



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

MAILSON JOSÉ DO CARMO

**CULTURA DE APRENDER E CULTURA DE ENSINAR LÍNGUAS: crenças de  
professores sobre a presença das metodologias ativas no ensino e aprendizagem de  
língua inglesa na escola pública**

Recife

2023

MAILSON JOSÉ DO CARMO

**CULTURA DE APRENDER E CULTURA DE ENSINAR LÍNGUAS: crenças de professores sobre a presença das metodologias ativas no ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras. Área de concentração: Linguística

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré

Recife

2023

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira – CRB-4/2223

C287c Carmo, Mailson José do  
Cultura de aprender e cultura de ensinar línguas: crenças de professores sobre a presença das metodologias ativas no ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública / Mailson José do Carmo. – Recife, 2023.  
215f.: il., tab.

Sob orientação de Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.

Inclui referências e apêndices.

1. Aprendizagem ativa. 2. Crença de professores. 3. Ensino de língua inglesa. 4. Aprendizagem de língua inglesa. 5. Metodologia ativa de ensino. I. Larré, Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo (Orientação). II. Título.

410 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2023-127)

MAILSON JOSÉ DO CARMO

**CULTURA DE APRENDER E CULTURA DE ENSINAR LÍNGUAS: crenças de professores sobre a presença das metodologias ativas no ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras. Área de concentração: Linguística

Aprovada em: 14/06/2023.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Ricardo Rios Barreto Filho (membro interno)

Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Suzana Ferreira Paulino Domingos (membro externo)

Universidade Federal Rural de Pernambuco

A todes que a(crê)ditaram.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a *Deus*, à *Virgem Maria*, ao *Meu Anjo da Guarda* e aos *Meus Ancestrais* que têm me guiado, protegido, sustentado, indicado o caminho por todo este tempo. Eu não saberia por quais caminhos andar e o que fazer sem tê-los ao meu lado!

Em tempo, mais uma vez, agradeço aos *Meus Ancestrais* por estarem comigo todo tempo, por mostrarem por onde eu deveria andar, como proceder e, sobretudo, por me fazer lembrar de onde eu vim e para onde quero ir e estar. Agradeço por não me deixarem desistir. Mais uma vez, trago orgulho e honra para a casa, para minha linhagem!

Agradeço à *minha família* por estarem comigo esse tempo todo e acreditado desde sempre que a educação é a única forma da gente mudar nossa realidade e por me verem com um exemplo, mesmo eu discordando disso. A vocês, a minha mais profunda admiração e agradecimento. Eu teria que viver mil vidas para agradecer por tudo o que fizeram por mim.

Agradeço à *Julia Larré*, minha querida orientadora, por acreditar que meu sonho/projeto de pesquisa pudesse dar frutos. Muito obrigada por ser uma pessoa antes de uma orientadora. Ju, eu nunca vou esquecer dos conselhos, da sua postura enquanto acadêmica e, sobretudo, do carinho, da compreensão e da paciência com qual você lidou com cada questão que eu te levei. Como uma boa professora, tu me ensinaste tanto nestes dois anos e meio. Não esquecerei jamais! Muito obrigada!

Agradeço ao *Prof. Dr. Ricardo Rios Barreto Filho*, primeiramente, por enxergar em mim a possibilidade de uma pessoa que pesquisa e que desenvolve estudos mais complexos. Eu nunca vou poder e saber como agradecer por todo incentivo que tu tens me dado durante todos estes anos. Nunca esquecerei daquela tarde na FAFIRE quando disseste: “*Mailson, você deveria tentar o mestrado na UFPE*”. Por estas razões, por aceitar o convite de estar na minha banca e pelos conselhos e auxílios valiosos durante os anos, muito obrigada de coração!

Agradeço ao *Grupo de pesquisa LACELI* (Linguagem, ação crítica e educação em línguas) pela imediata acolhida, auxílio, incentivo e aconselhamento desde o primeiro dia que a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Julia Larré inseriu-me no grupo. A vocês os meus mais valiosos agradecimentos.

Agradeço a *Joseph* e *Thiago*, meus amigos do *Cronotopo Pandêmico*, pela amizade sempre presente e elástica, que atravessa estados e cidades, mas que não se rompe. Amigos, sou muito grato pelos seus incentivos acadêmicos, conselhos profissionais e pelas risadas sinceras. Obrigada por me incluírem e serem parte da minha jornada no mestrado. Certamente, com vocês

ao meu lado, estes tempos tornaram-se mais leves e repletos de coisas novas que descobri sobre mim mesmo. Obrigade!

Agradeço às *minhas amigas do Grupo das Patrícias* por sempre estarem sempre estarem ao meu lado desde a graduação, incentivando-me, mostrando que podemos fazer a diferença seja lá onde estivermos e segurando a minha mão na hora das crises mesmo que de muito longe ou de perto.

Agradeço aos *amigos e amigas do Galera do Fundão - PPGL* pelos auxílios, direcionamentos, conselhos e risadas muito valiosas em tempos difíceis. Sem vocês, eu ainda estaria meio perdido neste universo acadêmico. Muito obrigade, meus amores!

Agradeço às minhas ex-alunas e amigas *Maria Lúcia e Maria Eduarda*, do *Grandes Gostasas, Kpopeiras, Guerreiras e Esposas*, por me tirarem o melhor desde sempre. Obrigade por me fazerem dar muitas risadas, conhecer lugares, comidas e culturas novas até mesmo nos momentos mais sombrios. Muito obrigade!!!

Agradeço à *Minha irmãzona* que, apesar de não estar mais ao meu lado, sempre me incentivou, aconselhou e ajudou a alcançar meus objetivos na academia e fora dela. Amigo, sei que não estás mais aqui, porém, sem você eu nem teria chegado a fazer nem a inscrição na seleção do mestrado. Por esta e outras mais, muito obrigade!

Agradeço à *Geicilayne, Rosyelly e Laryssa* por serem grandes e queridas amigas que o mestrado me trouxe. Amigas, apesar da distância física que nos separa, saibam que vocês foram muito importantes para mim neste processo. As levo no coração! Muito obrigade por tudo!

Agradeço à *Simone (Moninha) e Hellen (Hellenzita)*, primeiramente, por sempre me incentivar a perseguir o meu sonho, por vibrarem e comemorar cada pequena conquista comigo. Também agradeço a vocês por sempre me salvarem quando foi possível. Amigas, a viagem ao seu lado, torna-se mais leve e empolgante. Muito obrigade!

Por fim, agradeço *a todes* que têm feito de mim o fruto de um esforço coletivo e ancestral desde o ventre. Muito obrigade a vocês! Agradeço aos que vieram antes de mim e que me guiaram até aqui, e ao mesmo tempo saúdo a todes que ainda estão por vir. Sem vocês ao meu lado, este sonho não teria se tornado realidade. *Eu sou porque nós somos!* Muito obrigade!

*"Se podes?", disse Jesus. "Tudo é possível àquele que crê."  
(Mc 9, 23s)*

## RESUMO

Nas duas últimas décadas, os questionamentos e reflexões que emergiram tendo a sala de aula como pano de fundo, sobretudo, as indagações a respeito das abordagens e das metodologias de ensino de Línguas Estrangeiras (LE), em especial a língua inglesa (LI), têm contribuído para o fortalecimento de pesquisas em Linguística Aplicada (LA). Nessa esteira, os estudos de crenças de professores têm emergido como possíveis respostas às perguntas que vêm surgindo, principalmente, no que tange ao ensino e aprendizagem de LI mediado por metodologias consideradas como inovadoras pelo discurso corrente. Desse modo, o presente estudo, realizado em duas escolas públicas do Estado de Pernambuco, na cidade de Jaboatão dos Guararapes, tem como objetivo: investigar as crenças de professores de LI a respeito da presença das Metodologias Ativas de ensino no processo de aquisição de LI em nível médio das escolas públicas. Fundamentamo-nos à luz dos conceitos de Cultura de Aprender línguas e Cultura de Ensinar línguas com Erickson (1986, 1987); Feiman-Nemser e Floden (1986); Almeida Filho (1993); Barcelos (1995, 1999); Reynaldi, (1998, 1999); de crenças de professores em Pajares (1992); Barcelos (1995, 2001, 2006, 2007) e de Aprendizagem ativa e das Metodologia Ativas de ensino (MAE) em Bonwell e Eison (1991); Kane (2004); Wandberg e Rohner (2009); Berbel (2011); Borges e Alencar (2014); Valente; De Almeida e Geraldini, (2018). Os sujeitos-participantes da pesquisa são dois professores LI de duas escolas (A e B) de ensino médio regular. Adoto uma abordagem qualitativa-interpretativista de caráter descritivo para a coleta/geração e análise dos dados, em que, na primeira etapa, os participantes tiveram suas aulas observadas e, em segunda fase, elx e ela participaram de uma entrevista individual semiestruturada. Portanto, o presente estudo conclui que as crenças apresentadas pelos professores-participantes estão em divergência, incongruência e disparidade com relação às suas práticas de ensino e aprendizagem performadas por elus no transcorrer das observações. Ainda, o estudo aponta que as possíveis motivações para a ocorrência do presente fenômeno sejam: i) experiências de ensino malsucedidas com alunes; ii) intervenções político-educacionais nos objetivos de ensino de LI e iii) a tentativa de proteção da imagem profissional atravessada pela influência cultural contida discurso sobre o ensino e aprendizagem de LI.

**Palavras-Chave:** Aprendizagem ativa; Crença de professores; Ensino e aprendizagem de língua inglesa; Metodologia ativa de ensino.

## ABSTRACT

In the last two decades, the questions and reflections that emerged with the classroom as a background, especially, the questions about the approaches and methodologies of foreign language teaching (FLT), especially the English language (EL), have been contributing to the strengthening of research in Applied Linguistics (AL). In this regard, studies of teachers' beliefs have emerged as possible answers to the questions that have been raised, especially regarding the teaching and learning of EL mediated by methodologies considered as new by current discourse. Thus, the present study, conducted in two public schools in the State of Pernambuco, in the city of Jaboatão dos Guararapes, aims to investigate the beliefs of EL teachers regarding the presence of Active Teaching Methodologies in the process of EL acquisition at high school level of public schools. We are based on the concepts of Culture of Learning (languages) and Culture of Teaching (languages) with Erickson, 1986, 1987; Feiman-Nemser and Floden, 1986; Almeida Filho, 1993; Barcelos, 1995, 1999; Reynaldi, 1998, 1999); of teachers beliefs in Pajares, 1992; Barcelos, 1995, 2001, 2006, 2007) and active learning and active teaching methodology in Bonwell and Eison, 1991; Kane, 2004; Wandberg and Rohner, 2009); Berbel, 2011; Borges and Alencar, 2014; Valente; De Almeida and Geraldini, 2018. The research subjects are two EL teachers from two high schools (A and B). We adopted a qualitative-interpretative approach of descriptive character for data collection/generation and analysis, which, in the first stage, the participants had their classes observed and, in the second phase, he/she participated in a semi-structured individual interview. Therefore, the present study concludes that the beliefs presented by the participant-teachers are in divergence, incongruity, and disparity in relation to their teaching and learning practices performed by them in the course of the observations. Still, the study points out that the possible motivations for the occurrence of this phenomenon are: i) unsuccessful teaching experiences with students; ii) political-educational interventions in the objectives of teaching LI and iii) the attempt to protect the professional image crossed by the cultural influence contained in the discourse on teaching and learning LI.

**Keywords:** Active learning; Teachers' beliefs; English language teaching and learning; Active Teaching Methodology.

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1 – Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL) ..... | 68  |
| Figura 2 – <i>Heal the world</i> de Michael Jackson .....              | 140 |
| Figura 3 – Atividade de fixação sobre <i>Quantifiers</i> .....         | 146 |
| Figura 4 – Ficha de atividade e revisão sobre <i>Simple Past</i> ..... | 180 |
| Figura 5 – Atividade de classe sobre <i>Quantifiers</i> 1 .....        | 184 |
| Figura 6 – Atividade de classe sobre <i>Quantifiers</i> 2.....         | 185 |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 – Definições sobre crenças em diferentes áreas do conhecimento .....                       | 56  |
| Quadro 2 – Pressuposto sobre o conceito de crenças .....  | 59  |
| Quadro 3 – Abordagens de pesquisa para investigação das crenças sobre aprendizagem de línguas ..... | 65  |
| Quadro 4 – Pergunta de pesquisa .....   | 111 |
| Quadro 5 – Categorias de análise e discussão dos dados .....  | 127 |
| Quadro 6 – Objetivos de pesquisa .....  | 127 |
| Quadro 7 – Crenças de Maria sobre uso e aplicabilidade das MAE às aulas de LI .....                 | 173 |
| Quadro 8 – Crenças de Maria sobre uso e aplicabilidade das MAE às aulas de LI .....                 | 175 |
| Quadro 9 – Crenças de Maria sobre uso e aplicabilidade das MAE às aulas de LI .....                 | 177 |
| Quadro 10 – Crenças de João sobre uso e aplicabilidade das MAE às aulas de LI .....                 | 180 |
| Quadro 11 – Crenças de João sobre uso e aplicabilidade das MAE às aulas de LI .....                 | 185 |
| Quadro 12 – Crenças sobre o enquadramento das MAE de João .....                                     | 186 |
| Quadro 13 – Crenças de João sobre uso e aplicabilidade das MAE às aulas de LI .....                 | 189 |
| Quadro 14 – Pergunta de pesquisa .....  | 196 |

## LISTA DE TABELAS

|   |     |
|---|-----|
| Tabela 1 – Dias de observação das aulas da Professora Maria .....                                       | 120 |
| Tabela 2 – Dias de observação das aulas do Professor João .....   | 121 |
| Tabela 3 – Sumário de discussões e análises – Crenças Sobre o enquadramento conceitual<br>das MAE ..... | 149 |
| Tabela 4 – Sumário de discussões e análises – Crenças sobre uso e aplicabilidade das<br>MAE .....       | 193 |

## LISTA DE SIGLAS

|       |  |
|-------|--|
| AA    | Aprendizagem Ativa                               |
| ABP   | Aprendizagem Baseadas em Problemas               |
| ABE   | Aprendizagem Baseadas em Equipe                  |
| ABT   | Aprendizagem Baseada em Tarefas                  |
| BALLI | <i>Beliefs About Language Learning Inventory</i> |
| BAK   | <i>Beliefs, Actions and Knowledge</i>            |
| BNCC  | Base Nacional Comum Curricular                   |
| CA    | Cultura de Aprender                              |
| CALE  | Cultura de Aprender Língua Estrangeira           |
| CE    | Cultura de Ensinar                               |
| EI    | Entrevistas individuais semiestruturadas         |
| LA    | Linguística Aplicada                             |
| LE    | Língua Estrangeira                               |
| LI    | Língua Inglesa                                   |
| MAE   | Metodologias Ativas de Ensino                    |
| MP    | Metodologia da Problematização                   |
| NC    | Notas de Campo                                   |
| O     | Observações das aulas                            |
| PBL   | <i>Problem-based learning</i>                    |
| OGEL  | Operação Global de Ensino de Línguas             |
| TBL   | <i>Team-based learning, Task-based learning</i>  |
| TCLE  | Termo de Consentimento de Livre Esclarecido      |

