro, com foco somente na gramática e atividades descontextualizadas.

Durante a execução de alguma atividade era comum pouquíssimos responderem e o restante da turma copiava de forma mecânica. Independente de quão diferente e dinâmica fosse a atividade, sempre existiam alguns com o comportamento de dispersão e irrelevância para com aquele momento em sala de aula. Isso além de desestruturar a harmonia da sala, também desmotivava a professora.

A participação da turma era mais efetiva quando as aulas eram geminadas se comparado com apenas uma aula de 00:50 minutos de duração. Era possível observar que os alunos ficavam mais tranquilos e, mesmo que um ou outro não quisesse participar da aula, aqueles que ficavam concentrados e sentavam próximos à professora, tinham melhor aproveitamento, pois interagiam e resolviam os exercícios propostos.

Em geral, as salas eram compostas por mais de 25 alunos assíduos, a maioria oriunda de espaços rurais ou de bairros mais distantes, que necessitavam de transporte escolar para ir à escola. Era comum ouvir desses alunos afirmações do tipo: "pra quê eu vou aprender uma língua que nem vou usar; só consegue aprender inglês quem faz intercâmbio ou quem vai morar fora; eu vou ser gari, não preciso aprender inglês".

Essas afirmações refletem a falta de compreensão dos objetivos do ensino de Língua Inglesa nas escolas, como afirma Paes e Jorge (2009, p.163).

Professores e alunos tendem a perceber o lugar de língua estrangeira no currículo principalmente a partir das possibilidades de seu uso prático: obtenção de emprego, viagem internacional, aprovação no vestibular etc., que realmente são justificadas importantes para a inclusão das LE na escola.

No entanto, a importância do ensino de LI nas escolas deve ir além desse caráter prático, pois exerce um papel educativo, que tem um significado muito grandioso. Ele oportuniza aos alunos o conhecimento da diversidade que constitui o mundo através da língua, tendo conhecimento das diversas identidades existentes e, a partir disso, criando a sua identidade em seu próprio contexto.

Porém, é possível observar no cotidiano da prática de LI que existe uma maior preocupação para que os alunos ampliem o conhecimento de gramática e vocabulário, em detrimento da compreensão de aspectos culturais, sociais e identitários desse povo, assim como do desenvolvimento da competência crítica e argumentativa em relação às questões da vida no contexto social. Por isso é fundamental ensinar a língua valorizando o seu valor educativo, para que os alunos possam:

- Refletir sobre a língua e cultura materna;
- Aprender sobre diversidade cultural que existe no mundo e no seu próprio país;
- Pensar no que significa ser jovem, criança, adulto em outras partes do mundo;
- Compreender as diferenças culturais como parte da riqueza da diversidade humana;
- Conhecer literatura de várias partes do mundo, assim como outras formas de expressão artística etc. (PAES; JORGE, 2009, p. 164).

A falta de compreensão do valor educativo de uma língua torna o ensino de LI meramente voltado para a aprendizagem de regras, desmotivando o aluno que demonstra “resistência a práticas pedagógicas que não lhes são significativas”. (PAES; JORGE, 2009, p. 166).

Mesmo diante de propostas mais lúdicas para o aprendizado de língua, é possível observar, às vezes, uma lacuna entre a abordagem de ensinar do professor e a abordagem de aprender do aluno. Esse desencontro de abordagens pode estar relacionado a existência de crenças que norteiam as ações de professores e de aprendizes, como afirmam Almeida Filho (1993) e Barcelos (2006). A maior consequência desses desencontros, segundo os autores

citados, é a falta de interesse por parte de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de LI.

Barcelos (2006, p. 18) afirma que entende “crenças de maneira semelhante à Dewey (1993), como forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação”. Ela também salienta ser preciso considerar a influência dos fatores contextuais nas crenças, a exemplo de salas de aulas lotadas, infraestrutura inadequada, carência de recursos audiovisuais, professores resistentes ao uso de metodologias de ensino mais ativas e alunos com baixa expectativa de crescimento profissional devido às questões sociopolíticas.

Em relação às metodologias de ensino, Dourado (2007, p. 169) explica que, “métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira estão tradicionalmente ligados às necessidades de um determinado contexto sócio-histórico”. Foi por essa razão que acompanhamos uma sucessão de métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira, ao longo dos tempos. Na contemporaneidade, surge a era pós método, que trouxe novos desafios e novos papéis para o ensino de línguas, porque ao contrário do que se esperava, as adversidades não tiveram fim.

Iniciou-se uma argumentação sobre a não existência do método perfeito e defesa do método mais adequado para cada contexto de ensino-aprendizagem. Diante dessas manifestações, o ecletismo se estabeleceu na prática pedagógica, com vistas “a possibilitar que o professor faça escolhas metodológicas que sejam mais coerentes e necessárias, tendo em vista o contexto de ensino aprendizagem onde cada professor desempenha a sua atividade docente”. (VILAÇA, 2008, p. 82).

Professores preocupados em desenvolver uma prática significativa e conforme com os diversos contextos de ensino e os variados perfis de alunos, perceberam no método eclético a possibilidade de atingir seus objetivos, pois ele tem como finalidade “conduzir a uma prática coerente e plural no ensino de uma língua, onde grande variedade de atividades possa ser empregada de forma a facilitar, acelerar ou otimizar o processo de ensino”. (VILAÇA, 2008, p. 82). Isso ocasionou uma ruptura com os procedimentos metodológicos, que majoritariamente não foram idealizados e planejados para uma realidade que fugisse do padrão, não atendendo as necessidades dos diferentes contextos e suas variantes. É importante ressaltar que o ecletismo não se caracteriza por uma prática descuidada, visto que toda proposta docente deve ser pertinente e com objetivos pensados.

Com tantas mudanças na sociedade atual, as metodologias, os tempos e os espaços de educação precisam ser revistos. Existe uma preocupação em buscar melhorias no que tange

ao ensino-aprendizagem de LI, com o objetivo de ensinar de forma eficiente e significativa frente às demandas existentes nos diversos cenários escolares. Para isso, as práticas pedagógicas que motivem a interação e participação ativa são orientadas através das metodologias ativas. Valente (2018, p.27 *apud* MORAIS; SOUZA, 2020, p.20) conceitua metodologias ativas como “alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas”.

Para Morais e Souza (2020, p.21) o uso das metodologias ativas propicia aos alunos a participação ativa, autônoma, colaborativa e responsável na sua aprendizagem, desenvolvendo a sua capacidade criativa, estimulando seu posicionamento individual e coletivo proveniente de ações da sua prática social e da sua vivência.

Neste sentido, Morán (2015) explica que uma prática pedagógica baseada nas metodologias ativas, visa a junção de atividades, desafios e informações contextualizadas, que podem estar atreladas ao uso de tecnologias. O professor precisa fazer escolhas metodológicas conforme os objetivos que deseja ser alcançando, viabilizando atividades que despertem a interação do aluno para se envolver de maneira determinante na sua aprendizagem. Essas atividades incluem desafios e jogos, que podem conduzir os alunos a demonstrar suas habilidades, com a participação individual ou em grupo, essa prática pode levar ao estímulo das competências intelectuais; emocionais; pessoais e comunicacionais de seus alunos.

Diante do exposto, e a partir da constatação da necessidade de mudança dos papéis dos sujeitos envolvidos com o ensino e aprendizagem de LI em escolas regulares, com base nas observações feitas e na audição de relatos de aprendizes de LI de uma escola pública na cidade de Conceição do Coité, surge a seguinte questão-problema: quais são as crenças de uma professora de LI em contexto de escola pública em relação ao uso de metodologias ativas em sua sala de aula e como elas podem impactar na sua prática pedagógica?

Dessa forma, essa pesquisa tem por objetivo analisar o repertório de crenças de uma professora de LI de uma escola pública de Conceição do Coité frente às propostas de metodologias ativas de ensino, com vistas a contribuir para realização de abordagens de ensino mais significativas. Para ajudar à concretização do objetivo geral, alguns objetivos específicos são necessários: (1) Analisar os princípios que norteiam a proposta de metodologias ativas de ensino de LI por meio da revisão de literatura; (2) Realizar pesquisa contextual online por meio de questionário, para mapear as concepções teórico-metodológicas da docente participante da pesquisa em relação ao ensino de LI em escola pública; (3) Inferir as crenças

da docente participante da pesquisa em relação ao uso de metodologias ativas na sala de aula de LI em escola pública.

A relevância dessa pesquisa está na possibilidade de verificar, a partir do conhecimento do repertório de crenças sobre concepções teórico-metodológicas da docente participante da pesquisa, as reais possibilidades de mudança no ensino/aprendizagem de língua inglesa em direção a uma abordagem mais significativa e efetiva em termos linguísticos e sociais, para docentes e discentes, desconstruindo resistências tão comuns em salas de aulas de língua inglesa, como as descritas no início da seção.

Dessa forma, espera-se com essa pesquisa contribuir para tornar o ambiente de sala de LI mais motivador e acolhedor, de forma que o aluno se veja como protagonista da sua própria vida, aproveitando todas as oportunidades que o ensino de uma língua estrangeira pode proporcionar, a partir de metodologias ativas. “Quanto mais aprendemos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”. (MORÁN, 2015, p.18).

Metodologicamente, essa pesquisa segue uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso etnográfico (ANDRÉ, 1995), porque visa analisar o comportamento de um sujeito em ambiente típico, percebendo suas formas de agir e suas opiniões em relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio de metodologias ativas. Em pesquisas sobre crenças, Barcelos (2001) sugere a abordagem contextual como a mais adequada porque nela

As crenças são caracterizadas como dependentes do contexto”. A metodologia utilizada envolve o uso de entrevistas e, principalmente, observações de sala de aula. Assim a relação entre crenças e ação não é somente sugerida, mas é investigada dentro do contexto específico dos alunos. (BARCELOS, 2001, p.82).

A motivação dessa pesquisa surgiu com as observações de sala de aula de língua inglesa durante o Estágio Supervisionado I (2019.2) e será aprofundada através desse estudo de caso, por uso de questionário, com base nos objetivos propostos

Os questionários construídos com itens abertos têm por objetivo explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes. Buscam respostas mais ricas e detalhadas em que aquelas obtidas por meio de questionários fechados. Diferentemente dos itens fechados ou em escala, as perguntas abertas requerem tratamento mais sofisticados na análise dos dados. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 222).

A pesquisa tem como base teórica os trabalhos sobre crenças discutidos por Barcelos (2001,2004,2006,2007), Vieira-Abrahão (2006), Almeida Filho (1993) e sobre metodologia ativa discutidos por Vilaça (2008), Moraes; Souza (2020), Morán (2018), que darão suporte para as análises e reflexões necessárias para que os objetivos sejam atingidos.

Esse trabalho se organiza em 06 seções: a introdução que apresenta as inquietações que motivaram essa pesquisa; duas seções teóricas que discorrem sobre a questão das crenças sobre ensino/aprendizagem de LI e sobre metodologia ativa e seus benefícios; a seção 04 que traz a metodologia da pesquisa; a seção 05 que delinea a análise dos dados e, por fim, a seção 06 que contém as considerações finais.

2 CRENÇAS E ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Existem muitos questionamentos e discussões a respeito do ensino-aprendizagem de LI, problemas e dificuldades são citados frequentemente, mas algumas questões específicas sempre são ressaltadas com destaque. O desinteresse dos alunos e a metodologia do professor, são duas questões que induzem uma mesma indagação, o que leva professores e alunos a pensar e agir de tal maneira? O estudo das Crenças pode ser uma das respostas para esse questionamento.

Barcelos (2001, p. 72) diz que crenças “podem ser definidas como opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de língua”. Uma das características que para ela é essencial é a influência que as crenças exercem nas ações, para uma observação apropriada outros aspectos como as experiências, o contexto, a abordagem e motivação precisam ser considerados.