## SUMÁRIO

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>16</b>  |
| <b>2</b> | <b>PERCURSO TEÓRICO DA PESQUISA.....</b>                                   | <b>23</b>  |
| 2.1      | TEORIAS DA CULTURA.....  | 23         |
| 2.1.1    | Cultura, ensino e aprendizagem: breve sócio-histórica .....                | 23         |
| 2.1.2    | Cultura de Aprender línguas.....   | 32         |
| 2.1.3    | Cultura de ensinar línguas.....  | 44         |
| 2.2      | CRENÇAS .....  | 52         |
| 2.2.1    | Crenças: Uma multiplicidade terminológica.....                             | 52         |
| 2.2.2    | Crenças: Um campo de estudo e investigação.....                            | 61         |
| 2.2.3    | Crenças: Um instrumento de escuta e análise da sala de aula .....          | 69         |
| 2.3      | METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO .....  | 76         |
| 2.3.1    | A questão da Aprendizagem Ativa.....                                       | 77         |
| 2.3.2    | O que se fala das Metodologias Ativas de ensino.....                       | 84         |
| 2.3.3    | As tensões, diálogos e debates no campo de ensino e aprendizagem de LE ... | 97         |
| <b>3</b> | <b>PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>                             | <b>111</b> |
| 3.1      | A TIPOLOGIA DA PESQUISA .....  | 111        |
| 3.2      | CAMPO E CONTEXTO DA PESQUISA .....   | 115        |
| 3.3      | PARTICIPANTES DA PESQUISA.....   | 117        |
| 3.3.1    | João .....   | 118        |
| 3.3.2    | Maria.....   | 118        |
| 3.4      | OS INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS.....                                    | 119        |
| 3.4.1    | Observações das aulas (O) .....  | 119        |
| 3.4.2    | Notas de campo e de contexto (NC) .....                                    | 122        |
| 3.4.3    | Entrevistas individuais semiestruturadas (EI) .....                        | 123        |
| 3.5      | PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS .....                                 | 125        |
| <b>4</b> | <b>CRENÇAS E PRÁTICAS DE ENSINO DE PROFESSORES DE LI .....</b>             | <b>127</b> |
| 4.1      | SOBRE O ENQUADRAMENTO CONCEITUAL DAS MAE .....                             | 128        |
| 4.1.1    | Crenças de Maria e João.....   | 129        |
| 4.1.2    | Práticas de Maria e João.....  | 136        |
| 4.1.3    | Sumário de discussões e análises .....                                     | 149        |
| 4.2      | SOBRE USO E APLICABILIDADE DAS MAE NAS AULAS .....                         | 151        |
| 4.2.1    | Crenças de Maria e João.....   | 152        |

|       |   |            |
|-------|---|------------|
| 4.2.2 | Práticas de Maria e João.....                             | 172        |
| 4.2.3 | Sumário de discussões e análises .....                    | 193        |
| 5     | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS .....</b>       | <b>197</b> |
|       | <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                  | <b>201</b> |
|       | <b>APÊNDICE A - CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO DOS DADOS</b> |            |
|       | <b>DAS ENTREVISTA .....</b>                               | <b>209</b> |
|       | <b>APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA</b>               |            |
|       | <b>SEMIESTRUTURADA .....</b>                              | <b>210</b> |
|       | <b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE</b>       |            |
|       | <b>ESCLARECIDO (TCLE) .....</b>                           | <b>212</b> |
|       | <b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE</b>       |            |
|       | <b>ESCLARECIDO – COLETA VIRTUAL .....</b>                 | <b>214</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil, já há algumas décadas, o cenário da educação em língua estrangeira (LE), especialmente no contexto da escola pública, vem sendo arena de discussões, como a identidade, formação, atuação de professores em Língua inglesa (LI) (ALMEIDA FILHO, 1992, 2001; PAIVA, 1997; CELANI, 2001; VOLPI, 2001), os desafios e as necessidades do ensino de LI em escolas públicas no contexto brasileiro (LEFFA, 2001, 2011, 2012, 2014; LIMA, 2011; MARZARI, GEHRES, 2014; OLIVEIRA, 2020); novas demandas para o ensino e pesquisa em Língua Estrangeira (LE), experiências e crenças a respeito do ensino e aprendizagem de alunos e professores<sup>1</sup> (BARCELOS, 1995, 2001, 2006, 2006a; 2007; BORG, 2003; KALAJA e BARCELOS, 2006; KALAJA *et al*, 2015) encabeçadas por linguistas aplicadas.

Grande parte dessas indagações vêm sendo centradas no que se compreende as abordagens e metodologias de ensino adotadas pelas instituições e os profissionais que atuam dentro desse ecossistema de ensino, em especial, o cenário da escola pública no Brasil. Portanto, ao considerar o enquadramento do presente estudo, dentro do campo de estudos em Linguística Aplicada (LA), aponto para uma afiliação teórica calcada nos postulados iniciais sobre área (CAVALCANTI, 1986; ALMEIDA FILHO, 1991; CELANI, 1992). Ainda dentro deste cenário, ressalto aproximações com as reflexões desenvolvidas sob o prisma da LA e suas demandas na contemporaneidade (MOITA LOPES, 1996, 1998, 2000, 2009; LEFFA, 2001; KUMARAVADIVELU, 2005; MENZES; SILVA; GOMES, 2009; KLEIMAN, 2019).

Deste modo, as pesquisas em LA (JOHNSON, 1994; BARCELOS, 1995, 2001, 2006, 2007; BORG, 2003; KALAJA e BARCELOS, 2006; KALAJA *et al*, 2015; SILVA, 2007; ZHENG, 2009; BRUN, 2017; GILAKJANI; SABOURI, 2017), que têm o ambiente escolar como contexto de pesquisa, assim como estudam os professores e sua cognição, têm atuado no sentido de fornecer respostas para os questionamentos que vêm surgindo a respeito do ensino e

---

<sup>1</sup> Ao compreender que língua(gem) não existe em um vácuo social, descolada da realidade material e das (re)existências que nela habitam, por esta razão, na presente pesquisa, eu adoto a linguagem neutra como forma, pelo menos inicial, de equiparação das condições de produção acadêmica marcadamente normativas no que diz respeito ao gênero. Assim o faço por entender que a língua(gem) como sendo um campo de disputas situado na tessitura do discurso e da ação dos sujeitos sobre si e, sobretudo, sobre *os outros*. Em tempo, ainda é relevante sinalizar que a linguagem aqui utilizada ainda traz consigo traços de binaridade de gênero no que se compreende a referenciação de alguns, autores, lugares e participantes da pesquisa com o intuito de respeitar as possibilidades de flexão ou não dos elementos e as possíveis autoidentidades das pessoas com as quais lidei no transcorrer do trabalho, sejam elas autoras, autores, colaboradoras, colaboradores de pesquisa. Com isto em mente, penso ser fundamental que se dê condições de existência discursiva nos ambientes acadêmicos para a pauta, e esta é uma tentativa, mesmo que inicial, de começar a abrir o caminho para tais ações.

aprendizagem de línguas nos mais diversos cenários de educação, sobretudo, nas escolas de ensino público, privado e de idiomas.

Assim sendo, o campo de pesquisa em LA tem se expandido com objetivo de tentar compreender, analisar e fornecer respostas às perspectivas, anseios e questionamentos de professoras e professores a partir do seu contexto de ensino, tendo como pano de fundo as mudanças estruturais e filosóficas pelas quais a educação brasileira vem passando nos últimos anos. Em especial o campo de investigação das crenças de professores tem tido o intuito de desenvolver reflexões acerca das perspectivas, saberes e impressões que subjazem tanto o discurso quanto a sua prática docente na sala de aula.

Desta forma, observo que Pajares (1992) e Silva (2007) ressaltam, dentro do campo de pesquisa da Linguística Aplicada, a existência de uma pluralidade de termos para se referir às crenças, perspectivas, pontos de vista e falas produzidas. Para ês autores, estas crenças são reforçadas por professores e alunos presentes no processo de ensino-aprendizagem. Por consequência, para Barcelos (1995), isto acaba por produzir uma relação discursiva sedimentada em suas próprias percepções a respeito do aprender e do ensinar línguas.

Tendo isso em mente, aponto que para observar, mapear e analisar o sistema de crenças de professores inseridas no processo de ensino-aprendizagem de línguas, o presente projeto adota a perspectiva de cultura de aprender línguas e cultura de ensinar línguas arguida por Almeida Filho (1993) e retomada por Barcelos (1995), ao passo que se utiliza do conceito de crença arguido por Dewey (1933) retomado e atualizado por Barcelos (2007).

Com isto em mente, ressalto que a presente pesquisa vai buscar embasamento teórico nas discussões a respeito de dois eixos temáticos: 1) Crenças de professores e 2) Metodologias Ativas de ensino (MAE).

O primeiro campo teórico compreende as pesquisas sobre crenças e seu aprofundamento nos estudos acerca das crenças de professores a respeito do ensino de língua inglesa. Para isso, usarei os postulados de Almeida Filho (1993); Barcelos (1995, 2001, 2006, 2007); Silva (2007); Brun (2017) e Pajares (1992). Adoto a perspectiva de Barcelos (2001) que afirma o seguinte sobre crenças:

Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideias sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade é baseado na sua experiência educacional

anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes. Crenças são opiniões e idéias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. (BARCELOS, 2001, p. 72)

Ao refletir a respeito do caráter social e mutável das crenças, Barcelos (2007) ressalta que a concepção mais recente de crença à sua época apontava para modificação, desenvolvimento e ressignificação de crenças a partir do momento que tenho contato com elas. Contudo, a autora aponta que tais modificações, desenvolvimentos e ressignificações ocorreriam também em nós ao estabelecermos contato com essas crenças. Além disso, a autora ainda reflete que crenças aglomeram as perspectivas sociais, pois são fruto do contexto de interação e se frutificam na relação com os grupos sociais.

Em seus estudos acerca de crenças, Silva (2007) defende que elas são um fenômeno complexo, dinâmico, paradoxal e contraditório, ao passo que estão intimamente relacionadas com a formação da identidade. Em tempo, o autor ainda ressalta o caráter interativo, emergente, recíproco e, a partir disso, às consideradas como fenômeno social, cultural e fomentado historicamente através da interação do sujeito com o contexto, em que a ação do indivíduo está relacionada.

As crenças que professores têm a respeito da aprendizagem de línguas são cruciais nas suas tomadas de decisão e na sua prática educativa. Por consequência, tais crenças podem exercer um impacto significativo na construção do sistema de crenças dos aprendizes e no processo de ensino-aprendizagem. Identificar as crenças dos professores pode ajudar no processo que tangencia a compreensão do possível impacto que eles têm no processo de ensino e de aprendizagem, tendo em mente que os professores podem lançar mão desses conhecimentos para fazer escolhas metodológicas e educativas. (BRUN, 2017).

O segundo eixo temático tangenciará as pesquisas desenvolvidas dentro dos estudos inseridos na área de ensino e aprendizagem que se dediquem ao tema das Metodologias ativas de ensino (MAE), para isso, lançarei mão dos estudos de Berbel (2011) Borges e Alencar (2014); Leite (2018); Roehl *et al* (2013); Valente, De Almeida e Geraldini (2017).

Ressalto que, de acordo com Borges e Alencar (2014), MAE são meios de fomentar o processo de aprender que professores lançam mão como ferramentas com o objetivo de conduzir a formação crítica de profissionais de áreas variadas. Assim sendo, ao usar essas metodologias, pode-se favorecer o processo de autonomia dos estudantes fazendo com que se desperte a curiosidade, ao passo que se estimula o processo de tomada de decisões de modo

individual e coletivo, advinda das atividades essenciais da prática social e em contextos de estudante.

Desta forma, posso estabelecer que, dentro dos campos de estudo em LA, as MAE, em seu fazer prático e teórico, “[...] dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor.” (LEITE, 2018, p.586-587) para que este objetivo seja alcançado, acredita-se que “os educadores devem mudar de um paradigma centrado no professor para um paradigma centrado no aluno.” (ROEHL *et al*, 2013, p.45).

De acordo com Valente, De Almeida & Geraldini (2017), as metodologias ativas de ensino buscam fomentar ambientes e situações de aprendizagem onde os alunos façam as coisas, coloquem os conhecimentos em movimento, pensem e conceituem o que eles mesmos estão fazendo. Com isso, o aprendiz poderia construir os saberes relativos às atividades que está realizando, desenvolver técnicas cognitivas, olhar crítico e reflexão das suas práticas. De acordo com os autores, o aprendiz promove e recebe *feedbacks*, aprende a interagir com os demais e com o professor.

Com as perspectivas fornecidas pelos conceitos de Cultura de Aprender línguas (CA) e de Cultura de Ensinar línguas (CE) (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1995) acerca das crenças de professores no processo de ensino-aprendizagem (PAJARES, 1992; ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1995, 2001, 2006, 2007; SILVA, 2007; BRUN, 2017), aponto para a notoriedade que os estudos em Metodologia Ativas de ensino (BERBEL, 2011; BORGES e ALENCAR, 2014; LEITE, 2018; ROEHL *et al*, 2013; VALENTE, DE ALMEIDA & GERALDINI, 2017) vem galgando ultimamente, haja vista os cenários pelos quais a trajetória da educação brasileira vem passando e sendo discursivizada nos últimos anos.

Tal cenário nos aponta um campo de pesquisa fértil e estabelecido dentro dos estudos em LA, porém ainda com demandas que se relacionam com as rotinas de ensino-aprendizagem de línguas dentro das instituições públicas de ensino de nível médio e quais as perspectivas que subjazem às práticas docentes postas em turno nos ambientes de ensino.

Deste modo, por entender a relevância que o ensino de língua estrangeira representa na constituição identitária da escola brasileira desde sua formação inicial, em especial a pública, e, em conjunto com os processos metodológicos de ensino adotados em sala de aula, o presente estudo traz em sua primazia a investigação das perspectivas, saberes e crenças dos professores

de língua inglesa acerca da presença e inserção das metodologias ativas de ensino dentro do processo de ensino-aprendizagem de inglês em escolas públicas.

Assim, a relevância do nosso estudo reside no fato de que as pesquisas sobre crenças de professores configuram-se enquanto instrumento de conhecimento das percepções e necessidades dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua (BARCELOS, 1995, 2001, 2006, 2007; SILVA, 2007; BRUN, 2017). Com isso posto, o mérito da presente pesquisa está ligado ao seu cunho exploratório das crenças dos professores enquanto campo fértil para os futuros estudos acerca do processo de aquisição de língua estrangeira mediada por estratégias de ensino diversas, como o percurso de ensino ocorre através da mediação dessas MAE (BERBEL, 2011; BORGES e ALENCAR, 2014; LEITE, 2018; ROEHL *et a*, 2013; VALENTE, DE ALMEIDA, GERALDINI, 2017).

Deste modo, a presente pesquisa justifica-se a partir da demanda de estudos inseridos nos campos de atuação da LA (MOITA LOPES, 1996, 1998, 200, 2009; KUMARAVADIVELU, 2005; MENZES, SILVA e GOMES, 2009; KLEIMAN, 2019) surgidas baseadas nas necessidades de pesquisa na contemporaneidade. Tal fenômeno ocorre pelo fato da LA, em sua essência, manter contato constante com outras áreas do conhecimento, como Psicologia, Antropologia, Sociologia, Pedagogia ou tradução (CELANI, 1992), Educação, Filosofia e Etnografia da fala. (CAVALCANTI, 1986).

Considerando o que anteriormente abordei, podemos estabelecer que a Linguística Aplicada (LA) se configura, em suas bases epistemológicas, enquanto ciência interdisciplinar (CELANI, 1992), multidisciplinar (CAVALCANTI, 1986), indisciplinar (MOITA, 2009) e transdisciplinar (ALMEIDA, 2015).

Com isto em mente, os argumentos expostos anteriormente nos permitem justificar a relevância do estudo de crenças de professores (JOHNSON, 1994; BARCELOS, 1995, 2001, 2006, 2007; BORG, 2003; KALAJA e BARCELOS, 2006; KALAJA *et al*, 2015; SILVA, 2007; ZHENG, 2009; BRUN, 2017, GILAKJANI; SABOURI, 2017) para a LA. Deste modo, busco debruçar-me acerca do desvelamento e interpretação do sistema de crenças de professores através de perspectivas interdisciplinares, multidisciplinares, indisciplinadas e transdisciplinar (CELANI, 1992; CAVALCANTI, 1986; MOITA, 2009; ALMEIDA, 2015).

Assim, tal arcabouço teórico nos auxilia a observar, analisar e interpretar as crenças de professores sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira em escolas públicas. Por

consequência, subsidia na reflexão a respeito de como o movimento de (re)inserção dos tópicos relacionados às Metodologias Ativas de ensino (BERBEL, 2011; BORGES e ALENCAR, 2014; LEITE, 2018; ROEHL *et al*, 2013; VALENTE, DE ALMEIDA, GERALDINI, 2017) vêm ganhando notoriedade nos contextos de ensino nos últimos anos. Em última instância, vai ajudar a indicar os possíveis modos pelos quais estas metodologias são operacionalizadas e presentes na prática discursiva e de ensino de professores de inglês através de suas crenças.

Ao debruçar-me acerca dos tópicos mencionados acima, indico que a indagação que norteia o presente estudo gira em torno de: Qual a relação que se estabelece entre as crenças de professores de língua inglesa de duas escolas públicas em Jaboatão dos Guararapes - PE e suas práticas docentes em sala de aula, tendo em vista a presença, a inserção e o uso das metodologias ativas no percurso de ensino e aprendizagem de inglês?

Portanto, levando em consideração a pergunta de pesquisa acima, penso que o melhor caminho para abordar a questão das crenças dos professores de língua estrangeira é ter como objetivo geral: investigar as crenças de professores de língua inglesa (LI) a respeito da presença das Metodologias Ativas de ensino no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa no ensino médio das escolas públicas.

Ao passo que, estabeleço como objetivos específicos: i) mapear as crenças de professores a respeito do papel que as Metodologias Ativas de ensino exercem no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa na escola pública como aspecto chave nas análises que irei empreender nessa pesquisa. Em seguida, ii) observar como se desenvolve a presença das Metodologias Ativas de ensino na prática discursiva e na prática de ensino de professores de LI a partir de suas crenças sobre o tópico. Por fim, iii) analisar os possíveis aspectos que servem como base para formação das crenças de professores sobre presença das Metodologias Ativas de ensino nos percursos de ensino e aprendizagem de línguas subsidiará as reflexões que dizem respeito de uma possível gênese das crenças dos professores-participantes com relação às MAE.

Assim, o presente estudo desenvolve o percurso metodológico em duas partes. Em primeira fase, tenho como objetivo desenvolver a observação de campo das aulas de inglês de dois professores, assim como analisar o contexto de ensino dessas aulas. Na segunda, busco entrevistar os professores que tiveram suas aulas observadas no período que compreende a primeira da pesquisa.

Com isso posto, a presente pesquisa tem caráter empírico e que se desenvolve com professores de LI da rede ensino público em nível médio. Para esse fim, serão observados e caracterizados os contextos de ensino na etapa de observação de campo.

A presente pesquisa é estruturada em três partes: a) reflexões teóricas acerca do tema das crenças de professores e estudos sobre MAE de LI, ao passo que realizarei b) coleta e análise de dados através da observação de campo das aulas dos professores participantes, assim como a caracterização dos contextos de ensino. c) A última etapa compreende os resultados da pesquisa onde serão expostos nas considerações finais destacando desde os desafios enfrentados para realização dessa pesquisa, até o momento que trará para outras investigações acerca dessa temática.

Em tratando da organização da presente dissertação, observo que a presente pesquisa está dividida em cinco partes. Na primeira, Introdução, apresento uma breve contextualização da pesquisa, assim como as justificativas, os argumentos para o desenvolvimento da pesquisa, perpassando pelos objetivos, metodologia e os motivos que guiam a feitura do presente estudo.

No seção I, apresento uma revisão teórica criticamente orientada acerca do tema de pesquisa a partir da Cultura de Ensinar e da Aprender línguas, passando pelos estudos em Crenças de professores e deságua, no final dessa etapa, refletindo sobre Aprendizagem ativa (AA) e a respeito das Metodologias ativas de ensino (MAE).

Ao passo que na seção II, abordo a metodologia da pesquisa, onde apresento as justificativas de pesquisa para a escolha da tipologia de pesquisa, perpassando pelo contexto de pesquisa onde ela foi desenvolvida, quais es participantes de pesquisa, quais instrumentos de coleta dos dados e finalizo com os procedimentos adotados para a análise dos dados.

Em seguida, procedo com a análise e discussão dos dados gerados através dos instrumentos de análise e transcrição a partir da *praxis* educativa e das crenças des professores-participantes serão desenvolvidos na seção III.

Na seção IV, apresento as considerações finais a respeito da pesquisa, faço apontamento para a necessidade de desenvolver pesquisas posteriores acerca do tema, assim como as limitações de pesquisa que enfrentei no transcorrer da feitura do presente estudo.

Na seção de Apêndices, foram incluídas as convenções adotadas para a transcrição dos dados, passando pelo Roteiro para entrevista semiestruturada e finalizando trarei os Termos de Consentimento de Livre Esclarecido (maior de 18 anos e de coleta virtual.)

## 2 PERCURSO TEÓRICO DA PESQUISA

Esta seção tem como objetivo desenvolver uma revisão criticamente orientada e contextualizada a respeito do referencial teórico usado na construção da presente pesquisa à luz dos questionamentos que circundam as reflexões a respeito de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE) atualmente.

Deste modo, a presente seção está dividida em três partes. Na primeira delas, denominada Teorias da cultura, desenvolvo uma breve sócio-histórica do conceito e da noção de cultura que irei adotar no presente e seu entrelaçamento com o ensino e aprendizagem de línguas. Em seguida, apresento os conceitos de Cultura de aprender (CA) e Cultura de ensinar (CE), Crenças no contexto de ensino e aprendizagem, no qual serão tangenciados os postulados a respeito de crenças de professores no processo de ensino e aprendizagem de LE.

No último tópico, buscarei estabelecer uma possível gênese para o pensamento em torno da questão das Metodologias Ativas de Ensino (MAE) no percurso de ensino e aprendizagem de LE, especialmente de língua inglesa (LI). Em tempo, ainda busco refletir acerca do caráter prescritivo que tais estratégias e técnicas de ensino têm tomado nos últimos tempos nos discursos pedagógicos.

Em suma, observo, reflito e analiso a respeito do que posso considerar como prática(s) de aprendizagem ativa na escola brasileira postas a cabo pelas MAE na esteira da educação em língua estrangeira no contexto das escolas brasileiras, em especial, quando falo sobre ensino de língua estrangeira.

### 2.1 TEORIAS DA CULTURA

#### 2.1.1 Cultura, ensino e aprendizagem: breve sócio-histórica

*Culture can be thought of as a [re]construction - it constructs us and we construct it.*  
(ERICKSON, 2019, p.37)<sup>2</sup>

De acordo com Terry Eagleton (2005, p.9) ao revisitar as concepções de Raymond Williams (1985), a palavra “cultura” pode ser considerada uma das duas ou três palavras com maior grau de complexidade da nossa língua. Segundo o ensaísta britânico, em *A ideia de cultura*, o vocábulo etimologicamente advém do latim *colere*, que, de acordo com ele, seria

---

<sup>2</sup> “A cultura pode ser pensada como uma [re]construção – ela nos constrói e nós a construímos.” (ERICKSON, 2019, p.37).

comumente utilizado para determinar coisas relacionadas à habitação (de onde vem os termos “colônia” e “colono”), inclinações religiosas (vide o termo “culto”).

Contudo, para Fábio Azevedo (2017), um dos primeiros sentidos ligados à palavra está relacionado ao trabalho manual. Ao debruçar-se acerca do termo, o autor afirma que cultura significa “lavoura” ou “cultivo agrícola” originalmente. A partir disso, ele aponta que “antes designava uma atividade material particular torna-se, em especial a partir do século XVIII, um substantivo abstrato, que designa o cultivo geral do intelecto, tanto no sentido individual quanto no coletivo. (AZEVEDO, 2017, p.209). Para Muniz Sodré (1983) tal fato acabou por implicar o que ele chamou de *cultura animi*, que seria “o ato de cultivar o espírito, tal como se fazia com a planta.” (p.13), através da autoeducação do indivíduo.

Assim, tendo em perspectiva a vastidão dos estudos em torno tanto do termo cultura quanto nas noções relacionadas a ele nos mais diversos campos de atuação humana, ressalto que a nossa intenção aqui não seria prioritariamente traçar uma genealogia para o vocábulo e nem desenvolver uma revisão extensa a respeito delu.<sup>3</sup> Desse modo, avanço na linha temporal que compreende os estudos em cultura para focalizar a abordagem que adotarei acerca da noção de cultura e seu(s) sentido(s).

Com isso em mente, alinho-me com Anthony Giddens (1996, 2008) quando afirma que “cultura consiste em valores que os membros de um determinado grupo têm, as normas que seguem, e os bens materiais que criam” (GIDDENS, 1996 *apud* SARMENTO, 2004, p.5). Para ele, ao falar de cultura, no campo da Sociologia, nos referimos a “aspectos das sociedades humanas que são aprendidos e não herdados [geneticamente ou biologicamente].” (GIDDENS, 2008, p.23).

Desse modo, segundo o autor, tais aspectos aprendidos socialmente são compartilhados pelos membros da sociedade e dos grupos, o que torna possível a comunicação e cooperação entre elus possível. Em tempo, para o autor, a cultura de uma sociedade cobre diversos aspectos, tanto intangíveis como: as crenças - que o alvo da presente pesquisa -, as ideias e os valores que formam o teor da cultura, quanto os aspectos tangíveis como: os objetos, os símbolos ou a tecnologia que representa tais conteúdos.

---

<sup>3</sup> Para uma leitura mais profunda acerca das noções de cultura e seu percurso nos campos de estudo das ciências humanas vide: 1) EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: editora UNESP, 2005. 2) WILLIAMS, R. **Cultura e materialismo**. Tradução André Glaser. São Paulo: Ed.Unesp, 2011. 3) WILLIAMS, R. **Keyword: a vocabulary of culture and society**. Revised edition. New York: Oxford University Press, 1985. 4) SODRÉ, M. **A verdade seduzida** por um conceito de cultura no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A Editora 1983.

Ao concordar com Giddens (2008), James Banks (2019), ao revisitar os postulados de Bullivant (1993) a respeito do tópico, afirma que para o autor, a cultura está relacionada a ações rotineiras de um grupo em busca de sobrevivência e adaptação ao seu ambiente. Assim, membros de um grupo compartilham conhecimentos, conceitos, - crenças - e valores através de uma rede de comunicação que o autor chama de programa cultural.

A perspectiva adotada pelo Bullivant (1993) a respeito do tópico é relevante para nossa pesquisa tendo em vista que considero as relações estabelecidas na sala (entre professores e estudantes) como inseridas em um ambiente (escolar) atravessado e influenciado por marcadores culturais que estão presentes em suas vidas antes de adentrarem a sala de aula, durante e depois que saem dela. Esse tópico será explorado com maior profundidade a seguir quando falo sobre Cultura de aprender línguas (CA) e Cultura de ensinar línguas (CE).

Com isso posto, ao retomar o conceito a seu modo, Banks (2019) afirma que a cultura também engloba crenças, símbolos e interpretações compartilhadas dentro de um grupo de pessoas. Ao concordar com Giddens (2008), o autor afirma que a maior parte das correntes sociológicas visa a cultura como algo construído principalmente a partir dos aspectos simbólicos, ideacionais e intangíveis das sociedades humanas. Em gesto final, ele ainda ressalta que:

A essência de uma cultura não são seus artefatos, ferramentas ou outros elementos culturais tangíveis, mas como os membros do grupo os interpretam, usam e percebem. São os valores, símbolos, interpretações e perspectivas que distinguem um povo do outro nas sociedades modernizadas; não são objetos materiais e outros aspectos tangíveis das sociedades humanas (Kuper, 1999). As pessoas em uma cultura geralmente interpretam os significados de símbolos, artefatos e comportamentos da mesma forma ou de maneiras semelhantes. (BANKS, 2019, p.8)<sup>4</sup>.

Ao concordar com ês demais autores, Alessandro Duranti, *Linguistic Anthropology* de 1997, explica as diferentes abordagens antropológicas para a cultura a partir das seguintes abordagens e pressupostos:

1) **Cultura como distinta da natureza** [*Culture as distinct from nature*] onde argumenta que a cultura não é um dado biológico e sim algo construído e aprendido através da interação des indivíduos em sociedade. O que acaba por concordar com o que ês demais autores falaram anteriormente.

---

<sup>4</sup> The essence of a culture is not its artifacts, tools, or other tangible cultural elements but how the members of the group interpret, use, and perceive them. It is the values, symbols, interpretations, and perspectives that distinguish one people from another in modernized societies; it is not material objects and other tangible aspects of human societies (Kuper, 1999). People in a culture usually interpret the meanings of symbols, artifacts, and behaviors in the same or in similar ways. (BANKS, 2019, p.8)

2) **Cultura como conhecimento** [*Culture as knowledge*] partindo do pressuposto que cultura é algo aprendido, o autor sustenta que ela também pode ser vista como conhecimento de mundo, isso significa dizer, entre outras coisas, que os indivíduos de devem compartilhar certos padrões de pensamento, formas de entender o mundo, fazer inferências e previsões sobre as questões e fenômenos que os cerca.

3) **Cultura como comunicação** [*Culture as communication*] ele argumenta que cultura também estaria ligada à esfera da comunicação, pois ela é um sistema de signos. Para sustentar seu ponto, ele afirma que advém da teoria semiótica da cultura que, em sua versão mais basilar, argumenta que a cultura é uma representação do mundo, um modo de atribuir sentido à realidade, objetivando-a em histórias, mitos, descrições, teorias, provérbios, produtos artísticos e performances.

4) **Cultura como sistema de mediação** [*Culture as a system of mediation*], Duranti (1997) argumenta que a cultura serve como uma ferramenta de mediação da nossa relação com o mundo a partir da sua presença nos objetos culturais materiais, como um simples guarda-chuva, as nossas roupas, nosso corpo, e objetos não-materiais ou ideacionais, como crenças, símbolos, mitos e códigos linguísticos. Portanto, entendo que, nessa perspectiva, a cultura seria um instrumento que lançamos mão quando precisamos interagir em sociedade com e nos mais diversos ambientes internacionais.