Yero (2002, p. 2 *apud* CRUZ, 2013, p 17) pondera crenças como “[...] julgamentos e avaliações que fazemos sobre nós mesmos, sobre os outros, e sobre o mundo à nossa volta. Crenças são generalizações sobre coisas, tais como causalidade ou o significado de ações específicas”. Em linhas gerais crenças não podem ser observadas superficialmente e muito menos são evidentes, por isso é necessário considerar a influência dos fatores externos e internos que são mais individuais e profundos, traçando as caracterizações das crenças para uma observação mais situada.

Em pesquisa realizada por Garbuio (2006) sobre crenças e ensino de LI, com foco na competência implícita de uma professora, os resultados apontaram para algumas possíveis origens de suas crenças.

QUADRO 1 - Possíveis origens das crenças da professora PR.

Origem das crenças pelos teóricos	Possíveis origens das crenças de PR
Suas experiências enquanto aprendiz da língua (Richards e Lockhart, 1994: 30-31; Woolfolk Hoy e Murohy, 2001: 7-8) Experiência pessoal (Vieira-Abrahão, 2001: 153-154)	<i>“a professora gostava de dar games e fazia muita atividade extra né? então era uma coisa light, foi uma coisa gostosa de aprender”.</i>
Influência da primeira professora de inglês (Woolfolk Hoy e Murphy, 2001: 7-8)	<i>“era um livro só de texto e gramática mas ela tornava a aula super interessante, então não era aquela coisa boring, né? eu adorava o jeito dela” “aí quando eu comecei a dar aula eu falei, vou pegar algumas coisas dela”</i>
Influência de treinamentos (Richards e Lockhart, 1994: 34-37)	<i>“ele se movimentava na sala de aula, dava muitas dicas; muitas coisas que ele passou eu acho legal e até hoje eu uso”, “eu achava interessante e fui adaptando, depois que eu saí da</i>

	<i>escola dele eu fui usando, adaptando nas outras escolas”.</i>
Influência de outros professores e suas formas de ensino (Woolfolk Hoy e Murohy, 2001: 7-8)	<i>“fui adquirindo características de muitos professores e suas formas de ensino – as quais eu me adaptei sem perder as minhas próprias características”.</i>
Fatores relacionados com a personalidade (Richards e Lockhart, 1994: 30-31)	<i>“eu fui aprendendo a escolher aquilo que melhor se molda ao meu tipo” “ai vai moldando dentro da sua personalidade do seu jeito”</i>
Experiência com o que proporciona melhores resultados (Richards e Lockhart, 1994: 30-31) Valores pessoais (Vieira-Abrahão, 2001: 153-154)	<i>“se (a atividade) não dá muito certo eu já não uso mais né? eu já deixo de lado” “eu acho que eu fui peneirando muita coisa né? Eu fui lapidando, escolhendo, eu fui errando fui aprendendo”.</i>
Experiência com o conhecimento formal (Richardson, 1996: 105)	<i>“eu vou mudando de acordo com o que eu estou estudando também”</i>
Conhecimento transmitido (Vieira-Abrahão, 2001: 153-154)	<i>“convivendo com os outros professores, fazendo workshops, conhecendo pessoas na área e trocando informação, acho super importante, geralmente o pessoal que dá treinamento para professores sempre tem um monte de coisa, daí eu entro na sala de aula eu vou usar sempre as coisas novas, a gente tenta e vai adaptando”.</i>

Fonte: GARBUIO, 2006, p. 100

Os resultados aqui apresentados demonstram possíveis origens de crenças de uma professora, “embora não tenha sido o objetivo central, PR revela que este estudo lhe proporcionou momentos de reflexão e compreensão sobre sua prática”. (GARBUIO, 2006, p.102).

Nesse sentido é possível afirmar que pesquisas sobre crenças são fundamentais para compreender a prática educacional de professores de LI, e assim proporcionar momentos de reflexão como Silva (2000, p. 90 *apud* GARBUIO, 2006, p. 101) salienta que “a verbalização das crenças promove a reflexão sobre elas e sobre as experiências a partir das quais elas foram construídas, concorrendo para que as crenças estejam em contínua construção e reconstrução”.

A partir do momento que começamos a questionar a razão das coisas, acontece um forte movimento de reflexão, e é esse processo que nos permite o (re)conhecimento de crenças, que podem vir a determinar nossas ações. É imprescindível, pois, que as pessoas possam ter o conhecimento de suas crenças para conseguir percebê-las e, se possível ressignificá-las, se assim julgarem necessário. Pensando sobre isso, no contexto de ensino-aprendizagem de LI, Barcelos (2007a) delinea a relevância da pesquisa sobre crenças, cuja preocupação volta-se para conhecer o contexto educacional, suas necessidades e dificuldades, os fatores que podem afetar a ação docente, para assim buscar conhecer o que se passa no

processo de ensino e aprendizagem de línguas a partir da evidência de crenças dos sujeitos envolvidos.

Muitas dessas pesquisas referem-se a crenças de alunos, crenças de professores e crenças de professores-alunos. Independente da especificidade, todas elas contribuem para a percepção real do contexto educacional, o que potencializa a realidade existente e a partir dessas reflexões, promovem caminhos para possíveis mudanças. Como exemplo da abrangência que as pesquisas têm tomado, Barcelos fez uma síntese a partir da importância de cada uma delas.

(a) compreensão das ações ou do comportamento dos aprendizes de línguas, seja em termos de se entender quais estratégias utilizam (HORWITZ, 1987; OXFORD, 1990; WENDEN, 1987), ou como algumas crenças podem contribuir (ou não) para a ansiedade de muitos alunos ao aprender uma língua estrangeira (HORWITZ, 1990); (b) utilização de diferentes abordagens pelo professor, como a aprendizagem autônoma (COTTERALL, 1995; WENDEN, 1991), ou a implementação de diferentes métodos; (c) a compreensão da relação das crenças de professores e alunos que pode prevenir um possível conflito entre eles (BARCELOS, 2000; BARCELOS, 2003; KERN, 1995; HORWITZ, 1987, 1990; OXFORD, 1990; KUMARAVADIVELU, 1991; GRADEN, 1996), atentando-se para uma maior convergência entre as intenções dos professores e as interpretações dos alunos; e (e) formação de professores: a compreensão das crenças dos professores ajuda a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre a teoria e a prática, e entre as crenças de formadores de professores e de professores. (BARCELOS, 2004, p.111)

É possível perceber que as pesquisas sobre crenças no contexto educacional visam compreender as ações dos sujeitos envolvidos, entender como as crenças podem atuar em relação à ansiedade, como podem contribuir para o (re)conhecimento de abordagens de professores e de alunos, assim como para a compreensão da relação entre crenças de professores e alunos, suas expectativas e as possíveis divergências. Além disso, existe uma preocupação em compreender a formação de professores e todos os desencadeamentos que rendem dessa jornada de ensino/aprendizagem. Barcelos ainda pontua algumas crenças que são frequentemente sinalizadas nos estudos que envolvem alunos e professores.

- **Crenças de estudantes de Letras** (CARVALHO, 2000; SILVA, L. 2001; BARCELOS, 1995; SILVA, K., 2005):
 - É preciso ir para o exterior para se aprender inglês.
 - Não se aprende inglês no curso de Letras ou na escola pública, mas nos cursinhos.
 - É preciso falar como um falante nativo ao se aprender uma língua estrangeira.

- **Crenças de professores em serviço** (REYNALDI, 1998; MIRANDA, 2005; COELHO, 2005):
 - Não é possível aprender inglês em escolas públicas.
 - Os alunos são desinteressados e fracos e por isso só devo ensinar coisas fáceis e básicas. BARCELOS (2007a, p.112)

Nas próximas subseções, será abordado questões mais específicas sobre crenças para um maior aprofundamento e compreensão do tema em estudo.

2.1 PERCURSO DAS PESQUISAS SOBRE CRENÇAS E NATUREZA DAS MESMAS

Desde os anos 90 as pesquisas sobre crenças vêm crescendo, motivadas pelas análises das questões que constituem o ensino-aprendizagem de línguas no Brasil. Barcelos (2007b) explica que essas pesquisas são caracterizadas por três períodos seguindo ordem cronológica: primeiro período - o início (1990 a 1995), segundo período - o desenvolvimento e consolidação (1996 a 2001) e o terceiro período - a expansão de 2002 até os dias atuais.

O primeiro período é marcado pelo início das pesquisas que começaram com poucos trabalhos, termos como representações, concepções e cultura de aprender eram utilizados para estudar fenômenos que ainda não eram chamados de crenças. Leffa (1991 *apud* Barcelos 2007b, p.31), no primeiro artigo publicado a respeito de crenças no ensino e aprendizagem de línguas, utilizando o termo concepções, reconheceu pela primeira vez que os alunos possuíam crenças, ao relatar que os alunos acreditavam que a aprendizagem de LI se resumia a decorar vocabulário e que a língua era somente uma matéria entre outras, além de constatar que não usavam nenhuma estratégia de aprendizagem.

Barcelos (1995) utilizou o conceito cultura de aprender de Almeida Filho (1993) que diz respeito à maneira de aprender e estudar uma língua, para investigar crenças de alunos do Curso de Letras. Ela constatou que os alunos tinham visão negativa e baixas expectativas a respeito do curso, como mostram os excertos retirados da pesquisa.

A11: eles falam que é curso baba né ... que o curso é muito fácil. os próprios alunos de letras falam comigo. eu não ia passar no vestibular mesmo então eu fiz letras, entendeu? (p.71)

AI: ... achei que eu teria base para poder estudar diplomacia após terminar o curso de letras. (p.72)

AI0: Ela espera, no final do curso, dominar o idioma. (p.74)

A7: Certamente irá pensando que vai encontrar um cursinho de inglês, porém a realidade é outra. Normalmente é esperado do aluno-calouro que ele já tenha uma boa noção/base do idioma sem a qual ele não poderá acompanhar efetivamente o curso. Isso poderá decepcioná-lo um pouco caso ele não tenha uma base boa, porém, se o professor tiver uma boa

didática e souber como reparar estas diferenças, certamente ele não deixará o aluno para trás para acompanhar somente os que já sabem. Se assim proceder, ele poderá achar o curso de inglês mais interessante e não tomará antipatia pela matéria. (p.76)

O segundo período possuiu um aumento importante de pesquisas na área de crenças, com trabalhos com foco nas culturas de aprender, ensinar e avaliar; contexto do ensino médio; estudos sobre crenças de professores; crenças específicas, com a utilização do questionário BALLI (Beliefs about Language Learning Inventory) ¹e crenças a respeito de outras línguas estrangeiras. Esse aumento comprova as possibilidades de estudos sobre o conceito e ressalta o interesse nas questões que constituem o ensino aprendizagem de línguas no Brasil.

No terceiro período fica evidente a expansão do conceito nas inúmeras pesquisas que se expandem cada vez mais, uma característica importante é a atenção para pesquisa de crenças específicas. Barcelos (2007b, p.45) agrupa os diversos estudos desta maneira: a. Estudos de crenças dentro da cultura de aprender e avaliar; b. Estudos de crenças sobre outras línguas estrangeiras; c. Estudos de crenças como parte de outros conceitos; d. Estudos de crenças específicas.

Barcelos (2007b, p. 59) sinaliza o número reduzido de trabalhos sobre outras línguas e trabalhos sobre a formação de professores. No entanto, pesquisas disponíveis no Google Acadêmico, entre 2007 até primeiro semestre de 2021, mostram o crescimento de pesquisas feitas no contexto de crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas outras como italiano, alemão, espanhol, português, libras e inglês, além de considerável aumento de pesquisas sobre crenças e a formação de professores dessas línguas. Isso mostra a amplitude que as pesquisas tomaram nos últimos anos.

O quadro 01 exemplifica a expansão das pesquisas realizadas sobre crenças. Para sua construção, foi realizada pesquisa bibliográfica na plataforma Google Acadêmico, buscando estudos pelas palavras-chave *crenças – ensino/aprendizagem - línguas*, publicados nos anos de 2007 - 2020, realizadas no Brasil.

QUADRO 2 – Exemplos de pesquisas publicadas entre 2007-2021 disponíveis no google acadêmico.