5) **Cultura como um sistema de práticas** [*Culture as a system of practices*] essa perspectiva de cultura surge como em oposição a antropologia estruturalista e a partir de uma visão pós-estruturalista trazia a preocupação em vislumbrar as culturas através da análise da construção dialógica das interpretações. Assim, essa visão de cultura privilegia a fluidez das culturas, de sua natureza inerente e contaminada. Tais ideias, segundo o autor, abrem espaço e motivam o interesse contemporâneo pelo multiculturalismo e pelas comunidades transnacionais.

6) **Cultura como sistema de participação** [*Culture as a system of participation*]: de acordo com Duranti (1997) essa perspectiva está relacionado com visão de cultura como sistema de práticas e está baseada no premissa de que toda ação no mundo tem um aspecto social, coletivo e participativo, incluindo também a comunicação verbal. Ou seja, a cultura também é constituída do modo com os indivíduos participam na vida cotidiana de suas comunidades através de um sistema de práticas.

Desse modo, concordo com as perspectivas do autor a partir do momento que assumo nesta pesquisa que um dos possíveis caminhos para entender a(s) cultura(s) seria enxergá-la(s)

como fenômeno aprendido através das relações sociais desenvolvidas entre os indivíduos no seu *ser* e *estar* no mundo situado em uma rede conhecimento compartilhado sobre as coisas através de sistemas signos e símbolos. Ao passo que ela também nos auxilia a desenvolver nossas relações com as pessoas e os ambientes ao nosso redor através de um sistema de práticas e participações que nos ajudam a construir a(s) cultura(s) ao passo que somos construídos por ela(s).

Assim, ao concordar com ês demais autores, Frederick Erickson (2019) afirma que geralmente a cultura é enxergada como como um produto da atividade humana que é utilizada como ferramenta, assim como percebi em Duranti (1997). Desse modo, ele ainda vai argumentar e reforçar que tal fenômeno é aprendido e transmitido pelas pessoas mais velhas de nosso convívio e como sendo inventado (ou gradualmente transformado) através de improvisação recorrente em situações de prática (e de interação).

A respeito do quanto e de qual forma a cultura é compartilhada dentro e entre grupos humanos é uma questão ainda em debate atualmente, segundo o autor. Contudo, ele afirma que o poder e a política parecem exercer envolvimento nos processos pelos quais a cultura é aprendida, compartilhada e modificada. Assim, segundo ele, a cultura é formada [e (in)formada] no peso da história humana. Desse modo, é possível ainda perceber que certos aspectos da cultura são explícitos e outros são implícitos, aprendidos e compartilhados fora da consciência do indivíduo. Nossos humores e desejos, assim como nossos pensamentos, são construídos culturalmente (ERICKSON, 2019).

Assim, concordo e alinho-me às suas perspectivas quando ele afirma que a “[...] cultura pode ser pensada como uma [re]construção – ela nos constrói e nós a construímos<sup>5</sup>” (ERICKSON, 2019, p.37), pois, apesar dos elementos fora do campo do consciente que atravessam a ação humana, como salientou o autor, acreditamos que não somos meramente espectadores reativos frente a uma cultura. Atuamos na cultura da mesma forma que ela atua em nós. Com isso, faz-se desenvolver um *ad eternum* de reconstruções culturais a partir da ação (prática) e participação des indivíduos através de suas redes de conhecimento compartilhado com auxílio de símbolos, signos, crenças e valores já (re)conhecidos.

Ou seja, haverá sempre um componente dialético com potencial transformativo frente a um novo atravessamento por parte da(s) cultura(s), seja ele com maior ou menor engajamento

---

<sup>5</sup> “Culture can be thought of as a [re]construction - it constructs us and we construct it.” (ERICKSON, 2019, p.37).

por parte dos indivíduos a partir da posição que ocupam na sociedade ou ambiente e o modo como costumemente *estranham* o normal(izado) socialmente pelos seus pares.

Em se tratando das relações sociais desenvolvidas na sala de aula, entre alunos e professores, professores e professores, professores e escola, interessa-me aqui reafirmar que a reconstrução de certos paradigmas culturais, que foram naturalizados, é possível a partir da premissa posta acima. Contudo, há de se colocar em prática aquilo o que Erickson (1984) chamou de “*Transformando o familiar em estranho*”<sup>6</sup>. Ou seja, prestar atenção e agir frente a ações culturalmente naturalizadas e tomadas como tradicionais ou inquestionáveis do ponto de vista da prática de ensino e aprendizagem, nesse caso.

Ao percebermos que tal tópica muitas vezes situa-se em uma esfera de opacidade e de questionamentos acerca do papel do consciente e do inconsciente frente a tomada de decisões e ações, encontro em Erickson (2019) algo que pode trazer, se não um certo grau esclarecimento dessa opacidade, um ponto focal para a discussão a respeito da cultura. Ele diz:

Isto é, todos os pensamentos, sentimentos e atividades humanas não são simplesmente naturais, mas são o resultado de experiências históricas e pessoais que se sedimentaram como cultura em hábito. A cultura varia, de alguma forma, de uma pessoa ou grupo para outra. Como nosso mundo subjetivo – o que vemos, sabemos e queremos - é construído culturalmente e porque a cultura varia, as pessoas realmente não habitam os mesmos mundos subjetivos, embora pareçam fazê-lo. Mesmo que alguns de nós apareçam no que parece ser o mesmo evento, como o experimentamos, nunca é exatamente o mesmo entre os vários indivíduos que se uniram na interação. Assim, nenhum mundo humano único ou determinante é um ponto fixo de referência. Individual e coletivamente, fazemos mundos culturais, e eles são múltiplos. (ERICKSON, 2019, p.37) (Grifos meus).

Tendo o posto acima e com objetivo focalizar a relação da cultura com o ensino e aprendizagem, percebo que dentro dos processos formativos de ensino e aprendizagem, sobretudo de LE, pensar e discutir acerca da *Cultura* tem ganhado campo nas discussões a respeito do papel que ela exerce dentro das relações estabelecidas na sala de aula; e qual sua importância quando estou falando sobre aquisição de uma língua estrangeira e os ritos sociais que envolvem o ambiente de ensino-aprendizagem. À essa discussão soma-se a perspectiva da cultura presente no fazer docente dos professores, a cultura performada pelos estudantes e a(s) cultura(s) presente(s) na língua-alvo.

De acordo com Antonini (2009), o termo *cultura* vem sendo extensivamente utilizado pelas ciências sociais e da linguagem e diz respeito ao sistema de pensamento, conhecimento, modos e ferramentas, padronagem de comportamento e ações que dão contorno e características

---

<sup>6</sup> *Making the Familiar Strange*

a uma determinada sociedade. Ainda, segundo a autora, a cultura pode ser vista como um “complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e de outros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade”. (ANTONINI, 2009, p.39). Ao concordar com a autora, Oliveira (2013), ao refletir sobre a perspectiva de Brown (2007), afirma que cultura é uma construção que abrange ideias, crenças, costumes e o psicológico.

A partir de uma reflexão criticamente orientada, De Nardi (2007) aponta que o conceito de cultura circula entre os mais diversos campos de conhecimento, contudo, ele ainda parece sempre necessitar de especificidade(s). De acordo com a visão empreendida pela autora, deveriam ser acrescentados contornos ao(s) conceito(s) de cultura emergidos pelos mais diversos campos de conhecimento que se debruçam sobre a questão da cultura e ensaiam sua definição. Em sua análise, ela chama atenção para a necessidade de refletir e tentar responder o que se entende por cultura ou “que cultura é essa com a qual o professor de língua, seja materna ou estrangeira, precisa trabalhar”. (DE NARDI, 2007, p.50).

Ao determinar a necessidade de prover mais contornos para o conceito de cultura ou começar a discuti-los de forma mais profunda. De Nardi (2007) afirma que existe uma complexidade em torno dele, como já falei anteriormente. Para a autora, tal complexidade por ser comprovada pela origem da palavra cultura que:

[...] surge intimamente ligada com a designação dos movimentos da natureza, do cultivo da terra, ou, como diz Eagleton (2005), do cultivo do que cresce naturalmente, chegando a abarcar, segundo sua origem latina, o culto, o que lhe daria um caráter de sacralidade, ligando a cultura à religiosidade e, com ela, à elevação, ao divino. Mas a palavra cultura também pode estar relacionada à invasão, ao domínio - e quem melhor que os povos colonizados para comprovarem o que se fez em nome da construção de uma certa *civilidade*. Há, ainda, segundo o autor, a possibilidade de se conceber cultura como *um cuidar, que é ativo, daquilo que cresce naturalmente*, o que instaura uma dialética entre o artificial e o natural, complexidade que cerca o termo cultura que nasce do natural, é parte dele, mas o modifica, o relativiza, o supera, é capaz de agir nele e sobre ele. (DE NARDI, 2007, p.51).

Deste modo, a partir de uma perspectiva de Linguística Aplicada, doravante LA, notoriamente interdisciplinar (CELANI, 1992), multidisciplinar (CAVALCANTI, 1986), indisciplinar (MOITA LOPES, 2008, 2009) e transdisciplinar (ALMEIDA, 2015), acredito que é relevante expandir e acrescentar outras reflexões e provocações às reflexões postas a cabo pela autora, tendo como objetivo o papel da cultura no percurso de ensino e aprendizagem. Tais reflexões e provocações orbitam em torno de questões como: Quais as características das culturas que professores e estudantes trazem consigo para a sala de aula? Como e qual é o

funcionamento dessas culturas na sala de aula? Como essas culturas demonstradas ou não por elas influenciam o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira?

Em pensar o entrecruzamento dos campos de estudo necessários para se desenvolver as reflexões necessárias às respostas dos questionamentos e provocações citadas acima sobre e sua presença dentro dos percursos de ensino e aprendizagem de uma LE, saber a perspectiva da LA sobre o tema é fundamental. Assim, ao discorrer a respeito do conceito, Glossário de Linguística Aplicada afirma que cultura é:

[...] o sistema de referências que dá sentido e organiza o modo de pensar, agir e interagir de um grupo social que ao mesmo tempo o constrói e vive orientado por esses preceitos. A cultura é vivida e melhor expressa em comunicação, nomeando, categorizando e qualificando a realidade. No processo de aprendizagem e ensino de línguas, a cultura-alvo emerge de forma natural e/ou induzida quando vivenciada por parte de professores e alunos, podendo ou não ser tratada explicitamente. (Projeto Glossa, [www.sala.org.br](http://www.sala.org.br)) (OLIVEIRA, 2013, p.24).

A partir da perspectiva acima e com os direcionamentos desenvolvidos pelas reflexões de De Nardi (2005), resalto que, ao dar fôlego ao ato de tentar determinar os contornos de cultura utilizados no processo de ensino e aprendizagem de LE como a *cultura do outro*: demonstrando costumes, modos de vida, ritos sociais e interacionais e qual papel que ela desempenha no percurso de aquisição de uma língua estrangeira, há também a necessidade de estabelecer espaço para observar, refletir, analisar e entender o(s) funcionamento(s) da cultura do *nós* em sala de aula de LE.

Com *cultura do nós*, queremos dizer: os costumes, modos de ver e entender as mais diversas questões da vida, ritos sociais e interacionais que nos são (re)transmitidos e (re)significados desde as nossas mais longínquas trocas sociais através da convivência em comunidade, seja ela em espaços físicos ou virtuais. Em tempo, dentro do que estou chamando aqui de *cultura do nós*, com enfoque na sala de aula de LE reside os aspectos culturais dos docentes e dos alunos e suas possíveis concordâncias e discordâncias.

Isto posto, ao estabelecermos que dentro dos campos de conhecimento e estudo sobre o papel da cultura no ensino e aprendizagem de LE há uma tripla necessidade: **1)** responder e dar contorno o que se entende como cultura; **2)** conhecer qual seria essa cultura que o professor de línguas precisa trabalhar em suas aulas e por fim **3)** observar, conhecer, analisar, entender e interpretar o(s) funcionamento(s) da(s) culturas maternas que professores e estudantes trazem para a sala de aula. Sendo este o campo de estudo com o qual a presente pesquisa dialoga mais profundamente.

Deste modo, as pesquisas que versam acerca da presença do fenômeno da cultura nos ambientes escolares (FEIMAN-NEMSER & FLODEN, 1986; ERICKSON, 1984, 1986, 1987, 1987a; PRATT & NESBIT, 2000) têm grande tradição dentro dos estudos em Linguística Aplicada e sua intersecção com Antropologia e a Antropologia Linguística. Tratando mais especialmente da presente pesquisa, seu enfoque nas possíveis relações de concordância ou discordância estabelecidas entre o discurso e prática de ensino de professores de língua inglesa, doravante LI, mediadas pelos saberes, conhecimentos e cultura(s) desses professores e professoras ganha alicerce teórico nos estudos a respeito da Cultura de Aprender línguas (CA) e Cultura de Ensinar línguas (CE)<sup>7</sup> (FEIMAN-NEMSER & FLODEN, 1986; ERICKSON, 1984, 1986, 1987, 1987a; ALMEIDA FILHO, 1993, BARCELOS, 1995, 1999; REYNALDI, 1998, 1999; ANTONINI, 2009; OLIVEIRA, 2013) estando situados dentro do campo estudo acerca das Crenças de professores e professoras (JOHNSON, 1994; BARCELOS, 1995, 2001, 2006, 2007; BORG, 2003; KALAJA e BARCELOS, 2006; KALAJA *et al*, 2015; SILVA, 2007; ZHENG, 2009, 2013; LI, 2012; BRUN, 2017, GILAKJANI; SABOURI, 2017).

Sem adiantar-me muito em relação ao próximo tópico, estabeleço de forma mais objetiva que ês autores (ALMEIDA FILHO, 1993, BARCELOS, 1995; REYNALDI, 1998, 1999; ANTONINI, 2009; OLIVEIRA, 2013) tem considerado uma divisão bem estabelecida entre a Cultura de Aprender línguas (CA) e Cultura de Ensinar línguas (CE). Sendo a CA mais comumente [e somente] relacionada ao modo com o qual discentes enxergam os processos de aprendizagem de língua. A partir dessa perspectiva, a CA é um apanhado de concepções e pós-concepções, normalizadas [apenas] pelos estudantes, a respeito da(s) melhor(es) forma(s) de aprender e se preparar para o uso da língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 1993).

Em contrapartida, de acordo com a literatura, a CE está apenas relacionada aos aspectos da vida e da prática diária docente na forma de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos a respeito do que é a linguagem humana, o que é língua estrangeira e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo. A partir dessa visão, a CE também tangencia aspectos sobre: a pessoa humana, a sala de aula, e ainda versa a respeito dos papéis representados por professoras e professores e alunes na jornada de aprendizado de uma LE. (BARCELOS, 1995).

A partir de uma visão criticamente orientada pelos estudos freireanos e uma perspectiva notoriamente indisciplinar (MOITA LOPES, 2008, 2009), a reflexão que desenvolvo desperta a partir da necessidade de incluir a dimensão de professore quando estamos falando a respeito

---

<sup>7</sup> Almeida Filho (1993) utiliza os termos Abordagem de Aprender e Abordagem de Ensinar para se referir à Cultura de Aprender (CA) e à Cultura de Ensinar (CE) respectivamente.

da Cultura de Ensinar de línguas (CA). Isso ocorre devido ao fato de que professores e professoras residem em dupla dimensão: **1)** do *ser alune* e a do **2)** *ser docente*. Sem adiantar muito das discussões a respeito, percebo que o *ser alune* perpassa por toda sua vida, desde a escola, na educação básica, perpassa pela graduação e deságua em sua docência diária, no *ser docente*. De acordo com a visão empregada por nós, tal fenômeno vem a ocorrer pelo fato de que não se pode separar o ato de *ensinar* do ato de *aprender*. Logo, quem ensina precisa necessariamente saber como se aprende e, com isso, aprender ensinando. Afinal de contas, como afirma Freire (2018 [1996]), *não existe docência sem discência*.

Sabendo disso, ao discorrermos a respeito dos conceitos de Cultura de Aprender e Cultura de Ensinar línguas, tentarei lançar luz a respeito desse aspecto dicotomizado de ambas as concepções presentes na literatura corrente, ao passo que tentarei trazer à baila uma reflexão propositiva para outro entendimento tanto a respeito da CA quanto da CE.

Portanto, lançar olhares para o fenômeno da cultura escolar, mais especificamente a cultura demonstrada (in)conscientemente por professores de LI em suas práticas diárias de ensino pode fornecer subsídios para o ato de observar, analisar, interpretar e entender como possivelmente se constroem as relações entre professores, estudantes e a língua-alvo mediados pelos aspectos culturais tácitos de cada elemento desse triângulo: crenças, saberes, conhecimentos e perspectivas dentre outros.

### **2.1.2 Cultura de Aprender línguas**

Como adiantado anteriormente, de modo implícito ou explícito, os estudos que versam sobre os saberes, conhecimentos, perspectivas que professores e aprendizes trazem uma visada comumente estabelecida em uma esfera dicotomizada<sup>8</sup> para o processo de ensino e aprendizagem (FEIMAN-NEMSER; FLODEN, 1986; ERICKSON, 1984, 1986, 1987, 1987a; ALMEIDA FILHO, 1993, BARCELOS, 1995, 1999; ANTONINI, 2009; OLIVEIRA, 2013).

Deste modo, percebo que uma separação drástica entre a Cultura de Aprender línguas (CA) como sendo apenas relacionada aos estudantes e suas perspectivas sobre a(s) melhores maneiras de aprender língua. Ao passo que a Cultura de Ensinar línguas apenas versa sobre as questões ligadas ao universo de docente. Com isso, cria-se e se estabelece uma divisão

---

<sup>8</sup> Ao utilizar o termo dicotomizada para fazer referência ao estado da arte dos estudos sobre CA e CE, pretendo explicitar os efeitos de sentido de separação e falta de contato entre as partes que as pesquisas sobre o tema estão hoje em dia. (ALMEIDA FILHO, 1993, BARCELOS, 1995, FEIMAN-NEMSER; FLODEN, 1986, ANTONINI, 2009).

epistemológica que não consegue dar conta das demandas atuais, nos campos de pesquisa em LA, que versam sobre cultura escolar e suas interfaces com a cultura de professores e alunes na esteira do ensino e aprendizagem de LE.

Como assinalado anteriormente, tal visada dicotomizada da CA e da CE não abre espaço para perspectivas que promovam a capilaridade e a conexão entre as duas culturas. Ao passo que ignoram a relação de interdependência existente entre o ato de aprender e ensinar; como lembrado por Freire (2018 [1996]) quando afirma não existir docência sem discência. Ao discorrer acerca da relação de interdependência que se deve criar e de manter entre professores e estudantes Freire afirma que:

A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo. Evidentemente, não posso levar meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola. (FREIRE, 2018 [1996], p.95).

Ao pesquisar sobre a interface de ligação entre a CA e a CE, Reynaldi (1998) afirma que a inclusão da CA nos estudos e perspectivas que se debruçam sobre a CE se justifica pelo fato de que antes de serem professores, tais indivíduos foram aprendizes e que desde essa etapa de suas vidas a CE estava presente e começou a ser formadas e gestada através da observação do modo com o qual seus professores ensinavam.

Desse modo, a autora ainda ressalta que se formos considerar a existência de uma tradição de ensinar, a sua transmissão teria começado enquanto esse docente ainda era alune, ao passo que a maior parte das recompensas provenientes do ato de ensinar manifestam-se da parte dos alunes do que das instituições. Com isso, segundo a autora, a CA pode também influenciar a CE.

A esse pensamento, Reynaldi (1998) acrescenta que a CE também pode influenciar a CA pois:

[...] uma abordagem adotada por um professor pode levar o aluno a acreditar que esta é a melhor forma de abordar o assunto, colaborando para a formação da CA do aluno e CE do futuro professor. Assim, concluo que a CE e a CA estão diretamente relacionadas, uma vez que formas de aprender do professor são passadas para os alunos, que por sua vez também influenciam a forma de ensinar do professor (não só devido à sua CA, mas também devido a atitudes dentro da sala de aula). (REYNALDI, 1998, p.40).

Com o exposto acima, ressalto que a literatura corrente fornece pouco subsídio à reflexão propositiva e menos dicotomizada que tento pôr a cabo. Desse modo, pretendo explorar o conceito como está posto pelos estudiosos, de modo que objetivo lançar luz às possibilidades que a leitura criticamente orientada de suas reflexões permite. Ressalto que a intenção que dá fôlego a tais ações está contida em uma visada que contempla os estudos anteriores como marcos iniciais sobre o campo da CA e da CE.

Então, começo pelo começo, segundo Erickson (1986), cultura diz respeito às formas com as quais grupos atribuem sentidos às ações sociais, e assim o fazem de modo compartilhado entre esse mesmo grupo. Ao concordar com o autor, Antonini (2009) afirma que quando os estudantes fornecem explicações para a melhor maneira de aprender ou qual o melhor modo de aprender, esses sujeitos estão produzindo um discurso atravessado pelos aspectos da cultura. Sendo assim, o fenômeno descrito e assinalado por ambos os autores é chamado de Cultura de Aprender línguas.

Segundo Barcelos (1995), que estudou a CA de estudantes de graduação de uma universidade pública, CA refere-se ao conhecimento intuitivo demonstrado ou não pelos estudantes. De acordo com a autora, tal termo traz em seu bojo crenças, mitos e pressupostos construídos culturalmente, ao passo que ainda é formado por ideias a respeito de aprendizagem de línguas.

Ao discorrer sobre os postulados da autora, Reynaldi (1998) afirma que, para ela, esse conhecimento, que reside sobre unicamente na experiência dos estudantes, é compatível com a sua idade, o nível socioeconômico, ao passo que toma por base as suas experiências educacionais passadas, leituras prévias e discursos passados por sujeitos influentes na(s) comunidade(s) onde esses aprendizes residem e transitam.

Ela ainda acrescenta que quando falo sobre CA deve-se atentar para o fato de que as crenças, saberes e conhecimentos que são manifestadas pelos estudantes, assim como suas ações são fruto de hábitos familiares, escolarização e papéis culturais, pois, “o que é feito em sala de aula e na escola recebe influência do que ocorre numa esfera maior da organização social.” (BARCELOS, 1995, p.37). Ainda, segundo a autora, tais papéis culturais são reservadas aos estudantes e aos seus professores na sociedade onde convivem comunitariamente.

Nesse ponto, é relevante trazer à baila as concepções de Almeida Filho (1993) sobre CA. Veja:

A abordagem (ou cultura) de aprender é caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como 'normais'. Em qualquer situação será necessário ainda buscar conhecer as configurações individuais dos filtros afetivos (as atitudes, motivações, bloqueios, grau de identificação ou tolerância com a cultura-alvo, capacidade de risco e níveis de ansiedade) de cada aprendiz e de cada professor. (ALMEIDA FILHO, 1993, p.13).

Segundo Almeida Filho (1993), quando os estudantes estão empenhados no ato de aprender, eles lançam mão de maneiras de aprender específicas da sua região, etnia, classe social e até grupo familiar restrito. Para ele, tais culturas (abordagens) de aprender ganham *status* de tradição dentro do contexto em que o aluno está inserido com o passar do tempo. Deste modo, à medida que ganha tal designação, a tradição se fortalece através da sua transmissão, ao passo que acaba por informar subconscientemente e implicitamente as formas com as quais a nova língua deve ser aprendida pelos estudantes de forma natural e naturalizada.

Ao concordar com o autor, Barcelos (1993) comenta que os pressupostos a respeito de ensino e aprendizagem trazidos à sala de aula pelos estudantes são determinados e construídos em sociedade. Assim, devemos lembrar que “a sala de aula não existe em um vácuo: Ela está localizada em uma instituição, em uma sociedade e em uma cultura” (VAN LIER, 1994 *apud* BARCELOS, 1993, p.42). Desse modo, as práticas escolares de ensino e aprendizagem de línguas que são estabelecidas socialmente como comuns podem surgir dentro da sala de aula e/ou das representações sobre aprendizagem rotineiras em uma determinada sociedade.

Ao buscar dar mais contornos a essas práticas escolares, Barcelos (1995) lembra que elas podem evoluir [através da transmissão das tradições e sua naturalização] e se tornarem *habitus de aprender*. A autora lança mão desse conceito que foi cunhado por Santos (1993) em sua dissertação e que toma por base as concepções de *habitus* desenvolvidas por Bourdieu (1987). Deste modo, acredito que seria pertinente citar o conceito no qual o pensamento de Barcelos (1995) sobre o tema se fundamenta, assim, é possível enxergar *habitus de aprender* como:

[...] conjunto de disposições adquiridas pelos aprendizes, mediadas ou não pelos seus professores, desenvolvidas a partir das experiências educacionais, e construídas de forma idiossincrática, que determinam o estilo e a prática de sistematizar novos conhecimentos por parte dos alunos. (SANTOS, 1993 *apud* BARCELOS, 1995, p.43).

Com ajuda dos postulados da autora, percebo que tanto a escola quanto às relações estabelecidas entre docentes e discentes contém em si aspectos sociais e culturais que ultrapassam os muros da escola. Como observado até o presente momento, aponto que estas relações são construídas e sedimentadas nas interações comunitárias fora dos ambientes

escolares, mas gostaria de salientar que, apesar de essas serem organizadas e construídas fora do ambiente escolar e da sala de aula, não significa que não sejam passíveis de (des)organização e de (re)construção. Claro que não estou falando aqui a partir de um prisma ingênuo sobre as relações de CA e CE de alunos e professores como um campo pacífico e tranquilo de trocas culturais onde tudo transcorre às mil maravilhas.

Sabe-se que, quando há coexistência dessas duas dimensões (CA e CE de professores e de estudantes), há possivelmente a presença de uma fricção (ou conflito) cultural. Contudo, a pergunta que é possível de ser feita sobre esse possível fato é: O que podemos desenvolver a partir desse conflito (fricção) cultural entre estudantes, professores e língua-alvo? O que pode vir a surgir nesta relação a partir da tomada de determinadas posturas tanto por parte dos discentes quanto dos docentes?

Ao concordar com Almeida Filho (1993), percebo que a escola em si, em especial as aulas de LE, tornam-se uma arena de possíveis fricções, disputas e conflitos entre as culturas trazidas tanto pelos aprendizes quanto professores. Ao discorrer acerca das diferenças culturais apresentadas por professores e estudantes, o autor afirma que o acontecimento de conflito(s) envolvendo a CA que alunos apresentam com relação a uma LE e a CE que o docente demonstra em relação a mesma pode acontecer caso não haja uma convergência de culturas. Desse modo, ao referir-se a esse desencontro, Almeida Filho (1993) reflete que tal acontecimento pode ser fonte básica de problemas, ao passo que poderia suscitar resistências e dificuldades, perpassando por fracasso e desânimo no percurso de ensino e aprendizagem da língua-alvo.

Assim, observo que a CA se configura enquanto um dos fatores que interferem no sucesso do processo de ensino e aprendizagem de línguas, de acordo com a perspectiva de Oliveira (2013) sobre os postulados de Almeida Filho (1993). Ao ecoar e concordar com as afirmações do pesquisador sobre como os conflitos envolvendo as diferenças de culturais explícitas ou implícitas dos professores e discentes, ele afirma que tal desencontro poderia trazer problemas, resistências e dificuldades, assim como fracasso e desânimo para o ensino-aprendizagem da língua-alvo. Em tempo, ao falar ainda sobre esse tópico, mas com uma visão mais propositiva da questão, ele afirma que:

[...] o conhecimento da cultura de aprender línguas dos alunos poderia beneficiar e harmonizar todo o processo de ensinar e aprender línguas e aumentar as probabilidades de sucesso na aprendizagem da nova língua. Então, a abordagem de aprender é uma força operante capaz de influenciar todo o processo de aprendizagem de línguas. (OLIVEIRA, 2013, p.24-25).

Às reflexões postas a cabo por Almeida Filho (1993), acredito que se deve acrescentar a perspectiva de professore e sua dupla condição (de ser que aprende e de ser que ensina) ao pensamento fundante da CA, como assinalado anteriormente. Desse modo, é possível superar a concepção que vislumbra a CA como fenômeno social unicamente presente na experiência do *ser alune*. Com isto, pode-se caminhar em direção de um campo epistêmico que não coloca o aprender e o ensinar em dois campos distintos, pois seria vislumbrada a relação de interdependência entre a CA e a CE, como lembra Reynaldi (1999) já citada aqui. Como resultado mais imediato para essa visada, é possível destacar que a presença compartilhada de professores e alunes nas experiências formativas de perspectivas com relação à língua-alvo e na (re)construção de identidade(s) de aprendizes e professores de LE.

Quando elabora a respeito das relações estabelecidas entre professores e discentes à luz das suas CA e CE, Barcelos (1995) faz um relevante comentário sobre a relação de interdependência presente na convivência de ambas em sala de aula e fora dela. Tal reflexão auxilia na construção do pensamento que tento estabelecer aqui de que a não observar a CA e CE como totalmente separadas, ao passo que uma pertence unicamente ao estudante e a outra fica somente na seara docente. Veja:

Percebe-se pelos trabalhos citados a estreita relação entre cultura de aprender e cultura de ensinar. Se por um lado, os professores tendem a buscar alinhamento com o modelo de aula que os aprendizes consideram adequado, os aprendizes, por sua vez, também tendem a adotar procedimentos e práticas que seus professores consideram adequados. (BARCELOS, 1995, p.43).

Com tal experiência compartilhada, proveniente de uma perspectiva que preconiza a interdependência entre a CA e CE (Reynaldi, 1999), certamente os conflitos e desencontros culturais não deixariam de existir dentro do ambiente da sala de aula, pois se assumirmos que os saberes, conhecimentos, culturas e crenças que trazemos para a escola, tanto na condição de alune quanto na condição de professore, informam as tradições normalizadas de onde fomos criados e socializados (Almeida Filho, 1993), o conflito sempre estará presente na relação professore e alune.

Assim, ressalto que não é possível descrever com exatidão onde e com quem começa tais ritos de desencontro cultural, se advinda da parte dos professores, se do lado dos estudantes ou se começa com a perspectiva cultural (explícita ou implícita) embutidas nos livros didáticos ou nos currículos de ensino de LE adotados pelo governo.