AUTORES	ANO	Palavras-chave	Título
CRUZ, Letícia Telles da.	2013	Crenças. Formação de professor de LI. Empoderamento.	Crenças de professores em formação sobre sua proficiência em

¹ Questionário elaborado por Horwitz (1985) que foi muito utilizado em pesquisas sobre crenças de aprendizagem de línguas.

			língua inglesa: reflexões e perspectivas de ação. (Dissertação)
CRUZ, Leticia Telles da.	2017	Crenças; Formação de professor de LI; Momentos catalisadores de reflexão; Língua inglesa - Estudo e ensino; Professor – formação.	Entre o dizer e o fazer: implicações das crenças de professores em formação sobre o ensino de LI em escolas públicas. (Tese)
GOMES, Francisca Josseany da Silva Campos.	2020	Práticas de ensino de línguas. Crenças. Libras como língua adicional.	Crenças no discurso docente a respeito da libras no ensino superior do agreste Pernambucano. (Dissertação)
MENDES, Ciro Medeiros.	2009	Crenças, teletandem, aprendizagem de línguas em ambiente digital, formação de professores, antiamericanismo, interculturalismo	Crenças sobre a língua inglesa: o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino - aprendizagem de professores em formação. (Dissertação)
MENDES, Lenilza Teodoro dos Santos.	2019	Crenças de professores; Competência comunicativa; Perspectiva intercultural; Português como língua materna; Linguística aplicada.	Crenças de professores sobre a competência comunicativa e a perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem de português língua materna. (Tese)
ROZENFELD, Cibele Cecílio de Faria	2007	Ensino de alemão; Crenças; Competência intercultural.	Crenças sobre uma língua e cultural-alvo (alemã) em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira. (Dissertação)
SANTOS, Sílvia Letícia Cupertino dos.	2018	Língua espanhola - Estudo e ensino	Crenças de alunos sobre ensino e aprendizagem de espanhol. (Dissertação)
SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de.	2012	Cultura de aprender. Crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas. Língua italiana.	Cultura de aprender: investigando as crenças e as ações dos alunos de língua italiana da UFBA. (Dissertação)
Disponível em: https://Scholar.Google.Com.Br/Scholar?HI=Pt-Br&As_Sdt=0%2c5&As_Ylo=2016&As_Yhi=2021&Q=Cren%C3%a7as+No+Ensino+Aprendizagem+De+L%C3%Adnguas&Btng Acesso Em: 03 Jul., 2021			

Fonte: Elaboração própria.

Pesquisas sobre crenças na aprendizagem de LI têm o intuito de tornar público e acessível, dentro e fora da sala de aula, uma questão fundamental e determinante na aprendizagem dos alunos: “É importante que os alunos tenham chance de analisar o que *eles* acham negativo em sua aprendizagem, em seus contextos, que os impeçam de ser autônomos e de ser aprendizes melhores” (BARCELOS, 2004, p.146).

Considerando o desenvolvimento do tema crenças entre esses 30 anos, modificações aconteceram e foram necessárias, pois buscaram melhorias no entendimento a respeito da natureza das crenças e todos os fatores que as envolvem. No início “acreditava-se que as crenças eram estruturas mentais, estáveis e fixas, localizadas dentro da mente das pessoas e distintas do conhecimento” (BARCELOS, 2004 *apud* BARCELOS, 2006, p.18), ou seja, centrada exclusivamente na pessoa, desassociando qualquer influência externa e sem possibilidade de transformação. A autora ainda ressalta o julgamento que existia das crenças entre certas ou erradas, assim como o ato de torná-las responsáveis pelas ações de professores ou alunos. Desde então, os estudos têm um olhar mais situado e contextual, que consideram o contexto em que a pessoa está inserida.

Barcelos e Kalaja (2003, p.233 *apud* BARCELOS, 2006, p.18) pontuam as características fundamentais das crenças a partir de estudos de outros pesquisadores, conforme sintetizado a seguir:

- Dinâmicas: podem se alterar com o passar do tempo, sem necessariamente mudar o contexto, contudo essa possibilidade de mudança existente não justifica seu percurso, o que pode ser justificado é que são enraizadas a fatos da vida. (DUFVA, 2003 *apud* BARCELOS, 2006, p.19);

- Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente. Adversa a ideia de crença como estrutura pronta e fixa na mente, as situações confirmam que crenças mudam conforme a interação e experiências, e somos moldados por elas, como Dufva (2003, p.144 *apud* BARCELOS, 2006, p.19) reitera: “falar sobre alguma coisa significa, ao mesmo tempo, ouvir a nós mesmo”. Precisamos perceber as crenças e estarmos em situação que propicie sua mudança;

- Experienciais: crenças se desenvolvem a partir de experiências. Ou seja, elas resultam da interação entre indivíduos e o meio, entre aprendizes e seus professores. Elas não podem ser consideradas como “certas” ou “erradas” uma vez que elas são construídas e reconstruídas para propósitos específicos, situados e contextualizados. (WOODS, 2003 *apud* BARCELOS, 2006);

- Mediadas: Acredita-se em crenças como escolha, que temos livre controle do momento para usá-las. Alanen (2003, *apud* BARCELOS, 2006, p. 19) sinaliza que “as crenças podem ser

vistas como instrumentos, ferramentas disponíveis as quais podemos usar ou não dependendo da situação, tarefa e pessoas interagindo conosco”;

- Paradoxais e contraditórias: Como explica Barcelos, crenças podem assumir função de promover ou impedir o ensino/aprendizagem, e ainda são “sociais, mas também individuais e únicas; são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes”. (BARCELOS; KALAJA, 2003, p.233 *apud* BARCELOS, 2006, p.20);

- Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa: Barcelos (2007a, p.115) argumenta que apesar de se constituírem em forte influência do comportamento ou da ação, nem sempre agimos de acordo com nossas crenças.

- Não tão facilmente distintas do conhecimento: Crenças e conhecimento não devem ser dissociadas, Barcelos (2006, p.20) ao citar Woods (2003, p. 226) afirma que “as crenças não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias”.

Essas características de crenças permitem uma melhor compreensão e identificação, que resulta no conhecimento das crenças e percepção dos seus impactos na vida pessoal ou social. Como mencionado, as crenças podem ser ressignificadas sobre determinadas circunstâncias. Mudar é uma escolha, um desafio, gera dúvidas, ficamos vulneráveis ao novo e às novas experiências. Barcelos (2007a, p.115) contribui ao dizer que “A mudança seria um momento de caos, pois abala nossas convicções mais profundas, verdades que até então acreditávamos serem inquestionáveis. Começamos a questionar o familiar, que passa a se tornar desconhecido (inicialmente)”.

Em síntese, a finalidade desta subseção foi apresentar um breve panorama do percurso de pesquisas a respeito de crenças desenvolvidas no Brasil do início até a expansão, para demonstrar o cenário mais atual e o alcance das pesquisas, a partir da exemplificação de algumas teses e dissertações. Foram apresentadas também as principais características das crenças a partir de pesquisas já realizadas e que serão fundamentais para a compreensão no momento de análise dos dados dessa pesquisa em fase de desenvolvimento. Com isso, reforço a relevância de pesquisas como essas e o papel fundamental que elas desempenham para a compreensão e melhoria no ensino/aprendizagem de LI.

Na subseção que segue, apresento uma breve discussão sobre a relação entre crenças e ação e também discorro sobre o desenvolvimento nos métodos de investigação.

2.2 A RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS E AÇÃO

A relação entre crenças e ação pode ser interpretada sob condições diferentes, onde cada uma requer uma maneira de entender ou perceber essa relação. Na visão de Richardson (1996 *apud* BARCELOS, 2006) há três maneiras possíveis de interpretar essa relação. 1) Relação de causa-efeito é aquela que as crenças influenciam diretamente as ações, nessa situação as crenças mudam primeiro e alteram as ações. 2) Relação interativa é aquela que ambas se influenciam e também sofrem modificações, crenças e ações em momento de reflexão e experiências podem se ressignificar ou surgir. 3) Relação Hermenêutica, com duas possibilidades: a primeira sugere que nem sempre as crenças interferem nas ações, a segunda é sobre a influência dos fatores contextuais na prática do professor e nos alunos.

Nesse sentido, Barcelos (2007a) pontua que isso é provável de acontecer considerando a força dos fatores contextuais e que buscar o entendimento sobre tais fatores é o caminho mais efetivo para compreender a mudança das crenças. Os fatores contextuais podem interferir no comportamento de professores e alunos, como também indicam em que nível, alunos e professores conseguem agir em razão das crenças ou sem serem moldados pelo contexto.

Dentro dessa premissa, Barcelos (2006) reuniu os estudos sobre crenças de professores e os fatores contextuais que podem interferir nas crenças. O quadro 2 ilustra esta síntese.

QUADRO 3 - Fatores contextuais que podem interferir nas crenças

Autor	Fatores contextuais
Fang (1996)	- Maneira dos professores perceberem a sala; - Influência dos últimos métodos ou de programas de educação; - Tipos de instrumentos usados por pesquisadores que forçam os professores a escolher entre duas alternativas que na verdade não existem no sistema de crenças dos professores; - Respeito aluno professor; - Rotina da sala; - Maneira de aprender dos alunos; - Material didático.
Granden (1996)	- Necessidades motivacionais dos seus alunos.
Johnson (1994)	- Fluxo da instrução e manutenção da autoridade em sala de aula.
Borg (1998)	- Crenças dos professores sobre as expectativas de seus alunos.

Borg (2003)	<ul style="list-style-type: none"> - Exigências dos pais, diretores, escola e sociedade; - Arranjo da sala de aula; - Políticas públicas escolares; - Colegas; - Testes; - Disponibilidade de recursos; - Condições difíceis de trabalho (excesso de carga horária, pouco tempo para preparação).
Richards & Pennington (1998)	<ul style="list-style-type: none"> - Salas cheias; - Alunos desmotivados; - Programa fixo; - Pressão para se conformar com professores mais experientes; - Proficiência limitada dos alunos; - Resistência dos alunos a novas maneiras de aprender; - Carga excessiva de trabalho.
Barcelos (2000, 2003)	<ul style="list-style-type: none"> - Crenças dos alunos; - Crenças dos professores sobre as crenças dos alunos.
Vieira-Abrahão (2002)	<ul style="list-style-type: none"> - A interpretação do professor a respeito da abordagem comunicativa; - Crenças e expectativas dos alunos sobre a aula; - As expectativas dos professores sobre seus alunos; - Material didático usado.
Almeida Filho (1993)	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo de operação global de línguas: a abordagem ou cultura de aprender do aluno, do material didático e de terceiros.

Fonte: BARCELOS, 2006, p.34

Esses fatores contextuais são apenas alguns entre inúmeros que existem, e para a análise das crenças é indispensável analisar também o contexto no qual eles foram gerados ou se apresentam.

Esses estudos sugerem que, na verdade, o professor encontra-se em uma rede intrincada de várias crenças e pode decidir, em determinado momento, optar por uma ou outra crença que pode ser inconsciente com outras do seu sistema, mas que vai ao encontro de necessidades mais prementes do seu contexto. (BARCELOS, 2006, p.32)

Por existir essa diversidade de fatores e sua complexidade, a pesquisa sobre crenças requer um olhar mais minucioso a todas as possibilidades que a envolvam, isso significa considerar a origem, todos os fatores e a influência que exercem nas ações. Dentro dessa perspectiva, Barcelos (2006, p.32) reforça dizendo “A compreensão mais profunda de crenças fica difícil sem a análise das ações dentro de um contexto, principalmente tendo em vista a complexidade das crenças e a força dos fatores contextuais”.

Partindo dessa discussão é importante discorrer a respeito dos métodos de investigação das crenças. Nesse sentido, Barcelos (2001, p.75) ao citar Kalaja (1992, p.192) mostra que a autora teceu críticas sobre os estudos que eram atuais naquele momento, pois para alguns

autores crenças eram consideradas estáveis e sem possibilidades de mudança; essas opiniões inquietavam ela, que contrapôs compartilhando o pensamento de Holec (1987 *apud* Barcelos, 2001, p.75) que sugere que crenças podem ser modificadas.