Contudo, se os conflitos não necessariamente começam com professores, é pela sua parte que tal fenômeno pode ganhar mais contornos e quem sabe serem (re)elaborados dentro

das relações estabelecidas dentro dos ambientes escolares, em especial nas aulas de LI. Com isso não quero dizer que a única responsabilidade pela superação dos conflitos surgidos em sala de aula de LE, em face da falta de convergência de culturas, seja responsabilidade unicamente de professore, mas que tais conflitos podem apresentar-se em menor complexidade caso e professore assuma algumas das posturas que Freire (2018 [1996]) denomina como democráticas.

Uma das posturas que nos chama atenção na obra do estudioso pernambucano e que pode ser de grande valia para refletir e elaborar a questão dos possíveis conflitos culturais que podem surgir no ambiente escolar, em especial a aula de LE, é a postura que versa acerca do respeito pela “leitura de mundo” que es estudantes trazem à sala de aula por parte des professores. Tento discorrer brevemente sobre ela a seguir com o intuito de propor abertura de caminhos para uma discussão mais profunda em trabalhos futuros. Em tempo, ressalto que não nos convém tentar dar um fechamento às discussões, tampouco dar sentido(s) de acabamento às reflexões postas a cabo aqui.

Com isto posto, ressalto que ao elaborar sobre a relação professore e alune à luz de uma perspectiva democrática de ensino, o autor reflete sobre a responsabilidade que docentes exercem sobre a abertura e fechamento dos caminhos para seus discentes com relação a busca pelo conhecimento em face da adoção ou não de postura mais ou menos autoritária em relação às “leituras de mundo”<sup>9</sup> trazidas pelus alunes à sala de aula.

De acordo com Freire (2018 [1996]), a resistência demonstrada por parte de docente em lidar de forma democrática com a “leitura de mundo” que e educande traz consigo para a sala de aula constitui-se como obstáculo à experiência de conhecimento.

Neste ponto, é relevante acrescentar que tal movimento de resistência constrói barreiras entre a experiência de conhecimento de ambos os lados, tanto des estudantes quanto des professores. Isto ocorre devido ao fato de que uma posição antidemocrática, como apresentada acima, não ser capaz de trazer frutos a serem colhidos pelus professores, tampouco da parte des discentes nas suas jornadas escolares, em especial nas aulas de LE.

---

<sup>9</sup> Ao adotar o termo “leitura de mundo” nesse trabalho, estou me referindo ao conjunto de conhecimentos, saberes, crenças e perspectivas que transmitidas através de tradições (in)formam de maneira naturalizada o subconsciente, o discurso e a experiência des estudantes no mundo, na escola e em especial na sala de aula de LI. Ou seja, o entendimento que temos a respeito do termo “leitura de mundo” cunhado por Paulo Freire (2018 [1996]), relaciona-se com o que adoto neste trabalho para a Cultura de Aprender (CA).

Ao destacar o papel da escuta ativa por parte de professores nas relações que se estabelecem com os estudantes, em face da promoção de uma visão mais democrática do processo de ensino e de produção do conhecimento, Freire (2018 [1996]) acrescenta que:

[...] saber escutá-lo não significa [...] *concordar* com ela, a leitura do mundo ou a ela se acomodar, assumindo-a como sua. Respeitar a leitura de mundo do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, *com* o educando e não *sobre* ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de entender o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. (FREIRE, 2018 [1996], p.119-120).

Com os dizeres do autor a respeito de necessidade da promoção de uma educação mais democrática e alicerçada em ritos de escuta ativa, acredito que seria possível começar a dar contornos maiores para a questão dos conflitos culturais envolvendo a CA dos alunos e a CE que professores e professoras trazem à sala de aula. Com isso em mente, observo que a questão não pode se encerrar nas reflexões pontuadas por ele e, sim, abrir espaço para uma pesquisa mais atualizada e profunda acerca do tema, em especial nas aulas de LE e LI e dos discursos e práticas produzidas por estudantes e professores em situação de conflito ou atrito cultural.

Quanto à questão dos conflitos por conta de perspectivas culturais trazidas à sala de aula pelos professores e estudantes, acredito que a reflexão posta a cabo por Oliveira (2013) possa lançar uma luz à questão aqui desenvolvida. Veja:

É indiscutível que o professor desenvolva uma abordagem crítico-reflexiva sobre sua prática pedagógica trazendo à luz sua abordagem ou cultura de ensinar e a cultura de aprender dos alunos com o objetivo de compreender as filosofias que subjazem a suas ações e às de seus alunos. Assim, seria possível uma resignificação das concepções envolvidas no processo de ensinar línguas com vistas à melhoria e ao sucesso deste. É com esse intuito que realizo esta pesquisa, que pretende caracterizar e explicitar a cultura de aprender do aluno. (OLIVEIRA, 2013, p.26) (Grifos meus).

Voltando para as reflexões postas a cabo sobre os postulados de Almeida Filho, Barcelos (1995) afirma que a CE dos estudantes é um dos aspectos que mais intervém no percurso de ensino e aprendizagem de línguas, segundo o autor. Deste modo, a CA dos alunos se relaciona com a CE dos professores quando observo o modelo global de ensino de línguas criado pelo autor.

Ao concordar com os postulados de Almeida Filho (1993) e de Barcelos (1995), Antonini (2009) ecoa as reflexões dos autores ao afirmar que partilha a ideia de que o aluno traz consigo para a sala de aula de LE “crenças, ideias, expectativas, atitudes, costumes etc” (p.39) a respeito do que é uma LE, ao passo que também traz perspectivas de quais as melhores formas de estudar e o que se deve fazer em uma aula. Entrando em concordância com os autores, a

pesquisadora ainda observa que tais crenças, ideias e expectativas são provenientes da convivência em comunidade por serem valorizadas e compartilhadas pelos e seus membros. A autora ainda chama atenção para o que ela chama de Cultura de Aprender Língua Estrangeira (CALE) ao afirmar que, ao somar as características e necessidades individuais às crenças, ideias e expectativas, há o surgimento da CALE.

Ao discutir a respeito das mudanças nos paradigmas das abordagens atuais de ensino de LE, a autora ressalta que tal fato decorre da mudança de foco que antes, de acordo com ela, estava no produto finalizado da aprendizagem e agora situa-se no processo educacional como um todo. Por essa razão a CALE dos alunos começa a receber mais atenção por parte das investigações. Ao realizar uma revisão da literatura sobre CA línguas, Antonini (2009) observa que há relevância do tópico para os estudos em LA e a diversidade de termos existentes para se referir à CA, tais como: “abordagem de aprender, cultura dos alunos, cultura de aprendizagem, teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem” (p.39) e outros termos que aparecem com menor frequência.

Ao adotar o termo *cultura do aluno*, Erickson (1984) o toma como equivalente a CA, pois, de acordo com ele, as explicações fornecidas pelos discentes para exprimir a melhor forma de aprender língua, em nosso caso LE, são aspectos construídos culturalmente. Desse modo, para o autor, a cultura de aprendiz expressa suas percepções e crenças. Tal fato ocorreria em diferentes graus de conscientização, envolvendo as ações sociais, ao passo que pode revelar os modelos de prática educacional.

Ao discorrer sobre os postulados do autor presentes em Barcelos (1995), Antonini (2009) concorda com ele ao afirmar que a cultura expressada pelos/las/lus estudantes têm relação [e é transpassada] pelos e professores, responsáveis, papéis sociais que são reservadas a eles na sociedade em que convivem, ao passo que também são influenciadas pelo que a autora chama de “procedimentos governamentais”.

Em tempo, ela conclui que tal estrutura social, descrita anteriormente, engloba dentro de si a sala de aula. Com isso, é possível perceber que as reflexões engendradas por Antonini (2009) entram em acordo com os escritos de Van Lier (1994 *apud* BARCELOS, 1995) sobre a dimensão social da escola, em especial da sala de aula, que de acordo com ele não existe em um vácuo, descolada da realidade onde se encontra. Com isso em mente, a sala de aula fica localizada no interior de uma instituição, de uma sociedade e de dentro de uma cultura, segundo ele.

Ao abordar a questão da CA em sua pesquisa de dissertação<sup>10</sup>, a autora ainda elabora sobre esse fenômeno e faz uma revisão do estado da arte dos termos mais comumente usados para se referir à CA e afirma que:

Miller & Ginsberg (1995) referem-se a teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem, ou seja, idéias que alunos têm sobre língua e aprendizagem de línguas. Riley (1997) adota o termo cultura de aprendizagem como um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente no comportamento de aprendizagem do aluno. Cortazzi & Jin (1996) tomam o conceito de cultura de aprender como os aspectos culturais do ensino e da aprendizagem, e assim como Almeida Filho (1993), consideram parte cultura de aprender aquilo que as pessoas acreditam que seja normal e bom em termos de atividades e processos. (ANTONINI, 2009, p.41-42).

Ao elaborar a respeito do tema mais uma vez, Barcelos (1995) aponta que a cultura de aprender é um conhecimento intuitivo [somente] dos alunos, ao passo que pode manifestar-se de modo implícito ou explícito através. A CA é constituída pelas crenças, mitos, pressupostos culturais e ideias a respeito de aprender línguas. Tal conhecimento é compatível com as idades dos discentes e seu nível socioeconômico; ao passo que tem como base a experiência vivida anteriormente, leituras prévias e contato próximo com pessoas que exerçam influência sobre eles. Com isto posto, para a autora, tais aspectos que circundam e constituem a CA vão envolver por consequência as maneiras com as quais os aprendizes se preparam para o uso da língua-alvo.

Ao discorrer a respeito das reflexões desenvolvidas por Barcelos (1995), Antonini (2009) aponta que para a autora, os atos e ações ocorridos no interior da sala de aula sofrem influência externa de acontecimentos ligados às esferas da organização social. Desse modo, de acordo com a sua leitura sobre os dizeres de Barcelos (1995), a segunda afirma que tanto as crenças expressadas pelos estudantes quanto às ações tomadas pelos mesmos são relacionadas com hábitos familiares, escolarização e papéis que são incumbidos a eles e aos docentes na sociedade em que estão inseridos.

Com isso em mente, concordo com a perspectiva empreendida pela autora no que diz respeito a essa dimensão social da formação da CA dos aprendizes, contudo, gostaria de acrescentar à sua reflexão a questão do local que a CA ocupa na formação das crenças de professores e professoras e vice-versa, pois, assim como venho salientando no transcorrer da

---

<sup>10</sup> ANTONINI, A. F. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de 1ª e 4ª séries do ensino fundamental. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2009

dissertação, não é possível excluir a discência da docência, como afirma Paulo Freire (2018 [1996]).

Ao apontar para as pesquisas recentes que estavam sendo desenvolvidas a seu tempo, Barcelos (1995) aponta que a maioria dos estudos correntes da época se preocupavam apenas com a sistematização e descrição das crenças dos alunos relacionadas ao aprendizado de línguas. Devido a esse fato, de acordo com a autora, não havia preocupação flagrante, pelo menos à sua época, em desenvolver reflexões e perspectivas acerca das razões que servem como motivadoras para as crenças apresentadas pelos estudantes, muito menos fôlego de pesquisa para responder qual o papel que tais crenças exercem nas vivências de aprendizado desses indivíduos. Parece-nos que ela indicara em sua pesquisa possíveis lacunas que iria desenvolver e se debruçar em trabalhos futuros.

A respeito da lacuna dentro do campo da pesquisa de crenças apontadas pela autora, parece-nos relevante também apontar a escassez de trabalhos que se dediquem a “desvelar” [para usar um termo muito presente nas pesquisas de Barcelos (1995)] o sistema de crença de professores, as razões e motivações presentes nessas crenças demonstradas (ou não por eles), tendo em contexto maior a cultura escolar onde estão inseridos e convivem, mais especificamente, a cultura de aprender língua (CA) como constituída também pela presença docente nela e a cultura de ensinar (CE) como expressão e fruto da interação de docentes consigo mesmos nos ambientes de trabalho, de formação e formação continuada, com o(s) modo(s) de ser profissional e as maneiras mais adequadas de ensinar e aprender línguas.

Como já vem sendo apontado no transcorrer do tópico, a visada empreendida aqui por nós com relação a CA situa-se, de certo modo, distantes do conceito de CA empreendida pelos estudos anteriores. Desse modo, ao (re)ler a pesquisa de Antonini (2009) observo que ela apresenta um conceito de cultura de aprender mais aproximado do que pretendo adotar aqui, contudo, a autora privilegia a figura de aluno em sua tentativa de (re)definição para o que entende como cultura de aprender língua estrangeira (CALE), veja:

[...] entendemos que a CALE (inglês) envolve as maneiras de pensar e agir de alunos, entendidas como normais, para aprender uma língua estrangeira. Como maneiras de pensar, incluímos as opiniões, concepções, idéias, percepções, crenças e mitos que envolvem o aprender uma língua estrangeira. Como maneiras de agir, compreendemos práticas costumeiras, atitudes, costumes, comportamento demonstrados em sala de aula e fora dela no processo de aprendizagem de uma LE. Essas maneiras - de pensar e de agir - vão influenciar (ou não) uma a outra durante todo o processo. A cultura de aprender língua estrangeira é processual, não-estática, varia e depende da idade, condição sócio-econômica-cultural, experiência escolar e na língua, leituras prévias e contato com pessoas influentes. A cultura de aprender língua estrangeira é influenciada pelo professor, pela escola, pelos pais e irmãos, pelos colegas, pelo

material didático, pela avaliação e pelas interações ocorridas em sala de aula. (ANTONINI, 2009, p.46).

Como posso perceber, o conceito de CA (re)definido pela pesquisadora traz em seu cerne considerações apontadas por autores e autoras anteriormente (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1995 e outros/outras) ao passo que direciona seu entendimento mais especificamente para a aprendizagem de LE, em especial inglês. Em tempo, ela traz à baila o termo cultura de aprender língua estrangeira (CALE) ao centro de sua pesquisa de mestrado como uma retomada atualizada para CA.

Considerando o conceito empreendido pela autora e pelos demais autores e autoras, apresentado no transcorrer do tópico, propomos colocar em curso, mesmo que embrionariamente, uma outra leitura para a cultura de aprender (línguas estrangeiras). Desse modo, percebo que a cultura de ensinar (línguas e línguas estrangeiras) diz respeito às maneiras com quais professores e alunes enxergam, produzem discurso e agem sobre e com o processo de aprendizagem de uma língua-alvo, seja ela nativa ou estrangeira. Nesse processo de enxergar, produzir discurso e agir, discentes, professores assim o farão a respeito das maneiras mais adequadas para se aprender uma língua nova e os modos com os quais aprendizes podem se preparar e ter contato mais efetivo com a língua-alvo dentro e fora da sala de aula.

Ao pôr em curso tais atos, tais agentes assim o fazem tendo um conjunto de pressupostos, crenças, percepções e saberes sobre língua(s) que foram naturalizadas através de trocas desenvolvidas por elas nas sociedades onde convivem e transitam. Nesse ponto, aponto que tais perspectivas a respeito de aprender e lidar com a língua-alvo no processo de ensino e aprendizagem são (re)produzidas a partir de duas posições diferentes que se constroem discursivamente e socialmente: a posição alune e a posição professore, ao passo que ambas se situam em duas esferas distintas: *o ser alune* e *o ser professore*.