Barcelos (2001) agrupa três abordagens principais de acordo com a definição de crenças, metodologia e relação entre crenças e ações.

- 1) Abordagem normativa: infere as crenças através de um conjunto pré-determinado de afirmações.
- 2) Abordagem metacognitiva: utiliza auto-retratos e entrevistas para inferir as crenças sobre aprendizagem de línguas.
- 3) Abordagem contextual: usa ferramentas etnográficas e entrevistas para investigar crenças através de afirmações e ações. A análise do discurso pode ser incluída nessa abordagem. (BARCELOS, 2001, p.75)

A abordagem normativa tem origem do termo “normativo” que foi usado por Holliday (1994, *apud* Barcelos 2001, p.76) “para se referir a estudos sobre cultura, os quais vêm a cultura dos alunos como explicação para suas ações em sala de aula”. Essa abordagem tem como instrumento o questionário, que é utilizado para analisar crenças através de respostas pré-estabelecidas. *Likert-scale* é o questionário que utiliza uma escala de concordância para responder e o BALLI (Beliefs about Language Learning Inventory), ambos são utilizados na forma original sem modificações, ou com as adaptações que o pesquisador optar, mas também têm casos que o próprio pesquisador desenvolve o seu próprio questionário.

Outro procedimento apresentado é a entrevista, que serve como validação para as respostas do questionário. Essa validação é necessária para alguns casos, pois é possível que as respostas do questionário sejam diferentes das que foram relatadas na entrevista, isso gera uma situação importante no estudo de crenças porque fica perceptível que as crenças são contextuais e podem mudar.

Por esse motivo, a abordagem normativa sofreu críticas, por não analisar o contexto e a relação crenças e ação é somente sugerida e não investigada. Os questionários têm suas vantagens, porque são menos invasivos se comparados com a observação, além de serem um recurso fácil que não requer grande investimento e demanda pouco tempo, e “são fáceis de tabular e particularmente adequados para um grande número de participantes”. (GIMENEZ, 1994, p.76 *apud* BARCELOS, 2001, p.78)

Como desvantagens, a generalização das perguntas interfere na interpretação que consequentemente pode influenciar o resultado. Além disso, “os participantes tendem a responder o que eles acham que seria adequado” (GIMENEZ, 1994, *apud* BARCELOS, 2001,

p.78). A estrutura do questionário do tipo *Likert-scale* não favorece uma explanação das respostas, por ter opções pré-estabelecidas, isso implica em uma pesquisa que não visa analisar as crenças a partir das metáforas e do próprio relato dos participantes. Por fim, Wenden (1987 *apud* BARCELOS, 2001, p.78) “apontou que questionários não permite que os alunos articulem seu conhecimento metacognitivo”, fazendo referência a esse tipo de questionário usado na abordagem normativa.

O uso de um questionário fechado, com respostas pré estabelecidas pode implicar em diversos fatores que interferem no resultado da pesquisa, como por exemplo o mapeamento de crenças descontextualizadas e diferentes das quais os alunos pensam ser relevantes na sua aprendizagem, a interpretação das perguntas diferente do propósito que o pesquisador desejava, e os questionamentos provenientes após análise dos dados.

A segunda abordagem, a metacognitiva, como o nome já indica, fundamenta-se em crenças como conhecimento metacognitivo. Wenden (1987, p.163 *apud* BARCELOS, 2001, p.79) define conhecimento cognitivo como o conhecimento “estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes têm sobre linguagem, aprendizagem, e aprendizagem de línguas”. Os instrumentos de pesquisa utilizados nesta abordagem podem ser entrevistas semi-estruturadas e auto-relatos, em alguns casos pode ser utilizado o questionário semi-estruturado. As vantagens dessa abordagem são maiores em relação à normativa. A princípio, a entrevista possibilita ao entrevistado uma fala mais detalhada e descritiva, dessa forma o próprio exercício de responder as perguntas já propõe a reflexão. Barcelos (2001, p. 80) ressalta que “as crenças são consideradas como conhecimento. Isso implica o reconhecimento das crenças dos alunos como parte de seu processo de raciocínio”. No entanto, a autora pondera que

A abordagem metacognitiva não infere as crenças através das ações, mas somente através de intenções e declarações verbais. Além disso, embora haja reconhecimento da relação entre crenças e contexto, essa relação e sua influência nas crenças dos alunos não são consideradas ou analisadas. (BARCELOS, 2001, p. 80).

O uso da abordagem metacognitiva possibilita ao aluno a oportunidade de narrar o seu processo de aprendizagem e suas crenças, isso já pode ser um avanço significativo, como já citado anteriormente, pois a partir do momento que conseguimos falar a respeito de nossas crenças, podemos refletir e ressignifica-las.

Por fim, a abordagem contextual é uma perspectiva diferente das outras duas citadas, pois os instrumentos de pesquisa usados principalmente são observações de sala de aula e

análise do contexto específico pertencente ao aluno. Barcelos (2001) ao citar uma pesquisa de Allen (1996) que investigou crenças de um aluno com observações de sala de aula, entrevistas com o professor e aluno, anotações em seus diários, e análise de livro-texto, apostilas e materiais adicionais que o professor utilizava, constatou que as crenças do professor influenciaram as crenças do aluno. Por isso, a autora considera que crenças “são dependentes do contexto” (BARCELOS, 2001, p. 82). Não podemos apenas mapear crenças; precisamos levar em consideração os fatores contextuais.

Esses fatores contribuem para uma pesquisa detalhada e participativa, onde o participante desempenha um papel mais ativo se comparamos com as outras abordagens citadas. Mesmo com tantas vantagens, o tempo necessário para uma boa percepção se torna uma desvantagem que deve ser pensada pelo pesquisador, nesse caso também restringe o número de participantes justamente porque requer ainda mais atenção e disponibilidade.

Todas as abordagens listadas são efetivas, tudo depende do direcionamento que a pesquisa propõe, Barcelos (2001, p.84) destaca que “é importante notar, entretanto, que, na prática, as distinções entre as três abordagens podem não ser tão distintas. As escolhas metodológicas dependem dos tipos de perguntas de pesquisa”.

A compreensão das diferentes abordagens em pesquisas sobre crenças contribui para melhor delinear nossos caminhos e investigações, de forma a assegurar o alcance dos objetivos que nos propomos. Concordamos que o entendimento das ações no contexto específico nos permitirá avaliar a relação crenças-ação conforme já pontuado. Por isso, escolhemos a abordagem contextual como a mais indicada para o desenvolvimento desta pesquisa,

Quando o aluno reflete sobre sua abordagem de aprender, ou quando o docente reflete sobre sua abordagem de ensinar, eles têm a possibilidade de analisar questões pessoais e contextuais, que muitas vezes não estão expostas. Esse processo os permitirá perceber o porquê se faz, como se faz, e quais os fatores que podem estar influenciando. Não há como desassociar a análise das crenças do contexto em que os sujeitos estão inseridos. Sabendo que os fatores contextuais podem influenciar as crenças, Dufva (*apud* BARCELOS, 2006, p.30) enfatiza ser um erro “analisar crenças sem considerar o contexto social e cultural (passado e presente) onde elas ocorrem”. Em vista disso e por meio de um processo de reflexão, torna-se possível compreender como esses fatores podem limitar o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

3 METODOLOGIAS ATIVAS

Nesta seção falaremos sobre metodologias ativas a partir da sua definição e de alguns exemplos que têm sido usados na educação. Entendemos que essa base teórica dará suporte à primeira, apresentada na seção anterior, de forma que possamos analisar os dados que serão gerados a partir dos instrumentos de pesquisa e refletir com maior clareza sobre crenças de uma professora de LI em relação ao uso de metodologias ativas em sala de aula de LI, em uma escola pública de Conceição do Coité.

Quando pensamos em educação, imediatamente atrelamos a formas de ensinar, de aprender e as crenças que podem permear durante esse processo. Tentamos memorar algumas vivências buscando entender como sucedeu essa etapa da vida, e depois de refletir podemos ter o pensamento similar ao de Morán (2018, p.2) “A vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos”

Pontualmente podemos não lembrar de uma determinada situação que vivemos, mas sabemos que para enfrentá-la necessitou de uma ação para conseguir vencer o desafio. Essa situação pode suceder em diversas circunstâncias da vida, somos o tempo todo desafiados e crescemos à medida que conseguimos evoluir. Na aprendizagem (formal, educacional), isso ocorre de duas maneiras: processo indutivo, na descoberta natural através de questionamentos, desafios e experimentação, aprendemos à medida que somos expostos a novas experiências e vivências, ou seja, aprendemos sem um conhecimento teórico prévio e durante o processo; já no processo dedutivo, somos expostos previamente a alguma orientação, sugestão de como podemos resolver aquela situação, de maneira que obtemos, antecipadamente, informações a respeito do que estaria por vim.

Ambos os processos são importantes na construção do conhecimento, o que muda é o papel do aprendiz nessa construção, se mais ativo, ou mais passivo. Nas próximas seções, falaremos sobre isso por meio das metodologias ativas.

3.1 CONCEITOS E PERSPECTIVAS DAS METODOLOGIAS ATIVAS

É comum no modelo de ensino existente, que os professores prefiram a metodologia tradicional, que tem em sua essência o processo dedutivo, entretanto existe um movimento que vem se fortalecendo para uma prática docente que atue com o processo indutivo, visando em primeiro lugar a pesquisa, desafio, problemas, investigação e projeto, para depois ocorrer

a parte teórica que, nesse momento, já pode ser contextualizada com as impressões que foram descobertas, resultando na aprendizagem criativa e ativa. Ambos os processos – indutivo e dedutivo, podem alcançar bons resultados, mas o que se destaca é que na aprendizagem pelo processo indutivo, o aluno consegue ancorar o conhecimento.

Pensando em como usufruir os benefícios de ambos os processos, Morán (2018, p.18) destaca o modelo híbrido que procura “equilibrar a experimentação com a dedução, invertendo a ordem tradicional: experimentamos, entendemos a teoria e voltamos para a realidade (indução-dedução, com apoio docente); é importante pensar que diante das várias formas de aprender, esse equilíbrio venha a trazer grandes benefícios. Para essa combinação ser assertiva é preciso que aconteça uma transformação e movimentação interna e externa nos docentes e discentes, primeiramente os professores precisam ver que isso faz sentido para si, e estejam aptos para incorporar isso na prática, para depois fazer sentido na relação e desenvolvimento da sala de aula com os alunos.

É esperado que os alunos vejam sentido no fazer, no ampliar, no refletir e no compartilhamento de experiências, e com a motivação causada por essas experiências mude sua percepção. O professor também pode se sentir realizado ao perceber que sua iniciativa foi bem recebida, se engaje e se motive para continuar evoluindo, dessa maneira muitos podem perceber que ao inverter o processo de construção de conhecimento, colocando o foco na autonomia dos alunos, eles estavam prontos pra essa experiência.

Uma das premissas propostas pelas metodologias ativas é trazer experiências multissensoriais que levam os alunos explorarem os sentidos, ajudando na concentração, criatividade além de aperfeiçoar a percepção. Consequentemente ocorrerá a valorização do que está sendo aprendido e facilitará a ancoragem dos novos conhecimentos, tomando como suporte o conhecimento prévio do aluno, que desse modo consegue fazer as associações pertinentes e individuais. Entretanto, quando a proposta ou conteúdo é distante e desconexo da realidade, fato regular no ensino e aprendizagem de língua inglesa, fica difícil o aluno correlacionar o que está sendo exposto com o contexto real.

Com a intenção de modificar contextos como esse, professores estão transformando a sua prática docente, utilizando diferentes ferramentas, como por exemplo: as aprendizagens por experimentação, por *design* e aprendizagem *maker*, são expressões atuais da aprendizagem ativa, personalizada e compartilhada. A finalidade da aprendizagem ativa é respeitar a subjetividade de cada um, o tempo, o contexto que cada um traz, para a partir disso construir uma proposta de ensino que valorize todas essas diferenças dentro da sala de aula e torne essa aprendizagem mais ativa, podendo evoluir em espiral, aumentando os níveis de

dificuldade e abrangendo todas as competências da vida, porque é necessário considerar o aluno como ser contextual, cognitivo e emocional.

Outro fator decisivo no processo de aprendizagem é a mentalidade do aluno ou *mindset*, termo que também vem sendo utilizado atualmente. Alunos que estão abertos a receber opiniões e críticas, lidam com o fracasso de maneira mais tranquila, ou que recebem os desafios como estímulo, provavelmente conseguem alcançar a aprendizagem com desenvoltura e progresso, se comparado com os que têm a mentalidade rígida e podem estar lidando com questões de baixa autoestima, introspecção ou resistência a mudanças.

As pesquisas atuais da neurociência comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada pessoa pode aprender o que é mais relevante e o que faz sentido para si, o que gera conexões cognitivas e emocionais. (MORÁN, 2018, p.2)

Pensando nessa singularidade, as crenças dos alunos tomam papel ainda mais relevante. As crenças podem se manifestar no decorrer da vivência em sala, por sua maneira de pensar, suas falas e ações.

Ao partimos do fato de que as crenças são consideradas como uma das grandes forças que atuam na dinâmica da sala de aula, reafirmamos a ideia de que as decisões e as ações dos professores podem ser um reflexo de suas crenças a respeito de si próprios, de seus aprendizes, sobre linguagem, língua estrangeira e sobre aprender e ensinar uma LE. (ARAÚJO, 2006, p.190)

Muito se fala de ter alunos autônomos, ativos, reflexivos e críticos, mas para alcançar esse objetivo, o professor desempenha papel decisivo.

O importante é estimular a criatividade de cada um, a percepção de que todos podem evoluir como pesquisadores, descobridores, realizadores que conseguem assumir riscos, aprender com os colegas, descobrir seus potenciais. Assim, o aprender se torna uma aventura permanente, uma atitude constante, um progresso crescente. (MORÁN, 2018, p.3)

Isso significa empoderar os alunos, para isso demanda do professor consciência, criticidade e flexibilidade. O ideal seria que o professor também estivesse inserido nesse processo de reconhecer suas crenças, refletir a interferência na sua práxis e ressignificá-las quando achar que deve, para conseguir lidar com a diversidade de uma sala de aula e compreender que o processo de aprendizagem ocorre de diferentes formas.

Os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais. O ensino regular é um espaço importante, pelo peso institucional, anos de certificação e investimento envolvidos, mas convive com inúmeros outros espaços e formas de aprender mais abertos, sedutores e adaptados às necessidades de cada um. (MORÁN, 2018, p.3)

As metodologias ativas podem, justamente, contribuir para contemplar os diversos processos de aprendizagem. Talvez alguns professores não estejam familiarizados com o termo “metodologias ativas”, mas é possível que eles façam ou já tenham feito uso de alguma de suas ferramentas e procedimentos.

Morán (2018, p.4) salienta que “metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. Essa proposta de ensino torna-se interessante quando pensamos principalmente no público adolescente, que está em maior parte inseridos no digital e tem acesso a inúmeras informações diariamente. Usar os recursos tecnológicos como aliado, pode beneficiar aluno e professores, entretanto as metodologias ativas e modelos híbridos não são estritamente ligados às tecnologias.

O modelo híbrido é uma das possibilidades para a mudança do cenário atual, considerando as diversas combinações que podem ser feitas; outro fator relevante é a forma de construção da aprendizagem que pode ser:

Individual – na qual cada aluno percorre e escolhe seu caminho, ao menos parcialmente, a **grupal** – na qual o aluno amplia sua aprendizagem por meio de diferentes formas de envolvimento, interação e compartilhamento de saberes, atividades e produções com seus pares, com diferentes grupos, com diferentes níveis de supervisão docente, e a **tutorial**, em que aprende com a orientação de pessoas mais experientes em diferentes campos e atividades (curadoria, mediação, mentoria). (MORÁN, 2018, p.4)

A construção da aprendizagem no nível tutorial com a curadoria, mediação e mentoria gera algumas opiniões, isso pode estar relacionado ao fato de que antigamente e ainda hoje, alguns prestigiam o ensino somente por transmissão e o professor como o único detentor do saber. Talvez o receio de alguns professores seja abandonar a rigidez, assumir riscos e conviver com as novas possibilidades que os alunos trazem. Combinando artefatos tecnológicos ou não, sempre em prol de criar ambiente de confiança que estabeleça boa relação entre todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, tudo isso de forma

diferente ao tradicional, é possível a construção de conhecimento a partir de práticas mais significativas.

3.2 OS TIPOS DE APRENDIZAGENS E ALGUMAS TÉCNICAS

O aprender também pode ocorrer em diferentes movimentos: aprendizagem personalizada; aprendizagem personalizada a partir do projeto de vida; aprendizagem compartilhada e aprendizagem por tutoria.

Na **aprendizagem personalizada**, do ponto de vista do aluno, significa liberdade para fazer as escolhas de forma particular de acordo com as suas preferências. E no ponto de vista do educador e da escola, consiste em adequar as propostas considerando a singularidade que demanda, a fim de conseguir ser assertivo nas escolhas; os modelos mais utilizados são rotação por estação ou roteiros básicos. Morán (2018, p.6) cita questões que tornam a personalização complicada, porque “exige maturidade e autonomia crescente dos estudantes e também docentes muito bem preparados e remunerados, bom apoio institucional e infraestrutura tecnológica”.

A **aprendizagem personalizada a partir do projeto de vida** tem como característica principal a organização dos conteúdos transversais que o aluno considera pertinente para a sua vida educacional e social. Morán (2018, p.7) ressalta que projetos de vida “não são roteiros fechados, mas abertos, adaptados às necessidades de cada um”. Essa orientação é importantíssima, principalmente se pensarmos nos alunos adolescente que nessa fase da vida estão passando por constante formação de opiniões e reconstrução de suas projeções futuras.

A **aprendizagem compartilhada** baseia-se na reunião física ou virtual de pessoas que compactuam das mesmas ideias ou têm os mesmos objetivos, podendo ser formal ou informal, com ou sem a participação de professores.

A combinação de tantos ambientes e possibilidades de troca, colaboração, coprodução e compartilhamentos entre pessoas com habilidades diferentes e objetivos comuns traz inúmeras oportunidades de ampliar nossos, desenhar processos, projetos e descobertas, construir soluções e produtos e mudar valores atitudes e mentalidades. (MÓRAN, 2018, p.8)

Esse movimento ocorre intensamente nas redes sociais, nos games e nas rodas de conversas, mas sabemos que há conteúdos e assuntos que podem não ser pertinentes, ignorando o potencial de exercício mental e de interação significativa que poderia ser alcançado.

Na **aprendizagem por tutoria**, Morán (2018) expressa que o professor, tutor, mentor assume papel de guiar os passos, traçar planos e definir estratégias que possibilitam ao aluno extrapolar o que já tinha conhecimento.

As instituições educacionais inovadoras combinam o melhor da personalização, do compartilhamento e da tutoria. Cada estudante em cada fase da vida, avança na autonomia (personalização) na aprendizagem grupal, colaborativa, compartilhada com tutorial (mediação, mentoria) de pessoas mais experientes em diversas áreas de conhecimento. (MÓRAN, 2018, p.10)

Pensar em todas essas combinações possíveis, é considerar o aluno como um todo, desde a sua singularidade, seus interesses, suas habilidades, suas dificuldades e crenças, para que ele possa ser capaz de extrapolar todo o seu potencial de inteligência. As metodologias ativas e modelos híbridos se preocupam justamente em unir o que tem de melhor em cada segmento e fazer combinações que dão suporte para o aluno ser protagonista e autônomo no seu aprendizado. Em seguida, serão apresentadas técnicas características de metodologia ativa, com e sem o uso tecnológico, demonstrando a amplitude de possibilidades.

O **uso da tecnologia** é um aliado nas metodologias ativas, pois existem inúmeras maneiras de trazer esse recurso para sala de aula e se beneficiar amplamente. É inegável que as tecnologias estejam totalmente inseridas na vida dos alunos, a ponto de professores poderem usar esses recursos tão atrativos para eles como meio de construção de conhecimento e, pensando nisso, ampliar ainda mais as possibilidades com pesquisas online, jogos, hipertextos, filmes, series, músicas, ambiente de colaboração, acompanhamento de desenvolvimento, desafios em grupos ou individuais em muitas plataformas e sites disponíveis facilmente. Entretanto existem algumas dificuldades, como por exemplo, ausência de aparato tecnológico em bom funcionamento, falta e baixa qualidade de internet, ou falta de domínio desses recursos por alguns professores, que, algumas vezes, se mostram resistentes. Morán reforça essa ideia quando diz:

As tecnologias digitais trazem inúmeros problemas, desafios, distorções e dependências que devem ser parte do projeto pedagógico de aprendizagem ativa e libertadora. No entanto, esses problemas que as tecnologias trazem não podem ocultar a outra face da moeda é absurdo educar de costas para o mundo conectado, educar para uma vida bucólica, sustentável e progressista baseada só em tempos e encontros presenciais e atividades analógicas (que são também, importantes). (MORÁN, 2018, p.11)

Sabendo que algumas escolas passam por restrições orçamentárias e problemas sócio-políticos que culminam com a falta de recursos ou não gestão desses, fatores que saem do

controle do professor, existem outras maneiras que podem ser adotadas para atingir esse propósito. Com algumas técnicas que independem de recursos tecnológicos, como por exemplo, **inverter a forma de ensinar/sala de aula invertida**, técnica que ganhou grande proporção durante o isolamento social da pandemia da covid-19, e que consiste em propor atividades mais autônomas ao aluno, com o objetivo de incitar questionamentos e aguçar a curiosidade pela descoberta previamente ao momento da aula. Atividades como assistir vídeos, consultar livros, realizar pesquisa de campo, realizar entrevistas, são exemplos de uma sala de aula invertida.

A técnica baseada em **investigação e em problemas** tem como finalidade estabelecer um ponto de partida, para aprofundar a análise que pode ser individual ou grupal, problematizando questões, realizando descobertas, entendendo como as coisas acontecem, suas motivações e razões. O mais interessante nessa técnica é poder deixar os alunos livres para fazerem suas escolhas de acordo com suas preferências e o professor com sua experiência orienta o trajeto e faz recortes necessários nos campos de investigação e/ou problemas.

Morán (2018, p.16) refere-se a aprendizagem **baseada em projetos** como “metodologia de aprendizagem em que os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com a sua vida fora da sala de aula”. A aprendizagem mais profunda e ampla se dá quando, através dos projetos inovadores, interdisciplinares, envolvem os alunos ativamente. Isso pode resultar em aprendizagem profunda e significativa, pois eles estão aprendendo atrelado à sua realidade e interesses, isso também pode fortalecer os laços afetivos. Para conquistar resultados positivos, algumas medidas precisam ser adotadas:

1. Reconhecem o impulso para aprender, intrínseco dos alunos;
2. Envolvem os alunos nos conceitos principais centrais de uma disciplina;
3. Destacam questões provocativas;
4. Requerem a utilização de ferramentas e habilidades essenciais, incluindo tecnologia para aprendizagem, autogestão e gestão de projetos;
5. Especificam produtos que resolvem problemas;
6. Incluem múltiplos produtos que permitem feedback;
7. Utilizam avaliações baseadas em desempenho;
8. Estimulam alguma forma de cooperação. (O BACK INSTITUTE FOR EDUCATION, 2008, *apud* MORÁN, 2018, p.17)

Sem privilegiar essas medidas o projeto se torna somente mais uma atividade rotineira, e perde a capacidade de extrapolar o comum.