Em tempo, destaco que ambas podem ou não convergir, ao passo que a sala de aula pode vir a ser um campo de possíveis trocas, fricções e conflitos culturais, já que o ambiente escolar não existe em separado da sociedade, como em um vácuo social e sim é atravessado por fatores sociais como: escola, família, raça, classe, gênero, sexualidade, livro didático, avaliação de aprendizagem e a própria interação discente-docente. Com isso em mente, pode-se usar de tais fatores para construir pontes ao desenvolvimento de uma postura docente calcada na autorreflexão a partir da primazia pelo respeito à *leitura de mundo* dos alunos, das alunas e dos discentes e vice-versa.

### 2.1.3 Cultura de ensinar línguas

Como assinala anteriormente, a cultura é um aspecto que faz a intermediação entre diversos fatores que influenciam o processo de ensino e aprendizagem de uma língua materna ou estrangeira, em especial, a língua inglesa. Com isto, ressalto que até o presente momento que os pressupostos, conceitos pré-estabelecidos, saberes, conhecimentos trazidos pelos alunos e professores à sala de aula sobre o melhor modo de aprender e se preparar para o uso de língua-alvo pode ser chamado de cultura de aprender (CA) línguas.

A partir disso definido, abre-se espaço para perguntar também como os agentes envolvidos nos ritos de ensinar aqui focalizados (professores) pensam e discursivizam sobre o processo de aquisição de uma língua, como enxergam a si mesmos, os demais professores e estudantes inseridos nos ambientes de aprendizagem a partir de uma visão que toma por base a sua cultura de ensinar (CE).

Para Feiman-Nemser e Floden (1986), cultura de ensinar diz respeito ao mundo subjetivo de professores que gira em torno de suas crenças, percepções e saberes sobre o ensino, ao passo que ainda constitui os modos pelos quais os discentes percebem a si mesmos e as formas com as quais eles percebem o seu trabalho e conferem sentido a ele. Ao refletir acerca do tema a partir dos postulados dos autores, Antonini (2009) afirma que a CE tangencia também o conhecimento compartilhado pelos professores, ao passo que é constituído de crenças que informam **1)** sobre as melhores formas de trabalhar, **2)** a respeito de fatores que compensam na profissão e no que se refere **3)** as condições de trabalho enfrentadas pelos professores e a contato com a comunidade escola.

Segundo a autora, Feiman-Nemser e Floden (1986) ainda apontam para o fato de que a divergência de fatores como: “idade, experiências sociais e culturais, estado civil, recompensas na carreira, habilidades, conhecimentos, as escolas em que trabalham” (p.47) pode levar a existência de culturas de ensinar diferentes, de modo que tal diversidade de fatores ainda trazem certo grau de dificuldade para as pesquisas que investigam a(s) cultura(s) de ensinar línguas.

Ao partilhar das ideias contidas nas reflexões postas a cabo pelos autores, ela entende que a cultura de ensinar línguas diz respeito:

[...] às crenças, pressuposições, mitos, e conhecimentos intuitivos que os professores têm sobre como ensinar, sobre o aluno, sobre o que é linguagem e LE, sobre as teorias de ensino-aprendizagem, sobre a profissão. Essa cultura de ensinar guarda relação com a maneira como esses professores foram ensinados e é influenciada pela CA deles próprios, dos seus alunos, pela CE de outros professores, pela cultura da escola e dos produtores de material didático, dos pais de alunos, etc. (ANTONINI, 2009, p.48).

Ao discorrer sobre os postulados de Feiman-Nemser e Floden (1986), Reynaldi (1998) afirma que para ês autores a CE diz respeito aos significados atribuídos às carreiras e as recompensas, (sejam elas intrínsecas ou extrínsecas), perpassa tanto as condições trabalhistas quanto a interação estabelecidas com es alunes, responsáveis legais, gestores e demais professores e professoras e suas vivências que são mediadas devido a fatores como “idade, sexo, às condições sociais e à formação de professor”(p. 32).

De acordo com ela, eles acreditam que o conhecimento des professores está relacionado com o mundo da prática, de forma que tal conhecimento prático é utilizado pelus docentes com o intuito de demonstrar propósitos, conceder forma e significado às experiências, ao mesmo tempo que auxilia na sustentação à realidade social, tendo como base o conhecimento es professores têm a respeito da relação da teoria com a prática.

Concordo com a visão des autores e com a visada empreendida pela autora sobre seus postulados, contudo, a partir de uma visão notadamente indisciplinar (MOITA LOPES, 2008, 2009) e transdisciplinar (ALMEIDA, 2015) adota aqui, seria de grande valia acrescentar a ambas visões outros marcadores sociais que expressam o modo com o qual fatores sociais atravessam e constituem as concepções com quais as visões des professores enxergam o processo de ensino e aprendizagem de uma língua materna ou LE, percebem a si mesmas e aos demais professores e professoras. Desse modo, propomos acrescentar aspectos como: raça, classe, gênero, identidade de gênero, sexualidade dentre outros à visão empreendida pelus autores a respeito da CE.

Feiman-Nemser e Floden (1986) afirmam que ao iniciar a sua carreira, e professore começa a construir a sua CE a partir da imitação de professores com mais experiência, ao passo que fatores como: o comportamento des estudantes, conflitos entre o aprendido na graduação e a realidade que com qual precisa lidar na(s) escola(s) e outros aspectos atuam como fatores que entrecruzam e influenciam a prática de ensino des docentes que estão mais preocupades com seu desempenho profissional e sobrevivência no mercado de trabalho, que é uma necessidade básica. Com isso posto, acredito também que a condição de professore iniciante e inexperiente também influencia a formação da sua CE ao passo que deságua em sua *práxis* educativa cotidiana.

De acordo com ês autores, ao passo que os professores e professoras adquirem experiência na profissão, suas práticas de ensino serão orientadas por essas vivências e experiências. Em outras palavras, a experiência profissional vai servir como co-construtor da *práxis* profissional e, por consequência, da formação, consolidação e mudança de uma CE línguas de acordo com nossa visão do tema.

De acordo com eles, essa mudança ocorreria devido ao fato de que tais profissionais adquirem mais confiança em si mesmas, o que possibilitaria que elas deixassem de se preocupar com os julgamentos e avaliações empreendidas pelo outro sobre suas ações enquanto docente. Dessa forma, tais profissionais estariam mais seguras para desenvolver uma autorreflexão sobre sua prática de ensino, questionando sua performance, ao passo que poderiam relacionar a teoria com suas próprias ações, com o objetivo maior de trazer inovação e melhoramento ao processo de aprendizagem dos estudantes.

Reynaldi (1998) observa que tal fenômeno descrito por Feiman-Nemser e Floden (1986) anteriormente esbarra em algumas dificuldades bem comuns à realidade da sua época. Veja:

[...] acredito que é difícil conciliar tempo, número de alunos e pressão externa sobre o que deve ser feito na sala de aula, o que faz com que a maioria dos professores usem seu conhecimento intuitivo ao lidar com as ocorrências da sala de aula. Como o professor não está acostumado a refletir sobre sua abordagem de ensinar, é difícil para ele verbalizar as teorias acumuladas, embora essas teorias estejam presentes na prática de forma implícita. (REYNALDI, 1998, p.27).

Ao retomar o pensamento de Clarke (1982), Reynaldi (1998) observa que para o autor, o professor deve desenvolver um pensamento analítico das experiências em sala de aula. Em tal empreitada, o docente observaria as ações que tiveram êxito e as que falharam, ao passo que buscaria dar maior destaque àquilo que venha a se encaixar com a sua realidade profissional e àquilo que não se adequa. Porém, de acordo com a autora, por muitas vezes, os professores não tiveram contato com uma pesquisa autorreflexiva acerca da sua práxis na sua formação inicial e com isso demonstram pouca afinidade com a pesquisa acerca da sua própria prática de ensino, e por consequência não colhe os frutos de tal jornada de análise de sua práxis educativa.

Assim, ao discorrer sobre a questão da (in)experiência profissional como fator que afeta a formação, consolidação e propagação de uma CE por parte dos professores contidos no pensamento de Feiman-Nemser e Floden (1986), Reynaldi (1998) acrescenta aos seus postulados que as experiências vivenciadas tanto pelo professor quanto pelos alunos podem e irão afetar a CE deste profissional de educação que se liga à sua classe social e às normas escolares estabelecidas socialmente. Dito de outro modo, para a autora:

[...] diferentes realidades e experiências gerarão Culturas de Ensinar diferentes, que também poderão ser alteradas se o professor concluir que sua maneira de ensinar está inadequada para a consecução de seus objetivos e tiver oportunidades para realizar as alterações que pretende. Embora a interpretação das experiências varie conforme as crenças e experiências anteriores dos professores, acredito que as CE apresentem pontos em comum devido ao sistema de ensino, formação do professor dentro de uma mesma sociedade, conceitos difundidos sobre a profissão e posição do indivíduo na sociedade. Enfim, fatores econômicos, sociais e políticos. (REYNALDI, 1998, p.28).

Tendo em vista o exposto acima, a autora salienta que de acordo com o aumento da experiência profissional docente, desenvolve-se o que ela chama de *habitus* de ensinar. Reynaldi (1998) usa o conceito de *habitus* contido em Bourdieu (1992)<sup>11</sup> para dar sustentação à sua argumentação de que o discurso, contido na fala das pessoas, em especial de professores e professoras, não necessariamente corresponde com a prática de ensino cotidiana ou com as ações tomadas no presente e no futuro por esses profissionais da educação. Ao proceder com a leitura de Bourdieu (1992), a autora expõe que, segundo ele, as decisões e disposições que são tomadas em direção ao futuro tomam por base os resultados que se seguiram em experiências passadas que por consequência irão orientar as disposições do presente que irão dar orientar e sustentar as ações e disposições futuras.

Orientada pelo pensamento do filósofo francês, a autora chega à conclusão que as mudanças residem e estão disponíveis no campo da teoria a todos, contudo, tais mudanças somente estão disponíveis em nível teórico, devido ao fato de que a probabilidade de um *habitus* ser adquirido vai depender das oportunidades de ele ser utilizado com sucesso, ao passo que as oportunidades e probabilidades para que ele seja adquirido dependem das mesmas oportunidades. Ou seja, as pessoas envolvidas no processo (chamo atenção aqui para os professores) inclinam-se a agir de acordo com a realidade onde estão inseridos e a disponibilidade, com isso, tornam-se acessórios no processo que tende a fazer com o que o mais provável seja a realidade.

Ao elaborar a respeito do discurso de professores, Woods (1993) afirma que:

[...] ele [o professor] é levado a desconsiderar suas crenças não monitorizadas e seu comportamento em sala de aula porque frequentemente é atribuído mais poder aos supervisores, avaliadores, teóricos e pesquisadores. Portanto, na tentativa de ser aceito por aqueles que são reconhecidos como “peritos” em determinada área, muitas vezes os professores proferem um discurso que corresponda à filosofia (ou teoria) aceita no momento, que está mais presente em sua memória por ser recente, mas que pode não corresponder à sua prática. (WOODS, 1993 *apud* REYNALDI, 1998, p.29).

Ao refletir a respeito do comportamento dos professores, ela toma por base o pensamento de Lynch (1990) que em linhas gerais reconhece que nem sempre o dizer das pessoas vai corresponder com as ações que elas tomam de fato. Portanto, de acordo com ele, se

---

<sup>11</sup> De acordo com Bourdieu (1992), o *habitus* é a espontaneidade sem consciência ou desejo e, desta forma, transcende intenções subjetivas e projetos conscientes, quer sejam individuais ou coletivos, uma vez que as intenções subjetivas dependem da adaptação da proposta à nossa realidade e às nossas crenças, podendo provocar adaptação revolta ou resignação e podendo ou não causar disposição para mudanças (a prática pedagógica não se altera pelo simples conhecimento de mudanças objetivas, incompatíveis com eventos já vividos e conhecidos que originaram o *habitus*). (REYNALDI, 1998, p.28)

faz necessário um exame das crenças dos professores à luz das suas ações em conjunto com as teorias verbalizadas por eles mesmos.

Em contrapartida, ao lançar olhares para a demanda por uma postura mais autorreflexiva a respeito do alinhamento do discurso com a prática e preconizando a mudança de atitudes frente a uma realidade, Reynaldi (1998) aponta que apesar de que o comportamento docente seja determinado pelo meio social, em decorrência das oportunidades, e o professor precisa tornar-se mais consciente da sua **1)** condição de ser social, **2)** das suas ações em sala de aula de línguas, **3)** das “verdades” que seu(s) discurso(s) veicula(m) dentro e fora da sala de aula.

A autora salienta ainda que tais ações devem desenvolver-se principalmente pelo fato de que a linguagem não é mais vista somente como uma maneira de comunicação, pois, com ela expressamos o que pensamos, organizamos nossas ideias, estabelecemos comunicação com os demais indivíduos ao passo que entendemos o mundo a nosso redor quando relacionamos linguagem ao processo mental.

Com isso em mente, concordo com o que a autora reflete e elabora acerca da cultura de ensinar línguas, pois considero que a CE dos professores é construída, determinada e atravessada socialmente por diversos fatores, tais como: idade, raça, classe, gênero, identidade de gênero, sexualidade dentre outros fatores, como já afirmado anteriormente imbuídos de tentativa de acrescentar outros contornos para o conceito de CE aqui presente. Contudo, o conceito utilizado por Reynaldi (1998) em sua pesquisa servirá também como norte para as reflexões que ainda estão por vir no transcorrer tanto da sessão quanto do trabalho como um todo. Sobre a CE a autora afirma:

CE neste estudo é definida como as crenças, pressuposições, mitos e conhecimentos intuitivos que temos sobre como ensinar, reflexo de como fomos ensinados (CA e aspectos da formação de professores) e de nossa visão desse ensino (aproximando-se do *habitus* de Bourdieu). CE inclui nossas crenças sobre o que é o aluno e o que se pode esperar dele, sobre o que é linguagem humana, sobre as teorias de ensino e o que incorporamos delas e sobre a profissão de professor (aproximando-se da abordagem). Mesmo que não consigamos verbalizá-las estas crenças estão dentro de nós e se manifestam nas nossas atitudes (prática). (REYNALDI, 1998, p.29).

Retomando a questão da experiência como aspecto atuante na fomentação de uma CE línguas de docente, Almeida Filho (1993) acredita que a vivência enquanto aprendiz (posição alune) de LE por parte dos professores pode incutir uma forma de ensinar que se guia por uma abordagem implícita e latente. O autor ainda observa que frequentemente tal abordagem não é conhecida por parte dos discentes. Ou seja, a maneira que professores e professoras de LE enxergam tanto o ato de aprender, como o ato de ensinar, perpassando pelas maneiras mais adequadas de lecionar, *ser* professor e outros que compõem a vida docente, está ligado aos

modos com quais foram socializadas em sala de aula de LE a partir da abordagem escolhida pelo professor da língua-alvo.

A respeito da questão apontada pelo autor, Oliveira (2013), ao refletir sobre os postulados de Freeman & Johnson (2001), ressalta que para ês autores, as experiências vivenciadas a partir da posição alune em contextos sociais variados: escolas e salas de aula, de início, e posteriormente como estudantes de licenciatura em cursos de formação de profissionais da educação, auxilia na produção do conhecimento que o professor tem sobre ensino. Em outras palavras, ês autores concordam com Almeida Filho (1993) ao afirmar que as experiências anteriores vivenciadas pelos docentes em sua condição inicial de alune perpassando pela licenciatura vão ajudar na construção da sua cultura de ensinar.