Por fim, **histórias e jogos** são técnicas atemporais e muito adaptativas, o ensino por história, por exemplo, não necessita obrigatoriamente de nenhum recurso abstrato e tem o poder de aguçar a imaginação, criatividade e debate de diversas questões. Os jogos, na medida em que a tecnológica fica mais acessível, o público também aumenta consideravelmente; nos dias atuais é muito raro encontrar algum aluno que não faça uso de um aparelho que dê acesso a jogos virtuais. Entretanto, há inúmeras possibilidades para além desses tipos de jogos.

A *gamificação* é o termo atualizado para descrever as aulas com games/jogos. Existem muitos aplicativos e sites gratuitos e acessíveis, os professores além de ensinar conteúdos podem usar os games como forma de aproximação com seus alunos, é provável que essa seja uma porta de entrada para o mundo dos alunos, atraindo-os para as propostas e deixando que eles tragam para a sala o que eles já conhecem e tenham habilidades.

Diante das várias possibilidades apresentadas até aqui, as metodologias ativas hoje são uma ótima sugestão de mudança do ensino atual, que vem enfrentando dificuldades que são relatadas tanto por professores que se queixam dos alunos, quando dos alunos que se queixam dos professores. O professor que se desafiar e começar a usar metodologias ativas, pode conseguir muitos ganhos positivos não só para ele como também para os alunos, a exemplo dos 12 benefícios listados abaixo, gerados a partir de propostas com metodologias ativas:

- Os alunos é quem problematizam a parcela da realidade associada ao foco do estudo, selecionam problemas para estudar e buscam uma resposta ou solução para ele;
- Considera-se a realidade para aprender com ela e para nela intervir, em busca de soluções para seus problemas;
- A participação do aluno se dá no exercício do aprender fazendo;
- A relação teoria e prática é constante;
- A vivência desse caminho metodológico pelos alunos permiti-lhes a construção de conhecimentos;
- O processo se completa com algum grau de intervenção;
- O fato de os alunos, desde o início, analisarem criticamente uma parcela da realidade para problematizá-la e, diante das diferentes possibilidades, eles elegerem aquele aspecto que consideram mais relevante para o estudo naquele momento;
- Os alunos vão sendo estimulados a confirmarem suas crenças, seus valores e seus conceitos anteriores, ou coloca-los em dúvida, ou até reformulá-los, pelos novos aprendizados;
- Todo processo desenvolvido permite tomar consciência da complexidade dos fenômenos sociais envolvidos no estudo;
- O estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico;

- Os alunos são também mobilizados para aprendizados sociais, políticos e éticos, que contribuem para a formação do ser cidadão;
- A avaliação, nesse processo, portanto, é essencialmente formativa. (BERBEL, 2011, p.33-35 *apud* MORAIS; SOUZA, 2020, p. 22)

Em vista de tantas razões para incluir as metodologias ativas, seria excelente que todos os professores quisessem e pudessem aprofundar o conhecimento para trazerem as metodologias ativas para a sala de aula. Ao mesmo tempo reconheço que existem questões que fogem do controle dos professores como as limitações sócios-históricas-políticas. Existem muitos problemas e desafios que afetam o professor, como por exemplo: a maneira que ele aprendeu inglês na educação básica, a sua formação de professor, a remuneração, a formação continuada, as concepções da sociedade quando a função da língua inglesa, a má distribuição de investimentos políticos, além das questões de contexto educacional como a carga horária do componente, o isolamento pois muitas vezes é um único professor na escola e isso afeta a interação e partilha de experiência e também o desmerecimento do ensino de inglês pelo próprio corpo docente. (Barcelos, 2016).

4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção serão apresentadas a orientação teórico-metodológica, o contexto de geração de dados, o sujeito da pesquisa e os procedimentos e instrumentos usados.

4.1 ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Metodologicamente, essa pesquisa segue uma abordagem qualitativa porque busca mapear possíveis crenças de uma professora a partir de suas respostas sobre metodologias ativas. Caracteriza-se como um estudo de caso pois, visa a investigar e compreender um caso simples e específico nesse caso uma única professora de língua inglesa. André (1995) salientada que o estudo de caso é viável em contextos como esse, de sondar a respeito de um contexto delimitado.

De acordo com Bogdan e Biklen (1982), conforme citado por Lüdke e André (1986, p.13), a pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Além disso, é do tipo etnográfica (ANDRÉ, 1995), porque visa analisar o comportamento de sujeitos em ambiente típico, percebendo suas formas de agir e suas opiniões em relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio de metodologias ativas. Mais especificamente, em pesquisas sobre crenças, Barcelos (2001) sugere a abordagem contextual como a mais adequada, porque nela

As crenças são caracterizadas como dependentes do contexto. A metodologia utilizada envolve o uso de entrevistas e, principalmente, observações de sala de aula. Assim a relação entre crenças e ação não é somente sugerida, mas é investigada dentro do contexto específico dos alunos. (BARCELOS, 2001, p.82).

Para uma boa análise do contexto é indispensável o uso dessas abordagens, pois foi a partir da observação de uma sala de aula que surgiram as inquietações que motivaram essa pesquisa e, nesse momento da pesquisa para mapear possíveis crenças da docente, essas abordagens poderão mostrar resultados pertinentes.

O instrumento da pesquisa será o questionário virtual, portanto esse estudo segue no campo da netnografia

Diferentemente da etnografia tradicional, a netnografia não exige a presença física do pesquisador. Assim, a abordagem inicial, a chegada ao campo de pesquisa, assume um formato diferente. (...) Além disso, nos espaços online, a mediação da tecnologia interpõe na interação entre pesquisador e pesquisados filtros relacionados às possibilidades e peculiaridades de cada tecnologia. (GUTIERREZ, 2009, p.11 *apud* POLIVANOV, 2013, p.67)

A netnografia foi escolhida para contemplar o que se propõe, compilar dados de forma virtual sobre os sujeitos de um determinado contexto; ela é vista como um campo que dá suporte às necessidades como essa de realizar estudo de caso, mas de forma virtual. Polivonov, ao citar Rocha, diz que a netnografia é

“Como uma das ferramentas metodológicas”, ao lado da e dando suporte à etnografia, “capazes de proporcionar o acesso dos pesquisadores da área às caracterizações específicas da contemporaneidade, sobretudo a virtualidade, a desmaterialização e a digitalização de conteúdos, formas, relacionamentos, produtos, etc”. (ROCHA, 2006, p. 26 *apud* POLINOV, 2013, p. 68).

A partir das escolhas feitas, essa pesquisa se propõe a captar informações necessárias para uma análise fundamentada do ambiente de sala de aula de língua inglesa a partir da perspectiva de uma professora.

4.2 SUJEITO DA PESQUISA E CONTEXTO DE GERAÇÃO DE DADOS

O sujeito participante dessa pesquisa é uma docente de Língua Inglesa do Ensino Fundamental II, do Colégio Polivalente de Conceição do Coité, instituição pública de educação básica de Conceição do Coité. A partir dos dados que foram coletados dessa informante, através do questionário semiestruturado, que foi enviado a ela no mês de novembro de 2022, será possível mapear as crenças frente às abordagens metodológicas que ela pratica.

4.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS USADOS

Como instrumento de coleta de dados foi elaborado um questionário (APÊNDICE A) semiestruturado para buscar as informações que deram base para essa pesquisa. O questionário foi composto por questões voltadas para a prática docente e suas perspectivas no contexto de sala de aula. Segundo Brasileiro (2021, p.89), o questionário semiestruturado “diferencia-se do questionário estruturado por apresentar questões fechadas mescladas com abertas”. A escolha desse instrumento se deu pela necessidade de colher informações de forma descritiva e espontânea, mesmo tendo conhecimento de todo cuidado e preparação que é necessário para o uso adequado e um resultado seguro. Tratando sobre isso a autora ainda salienta que,

O uso de questionários requer algumas condições: o pesquisador deve ter segurança sobre o objetivo de cada questão; as questões devem ser compreensíveis ao informante; o questionário deve seguir uma estrutura lógica, evoluindo da questão mais simples para a mais complexa. (BRASILEIRO, 2021, p.89)

Por outro lado, mesmo com essas condições, esse é o instrumento mais viável e combina perfeitamente com a pretensão da coleta de dados. Segundo Vieira-Abrahão (2006),

Os questionários construídos com itens abertos têm por objetivo explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes. Buscam respostas mais ricas e detalhadas em que aquelas obtidas por meio de questionários fechados. Diferentemente dos itens fechados ou em escala, as perguntas abertas requerem tratamento mais sofisticados na análise dos dados. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 222).

Por essa razão, foram elaboradas perguntas abertas e fechadas com o objetivo de analisar o repertório de crenças de uma professora de LI de uma escola pública em Conceição do Coité frente às propostas de metodologias ativas de ensino.

A elaboração do questionário foi através do Google Forms e, como meio de interação, o Whatsapp intermediou a comunicação entre a participante da pesquisa e a pesquisadora. O presente estudo de caso foi direcionado a uma única escola pela justificativa de que essa é a que possui maior número de alunos nesse município.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção faço a análise e contextualização dos resultados levantados durante a presente pesquisa. Iniciamos, portanto, retomando o objetivo e as perguntas de pesquisa que nortearam este estudo.

Como apresentamos na introdução deste estudo, buscamos analisar o repertório de crenças de uma professora de LI de uma escola pública de Conceição do Coité frente às propostas de metodologias ativas de ensino, com vistas a contribuir para realização de abordagens de ensino mais significativas. Dessa maneira, norteamos esta pesquisa a partir da pergunta: quais são as crenças de uma professora de LI em contexto de escola pública em relação ao uso de metodologias ativas em sua sala de aula e como elas podem impactar na sua prática pedagógica? Essa pergunta será respondida no decorrer da contextualização dos dados coletados e análises respaldadas pelas teorias citadas nos primeiro e segundo capítulo desse trabalho.

5.1 A PROFESSORA PARTICIPANTE E A NOSSA TRAJETÓRIA

A professora participante é do sexo feminino e tem entre 41 – 50 anos de idade. Graduada em Letras Vernáculas com habilitação em Língua Portuguesa e Língua inglesa, graduação concluída em 1998, pela Universidade do Estado da Bahia, localizada na cidade de Conceição do Coité, na Bahia, ela também possui especialização em Metodologia de Língua Portuguesa e especialização no Ensino do EJA. Ela é efetiva pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia desde o ano 2000, inicialmente atuou rede estadual de educação em Salvador e depois uns anos pediu remoção para a cidade de Conceição do Coité, Colégio Polivalente de Conceição do Coité, onde leciona aulas de língua inglesa na escola pesquisada há 08 anos e trabalha na instituição com alunos do 9º ano do ensino fundamental e 1º e 2º ano do ensino médio. Para responder esse questionário ela direcionou as respostas para suas turmas do fundamental II.

Conheço e acompanho a professora participante, desde o mês de agosto de 2018, período que deu início ao Programa institucional de bolsa de iniciação à docência – PIBID, no subprojeto intitulado: LETRAS INGLÊS CAMPUS XIV ao qual ela era minha orientadora e durante todo o projeto que finalizou em janeiro de 2020 eu vinha observando a sua ação na sala de aula.

Logo no início quando eu a conheci, eu me questionava muito por algumas falas dela nos encontros desse projeto, onde fazíamos reflexões de alguns textos e analisávamos algumas propostas de atividades, ela fazia comentários como “na prática tudo é diferente”, “a realidade da escola pública é outra” ou “vocês estão começando agora, por isso pensam assim”, naquele momento os seus comentários soava-me pessimista e desesperançoso.

No decorrer do PIBID e também nos meus estágios supervisionados: (I) Observação de aulas dela no semestre 2019.2; (II) Projeto de intervenção – Oficina pedagógica, que teve alguns de seus alunos como participantes no semestre 2021.1; (III) Regência no ensino fundamental no semestre 2021.2 e (IV) Regência no ensino médio no semestre 2021.1, percebi que poderia ter outros fatores que influenciavam seu pensamento e conseqüentemente sua prática. Nas leituras de diversos textos acadêmicos sobre crenças e metodologias ativas para construção desse trabalho e lembrando os momentos vividos em todo nosso convívio, hoje compreendo que existem muitos fatores contextuais envolvidos que serão contextualizados a seguir.

5.2 DIÁLOGO ENTRE OS DADOS COLETADOS E PENSAMENTOS TEÓRICOS

Nesse momento analiso os dados coletados por meio de questionário semiestruturado com ponderações da participante, em consonância com a literatura e reflexões pertinentes.

A primeira pergunta do questionário foi sobre quais dessas técnicas você já utiliza/utilizou com os seus alunos?

1. Sala de aula invertida: O aluno pode partir de pesquisas, projetos e produções; iniciar-se em um assunto e, a seguir aprofunda seu conhecimento e competências com atividades supervisionadas.
2. Aprendizagem baseada na investigação: Os alunos, sob orientação dos professores, desenvolvem a habilidade de levantar questões e problemas e buscam - individualmente e em grupo, e utilizando métodos indutivos e dedutivos – interpretações coerentes e soluções possíveis.
3. Aprendizagem baseada em problemas: Os alunos pesquisam as diversas causas possíveis para um problema.
4. Aprendizagem baseada em projeto: Os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com a sua vida fora da sala de aula.
5. Aprendizagem por histórias: Contar, criar e compartilhar histórias, a partir de livros, da internet, de qualquer dispositivo móvel.
6. Aprendizagem por jogos: Os jogos ajudam os estudantes a enfrentar desafios, fases, dificuldades, a lidar com fracassos e correr riscos com segurança.

A única opção marcada pela professora foi a (1) sala de aula invertida, essa técnica pode alcançar muitos objetivos se utilizada com aliado no aproveitamento da duração da aula, se considerarmos que os alunos já vêm para a aula com algum conhecimento do conteúdo e isso facilita e potencializa a aprendizagem. Entretanto Morán (2018, p.13) alerta que “a aula invertida tem sido vista de uma forma reducionista como assistir vídeos antes e realizar atividades presenciais depois. Essa é uma das formas de inversão”. É válido ressaltar que quando referimos a essas outras possibilidades, elas não se restringem a um objeto concreto/palpável, com por exemplo os questionamentos prévios, pesquisa, projetos e produções, contação de histórias, vivência em situações reais e jogos corriqueiros.

O fato de a professora ter marcado somente uma técnica demonstra que ele não possui um repertório de técnicas amplo, ou não pratica o ecletismo. Ainda, quando indagada a respeito da técnica selecionada, e solicitada que fizesse um comentário em relação aos resultados obtidos no processo de aprendizagem como um todo, sobre o envolvimento dos discentes e sobre as possíveis dificuldades enfrentadas, ela justificou que “*A troca de aprendizagens com o diálogo é muito interessante. No entanto, nesse ano de aula presencial, pós pandemia a adesão da aula invertida foi pequena, pois tive outras questões urgentes na sala para gerir esse tipo de aula, como as questões emocionais dos alunos*”.

O fato da pandemia COVID-19 ter necessitado repentinamente que todos nós nos adaptássemos ao contato somente remotamente e passássemos tanto tempo longe do ambiente físico da sala de aula e convívio social, é mais um desafio que toda a sociedade, principalmente os professores precisaram lidar e buscar formas positivas para adaptar sua prática, atrair e ainda gerir os fatores emocionais dos alunos que estão tão presentes na atualidade. Morais e Souza completam que,

Observa-se, diante desse cenário, que um novo paradigma surge na educação, no qual exigem novas posturas do professor ao se revelar a importância da formação continuada, uma vez que o docente precisa estar atualizado e preparado para incorporar as metodologias ativas com o apoio das tecnologias digitais em sala de aula. (MORAIS; SOUZA, 2020, p. 11)

Pelo que a professora compartilhou na pergunta sobre o que ela entende como aprendizagem híbrida, a resposta dela “*Metodologia de ensino que une a aprendizagem presencial e a distância*”. A resposta reducionista pode retratar que ela ainda não tem

conhecimento amplo sobre o assunto ou não esteja segura do que seja aprendizagem híbrida. Morán (2018, p.4) relata que a aprendizagem híbrida não é somente a união do ensino presencial e a distância, pois ela também é “a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo”.

Na pergunta sobre aprendizagem ativa, ela pontou que compreende como ***“Aquele que o aluno deixa de estar na posição de receptor do conhecimento passado pelo professor para estar atuante em sua aprendizagem”***. Por meio desse excerto, percebo que ela tem total consciência do que seja a aprendizagem ativa, e em algum nível possa desejar fomentar esse tipo de aprendizagem. Porém conseguir ter alunos ativos implica primeiramente em mudanças na sua postura também, por exemplo, ser inovadora, flexível e disposta a passar pelo processo de reconhecimento de sua prática docente, refletir sobre isso e ressignificar o que julgar necessário. Sabendo que no período da sua formação o ensino tradicional era tão privilegiado, essa mudança de pensamento e prática torna-se uma tarefa de persistência e resiliência, totalmente possível, mas que não acontece repentinamente.

Em relação ao que ela entende por aprendizagem personalizada e se considera que é possível realizar uma aprendizagem personalizada no seu contexto de trabalho, ela considera que é ***“Aquele abordagem de aprendizagem onde o professor trabalha a realidade do aluno. Pode acontecer em projetos interdisciplinares, mas no dia a dia acho difícil, porque nossos alunos são de lugares com suas peculiaridades e o sentimento de pertencimento fortes. Temos alunos de comunidade quilombola e de alunos que vivem da sede do município, então esse sentimento de pertencimento é forte e os alunos trazem isso pra sala de aula”***. A aprendizagem personalizada tem dois pontos de vista: para o aluno significa liberdade para fazer as escolhas de forma particular de acordo com as suas preferências; para o educador e escola consiste em adequar as propostas considerando a singularidade que demanda, e desse jeito conseguir ser assertivo nas escolhas.

Infelizmente, a diversidade no corpo discente se tornou um obstáculo para essa professora; a justificativa de que o pertencimento dos alunos é forte demais para não trazer os interesses dos mesmos para a aula é justamente a contrapartida que ela deveria se agarrar e promover a reflexão. Entretanto, Morán (2018, p.6) cita questões que tornam a personalização complicada, porque “exige maturidade e autonomia crescente dos estudantes e também docentes muito bem preparados e remunerados, bom apoio institucional e infraestrutura

tecnológica”. Portanto, seria desejável a confluência de fatores contextuais na escola que colaborassem com a iniciativa docente para um ensino mais personalizado.

O professor de LE quando ensina um aluno, toca o ser humano na sua essência – provoca mudanças, ajuda-o a evoluir pela e na nova língua. Porém, isto implica um longo e pesado investimento na sua formação, que envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento incluindo o domínio da língua que ensina e da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula, sem os quais não obtemos o profissional reflexivo, crítico e comprometido com a educação desejado pela sociedade. Essa é mais uma questão política do que propriamente acadêmica. (LEFFA, 2001, *apud* BASSO, 2006, p.74)

Ao perguntá-la sobre o que tem sido possível para ela realizar em termos de empreendimentos próprios para a sua formação docente continuada, diante de perfis discentes nascidos na era digital, mais autônomos em relação ao acesso à informação, entretanto necessitando construir conhecimento a partir do grande volume de informações na rede, a professora respondeu que ***“Por enquanto nenhum. Esperei o regresso da aula presencial e pude perceber que as políticas públicas nesse sentido dentro da escola são precárias, não temos nem wi-fi em sala de aula.”*** Sabemos o quanto a classe docente tem sido historicamente afetada pela falta de políticas públicas, pelo excesso de cortes que impactam no acúmulo de trabalho, e na falta de tempo e dinheiro para empreendimentos próprios na formação continuada. Talvez esses fatores tenham ajudado a desmotivar essa professora, a ponto de ela não ter conseguido realizar nenhuma ação nesse sentido e apontar para a precariedade nas políticas públicas da própria escola como principal razão para isso.

Em relação ao papel docente dentro do modelo de ensino que leciona a professora avaliou a eficácia da sua abordagem de ensino, para atingir o interesse do público discente, como ***“mediano ou baixo pois os alunos desejam usar o celular, mas não temos conexão. Fico chateada com a situação. Minhas aulas são mistas de atividades de grupo ou de aula expositiva.”*** Mais uma vez, a professora busca uma razão externa para justificar a sua avaliação, e nesse caso é a falta de recurso tecnológico e acesso à internet como causa central de desinteresse dos alunos, o que parece também contribuir para a permanência de uma metodologia sem variações. Segundo Garbuio (2006), crenças podem ter origem nas experiências enquanto aprendizes da língua, conforme ilustrado no Quadro 01, na seção teórica sobre crenças. Ou seja, se a sua experiência enquanto aprendiz de LI se deu através de aulas expositivas, exatamente da forma como ela descreve sua abordagem de ensino enquanto

professora, será necessário um processo constante de reflexão para consciência de crenças limitantes, para que possa acontecer uma ruptura nesse ciclo vicioso.

Morán (2015) acrescenta

Podemos fazer mudanças progressistas na direção da personalização, colaboração e autonomia ou mais intensas e disruptivas. Só não podemos manter o modelo tradicional e achar que com poucos ajustes dará certo. Os ajustes necessários – mesmo progressivos – são profundos, porque são do foco: aluno ativo e não passivo e não burocrático, professor orientador e não transmissor. (MORÁN, 2015, p.22)

Precisamos considerar também que os recursos tecnológicos e internet são excelentes, no entanto, “apenas o uso da tecnologia não contribui significante na aprendizagem, visto que se a aula não for bem planejada e não dispuser de um objetivo específico não irá motivar e muito menos auxiliar no processo cognitivo dos alunos.” (MORAIS; SOUZA, 2020, p. 17).

Quando questionada sobre os interesses e solicitações dos seus discentes do EF II, ela enfatizou que *“Eles gostariam que trabalhasse com a conversação, com canções, brincadeiras e o uso do celular. No entanto, não temos salas ambientes no colégio. Outros não estão se importando muito com a disciplina, não veem a importância dela em suas vidas.”* Todas as perguntas sempre levam a uma mesma linha de resposta, a falta de estrutura, falta de recursos tecnológicos digitais e acesso à internet são tão significantes para essa professora, que ela não consegue ver outras saídas que não dependa disso.

É notório que esses fatores contextuais influenciam profundamente a prática dessa professora, como apontado em pesquisas realizadas por. Vieira-Abrahão (2002) *apud* Barcelos (2006, p.32). E ela afirma isso ao responder que *“Como foi citado em outras respostas, todos esses fatores impactam nas aulas de Inglês. Eu levo um pouco de ludicidade para as aulas, a fim de que elas não fiquem tão enfadonhas.”*

A ludicidade é um aspecto importante na sala de aula e pode ser realizada através de jogos, que são técnicas atemporais e muito adaptativas a qualquer grupo, sendo considerados como metodologias ativas porque colocam os alunos como protagonistas, experimentando sentimentos diversos, competindo, compartilhando, ajudando a construir conhecimento. Certamente a professora encontra na ludicidade uma alternativa para variar sua abordagem de ensino.

Além desses fatores, a professora ressalta que *“o livro didático traz temas bons para ser discutidos, é como se fosse uma motivação, mas é difícil no conteúdo gramatical e no vocabulário. Se tivéssemos uma internet melhor os uso do celular seria um aliado e não vilão como é hoje”*. Talvez ela aponte para essa carência, para justificar a manutenção da abordagem tradicional de ensino, não oportunizando a todos com práticas mais ativas, envolvendo tecnologia ou não.

A pergunta seguinte foi se em algum momento da trajetória docente, ela já precisou repensar a sua prática, para adequar a sua ação a determinado contexto ou público. Ela respondeu que sim, quase sempre. Todavia, observando o padrão de suas próprias respostas, não demonstra reflexões e prováveis mudanças que ela almeja. Johnson (1994),

Explica a dissonância de crenças e ações afirmando que algumas crenças dos professores podem ser muito fortes e que mesmo que os professores tenham consciência dessa discrepância, eles não se sentem com poder para mudar suas práticas, pois possuem poucas imagens alternativas, ou às vezes nenhuma na qual possam se basear. (JOHNSON,1994, *apud* BARCELOS, 2006, p.26)

A expectativa que essa professora demonstra ter de seus alunos é retratada na resposta seguinte, sobre os desafios que seus alunos enfrentam e como eles influenciam na aprendizagem. De certa forma, essa expectativa pode ser mais uma origem de crenças, porque, segundo a mesma, *“No turno matutino muitos alunos tem conhecimento de Inglês, já no turno vespertino eles não simpatizam com a disciplina e isso deixa aprendizagem muito mais difícil”*.

Segundo Borg (1998) e Vieira-Abrahão (2002), citados por Barcelos 2006, crenças podem ser formadas a partir de expectativas. Se a professora acha que a turma da tarde não simpatiza com a disciplina, isso a mobiliza a ter ações diferenciadas com as duas turmas, movidas pelas suas percepções. Essas crenças colaboram para a sua abordagem se mantenha tradicional, em aulas expositivas, se afastando das abordagens de aprender dos alunos (ALMEIDA FILHO, 1993). Tratando-se de uma mesma escola, livro, professora e conteúdos programáticos, o fato das turmas do matutino apreciarem mais as aulas de inglês se comparado as turmas do vespertino, provavelmente exista algum motivo pertinente para tal acontecimento que não foi exposto, ou não foi descoberto pela professora em função do distanciamento com

os discentes. De qualquer modo isso serve para considerarmos que cada turma tem suas especificidades, e cabe ao professor perceber e fazer adequações assertivas.

A análise das respostas ao questionário feita com a professora demonstra que ela tem consciência dos diversos fatores que permeia sua prática docente e contexto de sala de aula. De mesmo modo, pode estar acontecendo uma discrepância entre as suas crenças e suas ações, pelas inúmeras vezes que ela justifica o problema, mas não consegue visualizar uma possível solução alternativa além do uso dos recursos tecnológicos. É possível deduzir que a medida que ela manifesta de que somente com os recursos tecnológicos e internet ela conseguirá ensinar ativamente, essa carência frustra e desmotive ainda mais.

Independente de recursos abstrato e elaborados um professor pode ter metodologias ativas e simples, pois ensinar ativamente é considerar o aluno com participante do seu processo de aprendizagem e ter uma prática pedagógica consoante com os objetivos a serem alcançados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa iniciou desde a primeira vez que eu me questioneei sobre o porquê de alguns professores questionarem tanto os problemas e desafios vivenciados na sala de aula e pouco ouvir discussão das possibilidades viáveis para sanar tais questões. Com isso me interessei em analisar o repertório de crenças de uma professora de LI de uma escola pública de Conceição do Coité frente às propostas de metodologias ativas de ensino, com vistas a contribuir para realização de abordagens de ensino mais significativas.

Primeiro analisei os princípios que norteiam a proposta de metodologias ativas de ensino de LI por meio da revisão de literatura. A autonomia e o protagonismo do aprendiz, e o respeito às subjetividades são premissas. É possível que algumas estratégias sejam conhecidas e praticadas por docentes de LI, mesmo que não conheçam a nomenclatura usada nos estudos teóricos. Em seguida elaborei e apliquei um questionário que mapeou as concepções teórico-metodológicas da docente participante da pesquisa em relação ao ensino de LI em escola pública. Por meio das informações obtidas, foi possível inferir as crenças da docente.

Para ela, ensinar tende a ser fortemente ligado a dar aulas expositivas, onde o professor é o transmissor e o aluno receptor, essa crença contribui para a manutenção do ensino tradicional e pode ter origem nas suas experiências enquanto aprendiz da língua (GARBUIO, 2006). A quebra desse ciclo pode se dar através de processo de reflexão (BARCELOS, 2007a).

Ela também acredita que a abordagem de ensino tradicional é adequada para o seu grupo considerando que existem problemas e desafios que interferem na sua prática.

Uma educação transformadora é aquela que, sem dúvidas, traga ganhos e dialogue com a realidade social vigente. Entretanto para que isso aconteça efetivamente, novas metodologias de ensino deveriam ser trabalhadas em contexto escolar, com intuito de melhorar a qualidade de vida e dialogar com o contexto social em constante transformação. (MORAIS; SOUZA, 2020, p.23)

Após a discussão apresentada neste escrito, vejo o quanto é importante que o professor seja reflexivo e crítico de seu método e escolhas, e tenha a mente aberta e flexível para perceber o que não está sendo positivo na sua sala de aula. Enfatizo a importância do exercício

constante de reflexão dos nossos interesses, traumas e motivações para termos a oportunidade de perceber as nossas crenças e ressignificar as que são limitantes, na medida do possível.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP – Pontes, 1993. p. 11 - 16.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ARAÚJO. D.R. O processo de reconstrução de crenças e práticas pedagógicas de professores de inglês (LE): Foco no conceito de autonomia na aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 189 – 201.

BACICH, L; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2018. p. 2 - 25.

BARCELOS, A.M.F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formados em letras**.1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Unicamp, São Paulo, 1995.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F., ABRAHÃO, M. H. V. (orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 15 - 42.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem e Ensino**, Belo Horizonte, v.7, n. 1, 2004, 123-156.

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: M; L Ortiz Alvarez; K. A da Silva (org.). **Linguística Aplicada: Múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007b, p. 27-69.

_____. I can do it! Vencer limitações pessoais no uso do inglês. In: CUNHA, A. G; MICCOLI, L. **Faça a diferença: Ensinar línguas estrangeiras na Educação Básica**. São Paulo: Parábola, 2016. p. 38-47.

_____. **Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, UFMG - BH, v.1, n.1, 2001. p. 71 – 92.

_____. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, UFMG - BH, v.1, n.1, p. 71 - 92, 2001.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007a.

BASSO, E.A. Quando a crença faz diferença. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 65 – 85.

BRASILEIRO, A. M. M. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2021. Cap. 3, p.71 – 114.

CRUZ, L.T. **Crenças de Professores em Formação sobre sua Proficiência em Língua Inglesa: Reflexões e Perspectivas em Ação**. 2013. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – UFBA, Salvador, 2013.

DOURADO, M. R. Tendências atuais no ensino de língua inglesa e implicações para formação de professores. **Ariús: Revista de Ciências Humanas e Artes**, v. 13, n. 2, p. 168-175, 2007.

GARBUIO, L.M. Crenças sobre a língua que ensino: Foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 87 – 104.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 11 – 24.

MORAIS, A. P. M.; SOUZA, P. F. **Formação docente continuada: ensino híbrido e sala de aula invertida como recurso metodológico para o aprimoramento do profissional de educação**. Devir Educação, p. 10-32, 2020.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

PAES, M. B. G.; JORGE, M. L. S. Preconceitos contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. (Org). **Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 161-168.

POLIVANOV, B. **Etnografia virtual, netnografia ou apenas etnografia? Implicações dos conceitos**. Brasília: Revista Esferas, 2013. v. 2, n. 3, p. 61-71, 2013.

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

VILAÇA, M. L. C. **Métodos de Ensino de Línguas Estrangeira: fundamento, críticas, ecletismo**. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, v.VII, n.XXVI. p. 73-88, 2008.

APÊNDICES

Apêndice A - Questionário da professora

DADOS PESSOAIS

- 1- E-mail;
- 2- Nome;
- 3- Número de telefone;

ANUÊNCIA PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

4- Após a apresentação da pesquisa (METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: REFLEXÕES SOBRECENÇAS E PERSPECTIVAS DE AÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE CONCEIÇÃO DE COITÉ), você manifesta interesse voluntário em contribuir com o estudo? Caso opte por sim, gentileza seguir para as seções posteriores.

() Sim

() Não

CONHECENDO O(A) PROFESSOR(A) PARTICIPANTE

5- Em quais séries/anos você atua no Ensino Fundamental II?

() 6º ano

() 7º ano

() 8º ano

() 9º ano

6- Qual sua maior formação/titulação acadêmica?

() Graduação (licenciatura)

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado

7- Qual gênero corresponde a sua identificação?

- Masculino
- Feminino
- Prefiro não informar
- Outro:

8- Qual a sua idade?

- Menor do que 25 anos
- 25-30 anos
- 31-40 anos
- 41-50 anos
- 51-60 anos
- Mais de 61 anos

9- Há quanto tempo você atua na docência?

- Menos de 1 ano
- De 1 a 5 anos
- 6-10 anos
- 11-15 anos
- 16-20 anos
- 21-25 anos
- Mais do que 25 anos

10- Você leciona em mais de uma escola da rede pública de ensino?

- Sim
- Não

11- Caso tenha respondido sim na questão anterior, assinalar em quantas escolas leciona.

- 1 escola
- 2 escolas
- 3 escolas

12- Você atua em outra esfera educativa além da pública?

- Sim
- Não

13- Caso tenha respondido sim na questão anterior, assinalar em quais outras esferas educacionais você atua.

- Privada
- Federal
- Comunitária
- Não se aplica

REFLETINDO SOBRE A PRÁXIS PEDAGÓGICA

14- Na sua sala de aula, quais dessas técnicas você já utiliza/utilizou com os seus alunos?

- Sala de aula invertida: O aluno pode partir de pesquisas, projetos e produções; iniciar-se em um assunto e, a seguir aprofunda seu conhecimento e competências com atividades supervisionadas.
- Aprendizagem baseada na investigação: Os alunos, sob orientação dos professores, desenvolvem a habilidade de levantar questões e problemas e buscam - individualmente e em grupo, e utilizando métodos indutivos e dedutivos – interpretações coerentes e soluções possíveis.
- Aprendizagem baseada em problemas: Os alunos pesquisam as diversas causas possíveis para um problema.
- Aprendizagem baseada em projeto: Os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com a sua vida fora da sala de aula.
- Aprendizagem por histórias: Contar, criar e compartilhar histórias, a partir de livros, da internet, de qualquer dispositivo móvel.

() Aprendizagem por jogos: Os jogos ajudam os estudantes a enfrentar desafios, fases, dificuldades, a lidar com fracassos e correr riscos com segurança.

() Nenhum desses

15- Se a sua resposta foi afirmativa para algum(uns) dos itens listados, comente sobre os resultados obtidos no processo de aprendizagem como um todo, sobre o envolvimento dos discentes e sobre as possíveis dificuldades enfrentadas

16- O que você entende como aprendizagem híbrida?

17- O que você compreende como aprendizagem ativa?

18- O que você entende por aprendizagem personalizada? Você considera que é possível realizar uma aprendizagem personalizada no seu contexto de trabalho?

19- O que tem sido possível para você realizar em termos de empreendimentos próprios para a sua formação docente continuada, diante de perfis discentes nascidos na era digital, mais autônomos em relação ao acesso à informação, entretanto necessitando construir conhecimento a partir do grande volume de informações na rede?

20- Pensando no seu papel docente dentro do modelo de ensino que leciona, como você avalia a eficácia da sua abordagem de ensino para atingir o interesse do público discente?

21- A partir de sua experiência em sala de aula com discentes do Ensino Fundamental II, quais são os interesses e solicitações demandados pelos mesmos durante as aulas de Língua Inglesa? Se não há nenhuma sugestão/solicitação por parte deles, como você avalia esse comportamento?

22- Em algum momento da sua trajetória docente, você já precisou repensar a sua prática, para adequar a sua ação a determinado contexto ou público?

23- Quais desafios você percebe que seus alunos enfrentam (de ordem social, econômica, linguística, étnica etc) e como eles influenciam na sua aprendizagem?

- 24- De que maneira fatores contextuais, tais como acesso a recursos digitais, infraestrutura do ambiente escolar, horário de transporte para discentes, carga horária semanal de Língua Inglesa, número de discentes por turma, têm impactado no processo de ensino/aprendizagem dessa língua estrangeira e quais mudanças você sugere de tal forma a gerar resultados mais positivos?
- 25- Quais são suas considerações sobre material didático de LI (inclui-se aqui livro didático e outros materiais disponíveis, inclusive os digitais) e sobre o uso de recursos tecnológicos em sala de aula?