Oliveira (2013) ainda chama atenção para o fato de que, de acordo com ês autores, o conhecimento apontado acima é produzido através das experiências e contatos sociais com pais, colegas e diretores (acrescentaríamos com os livros didáticos também). Para Freeman e Johnson (2001), isso denota que o ato de ensinar e de aprender podem ser considerados como socialmente negociados. Ao refletir sobre os aspectos socialmente negociados no ensino e na aprendizagem docente, ele afirma que:

Essa perspectiva sobre o processo de aprendizagem do professor leva em consideração o fato de que os cursos de formação reformam o conhecimento, os valores e as crenças que os aprendizes trazem consigo para a prática de ensino, (re)significando sua cultura de ensinar, de modo que essa prática possa ser trabalhada efetivamente em salas de aula e escolas. (OLIVEIRA, 2013, p.27).

Ao debruçar-se sobre os pensamentos de Almeida Filho (2008) sobre o tema, Oliveira (2013) afirma que o autor observa que, na Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) criada pelo pesquisador, ao escolher determinadas metodologias e filosofias de ensino para trazer à sua prática de ensino, os docentes assim o fazem influenciados por uma variedade de fatores que denotam as suas percepções acerca da linguagem, de aprender e de ensinar.

Para Oliveira (2009), o componente que experiências vividas trazem ao processo de ensino pode ser considerado como uma força que tem a capacidade de dar direcionamento às ações e atitudes pedagógicas assumidas pelo professor presente nas quatro dimensões que sustentam o OGEL desenvolvido por Almeida Filho (1993, 2008). Em outras palavras, a abordagem escolhida pelo docente desvela a sua cultura de ensinar (e a cultura de ensinar também).

Continuando das reflexões desenvolvidas por Almeida Filho (1993) sobre cultura escolar e ensino de línguas, observo que o autor afirma que dentro da *escola* existem tradições que influenciam o professor. Por sua vez, esse indivíduo traz consigo uma série de disposições

peçoais e valores desejáveis a respeito da própria abordagem com o qual costuma dialogar para o seu processo de ensino.

Para o autor, como essas forças das tradições de ensinar, presentes no contexto escolar, são marcadas através das interações sociais e por meio das instituições, elas terão de se integrar de algum modo com as contribuições pessoais que (da abordagem) de professore<sup>12</sup>. Ou seja, para o autor haverá sempre uma tensão entre o que é dito e estabelecido socialmente, dentro da escola, como maneira mais acertada de ensinar e a cultura (abordagem) de ensinar de docente. Com isso forma-se uma tensão sempre presente entre forças das tradições ensinar e as forças da cultura (abordagem) de ensinar línguas des professores.

Assim, tais forças que estão sempre em desacordo “se completam com a concorrência de uma abordagem específica (implícita ou explícita) de ensinar língua estrangeira contida num livro didático eventualmente adotado.” (ALMEIDA FILHO, 1993, p.11). Em outras palavras, ao conflito de forças já existente na relação tradições de ensinar da escola e a cultura de ensinar línguas de professore deve ser acrescentado a abordagem contida nos livros didáticos.

Ao desenvolver um conceito mais aproximado daquilo que pensa sobre cultura escolar, abordagem de professores e cultura de ensinar, ele observa que a abordagem (cultura) de ensinar línguas faz parte de um conjunto de artefatos e ferramentas que estão à disposição de professore para guiar as suas ações na operação global de ensinar uma LE<sup>13</sup>. Com isso em mente, observo que para o autor, outra maneira possível definir abordagem ou cultura de ensinar é de que elas se referem a:

[...] uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua. (ALMEIDA FILHO, 1993, p.13).

Nesse ponto, é relevante retomar o que Reynaldi (1998) aponta sobre CE, para ela, a cultura de ensinar são “crenças, pressuposições, mitos e conhecimentos intuitivos que o professor entende como ensinar e aponta que essa cultura de ensinar reflete o modo como foi ensinado e sua visão de ensino.” (OLIVEIRA, 2009, p.28). Apesar de considerar a abordagem e cultura de ensinar como semelhantes, como demonstrado acima, saliento que Reynaldi (1998)

<sup>12</sup> Almeida Filho (2009) usa o termo abordagem do professor como sinônimo para cultura de ensinar.

<sup>13</sup> A operação global de ensino de uma língua estrangeira compreende o planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua-alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes. (ALMEIDA FILHO, 1993, p.13)

aponta a necessidade de uma distinção entre ambos os conceitos. Para sustentar sua perspectiva, a autora afirma que:

[...] comparando a abordagem com a CE, podemos dizer que a CE é mais ampla e abrangente e está mais diluída socialmente, o que faz com que se infiltre mais, influenciando mais as atitudes, muitas vezes de forma imperceptível e, portanto, tende a ser mais duradoura. Em outras palavras, o professor é influenciado pela CE presente na sociedade onde vive (mesmo sem ter consciência), mas pode não seguir as tradições das abordagens que a vida acadêmica vai construindo [...]" (REYNALDI, 1998, p.37).

Em conclusão, a autora ainda ressalta que a adoção de uma abordagem vai depender da cultura de ensinar de professor. Dito de outro modo, a aceitação de uma abordagem está condicionada às crenças e disposições presentes na CE dos docentes. Com isso em mente, ela ressalta que em algumas ocasiões será crucial que se faça “ajustes” na tentativa de que essa abordagem não entre em conflito com a CE docente.

Por acreditar ser importante demonstrar a relevância das pesquisas em CE, trago novamente Almeida Filho (1993) para justificar não somente a relevância do presente estudo, mas sim lançar luz ao papel que as pesquisas em CA, CE e Crenças de professores e professoras trazem para a comunidade acadêmica. Veja o que ele afirma:

A análise de abordagem [cultura] através do exame de aulas típicas gravadas e transcritas e acompanhadas de outros dados da situação real de ensino permitem-nos explicar com plausibilidade porque os professores ensinam como ensinam e os alunos aprendem como aprendem. Esse é, indubitavelmente, um procedimento com amplo potencial não só para a construção de teoria aplicada na área de ensino de línguas como também para a formação de novos professores e professoras em exercício. (ALMEIDA FILHO, 1993, p.13-14).

Em tempo, resalto que ao contrário do que ocorreu com a CA, a CE manteve uma nomenclatura constante no transcorrer das pesquisas sobre o tema, apresentando poucos termos para fazer alusão à CE.

Acredito que tal fato deva-se a escassez em pesquisas sobre o tema, à complexidade do campo de pesquisa em CE, como defende Feiman-Nemser & Floden (1986) e ao fato de que os estudos tanto CA quanto em CE migraram para as investigações em Crenças de alunos e professores.

## 2.2 CRENÇAS

*Crenças são a pedra sobre a qual nos apoiamos e, portanto, colore a nossa percepção de como devem ser a aprendizagem e o ensino de línguas materna ou estrangeira*

(JOHNSON, 1999)

Ao reconhecer que as crenças são (in)formadas e desenvolvidas através de um sistema de culturas, mais especificamente, as CA e CE presentes na sala de aula de LE, trago nessa segunda parte da fundamentação teórica uma discussão criticamente orientada acerca do conceito de crenças e suas múltiplas terminologias ao longo dos estudos da linguagem e suas mais diversas interfaces, no tópico 2.2.1.

Em seguida, desenvolvo um panorama acerca das pesquisas em crenças e os que elas têm nos comunicado até o presente momento na parte 2.2.2. Em gesto final, mas não finalizador, na etapa 2.2.3, abordo as questões referentes ao estado da arte das pesquisas de crenças tendo e professore com foco de investigação.

Com isso em mente, estruturo a presente subseção com a finalidade de prover ao leitor um panorama geral, porém aprofundado, a respeito tanto do conceito de crenças, suas características, bases formadoras e perspectivas diversas quanto a sua relação com as percepções, saberes e ações dos docentes, tendo ensino e aprendizagem como pano de fundo para essas discussões.

### 2.2.1 Crenças: Uma multiplicidade terminológica

O campo de estudo de crenças é um ramo das pesquisas em cognição que recebe grande interesse por parte de diversas outras áreas de conhecimento, tais como: Filosofia, Sociologia, Educação, Psicologia, Psicologia Cognitiva e LA. Certa feita, essa busca e interesse pelas demais áreas pelo tema das crenças em suas reflexões e investigações acabaram por trazer uma vasta gama de definições para o que seria definido como crenças.

Ao ressaltar a multiplicidade terminológica e conceitual a respeito das crenças, Pajares (1992) assume que as crenças são “*a messy construct*” [um constructo confuso] devido a sua difícil investigação empírica. Já para Barcelos (2004) o conceito comumente atribuído às crenças é tão antigo quanto a própria humanidade, pois, de acordo com ela, a partir do momento que o homem desenvolveu a capacidade cognitiva de pensar, ele, ela e elu passaram a acreditar em algo. Concordando com Pajares (1992), a autora aponta o caráter complexo que a tentativa de definir o que são crenças traz consigo por consequências dos diversos termos associados às

crenças por autores inseridas em um horizonte da LA ou fora dele, em áreas diversas do conhecimento apontadas acima.

Apesar da complexidade envolvida em tentativas anteriores no que diz respeito conceituar as crenças, Barcelos (1995, 2001, 2006, 2007) refere-se às crenças como uma manifestação do pensamento que são manifestadas tendo por base as construções da realidade, maneiras de vislumbrar e perceber os fenômenos que acontecem ao seu redor. A partir dessa leitura, percebo que para a autora, as crenças são co-construídas levando em consideração as experiências anteriores que, por sua vez, são resultado de um processo de caráter interativo onde estão envolvidos a interpretação e (re)significação dessa realidade.

Em tempo, para ela, as crenças estão e são construídas tomando por base o contexto social tomando por base o convívio em sociedade (porém também de modo individual), ao passo que são dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Ao salientar a não necessidade de uma (re)conceituação para as crenças, Barcelos (2006) aponta estudos desenvolvidos por ela dentro da temática (1995, 2001) que versam sobre a tentativa anteriormente apontada. Com esse gesto, percebo que ela assim o faz por entender que não haveria necessidade de mais um conceito, haja vista a grande quantia de termos existentes para referir-se às crenças ressalta Cruz (2017). Contudo, ela reforça seu alinhamento com os postulados seminais sobre o tema desenvolvido por Dewey (2009) quando observa que crenças podem ser vista como:

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

Ao dedicar-se ao estudo dos postulados elencados por Dewey (1993), Barcelos (2007) aponta que na definição utilizada pelo autor, as crenças são tomadas a partir da sua natureza dinâmica e levando em consideração sua inter-relação delas com o conhecimento. Segundo ela, o autor observa que as crenças dizem respeito aos assuntos que ainda não dispomos de certo conhecimento científico para discorrer sobre.

Como resultado de tal acontecimento, segundo a autora, as crenças podem fornecer a confiança necessária para que possamos agir. Assim, como fazem emergir assuntos que consideramos verdadeiros por enxergá-los conhecimento científico. Contudo, de acordo com a mesma, tal entendimento pode ser fruto de questionamentos e investigações posteriores a partir da necessidade de atestar a sua veracidade, segundo Barcelos (2007). Em outras palavras, as crenças - em especial, as crenças centrais - trazem consigo o potencial para direcionar nossos

comportamentos e atitudes a partir da sensação de segurança que elas nos fornecem a respeito de determinado assunto. Todavia, as crenças podem sofrer questionamentos e investigações em vista da necessidade de provar a *verdade* contida nelas ou não.

Ainda nesse mesmo estudo, ao tangenciar o caráter social e mutável contido nas crenças, a autora afirma que elas podem sofrer modificação, desenvolvimento e ressignificação a partir do contato com dimensão individual dos indivíduos. Ou seja, as crenças estão à mercê da agência cognitiva das pessoas com as quais mantêm contato nos mais diversos contextos sociais. Contudo, para ela, essa modificação, desenvolvimento e ressignificação não se dá em uma única via, pois, as pessoas também seriam afetadas por elas a partir desse encontro de dimensões. Em tempo, ela ainda ressalta que as crenças aglomeram em si perspectivas e percepções sociais, pois, são resultantes do contexto de interação, ao passo que frutificam na relação com os grupos sociais.

Retornando aos estudos postos a cabo por Pajares (1992), observação que para o autor, em decorrência do fato das crenças serem uma construção global, a sua investigação, a partir de um olhar da metodologia empírica, não se desenvolve de maneira facilitada tendo em vista a sua extensão no campo de pesquisa. Ele ainda ressalta que, devido a esse fato, muitos chegam a considerar o presente campo de estudo como envolto e mergulhado em uma atmosfera de mistério, pois não pode ser definido de modo claro, tampouco vir a ser um assunto de utilidade dentro das pesquisas das diversas áreas. Porém, aqui vale pontuar que, de acordo com Silva (2007), o conceito que se refere às crenças desenvolvido dos estudos em LA sofreu ressignificação, o que fez com que as concepções utilizadas por pelos estudos em crença na LA desenvolvam-se em distanciamento com as questões referentes à religião ou à superstição.

Ao ecoar os estudos de Eisenhart, Shrum, Harding e Cuthbert (1988), Pajares (1992) questiona então como seria possível definir crenças. Nesse intento, ele ressalta que para os autores, a grande dificuldade em lograr êxito na tarefa de definir as crenças e sistemas de crenças está no fato de que pesquisadores (a seu tempo) ainda não haviam conseguido sistematizar as nomenclaturas com quais utilizavam para se referir às crenças e seus sistemas. Por consequência, tal fato acabava por estimular o uso avulso dos termos por parte dos pesquisadores, de acordo com ês autores.

Ao concordar com ês autores, Pajares (1992) propõe que essa dinâmica acabou por dificultar o caminho das crenças em direção de uma definição mais clara e objetiva ou usada de forma explícita como ferramenta conceitual. Contudo, para ele, a definição adotada para se referir às crenças, acaba por colocá-la em lado ao apostro ao conhecimento, pois ao pensar que crenças tomam por base avaliação e o julgamento, ao que o conhecimento, ao contrário, seria

constituído de fatos objetivos. Não concordando com essa tal perspectiva, Pajares (1992) pontua que tal definição é artificial.

Ao elaborar a respeito dos postulados de Rokeach (1986), Pajares (1992) salienta que para o autor, as crenças carregam consigo **1) um componente cognitivo** que serve para representar o conhecimento; **2) um componente afetivo** que tem a habilidade de despertar emoções e **3) um componente de fundo comportamental** é ativado quando tal ação é necessária. Em outras palavras, para o autor, o conhecimento é um constituinte das crenças, “pois quando um sistema de crenças se organiza ao redor de determinado objeto ou situação, e uma ação se faz necessária, essa organização holística se transforma em atitude.” (CRUZ, 2007, p.79).

Desse modo, o conhecimento é formado por convicções. De sua parte, tais convicções podem apresentar-se de modo consciente ou inconsciente, segundo Calderhead e Robson (1991 *apud* SILVA, 2007). Ao refletir sobre os argumentos dos pesquisadores, Silva (2007) afirma que, de acordo com eles, tais convicções são resultantes de experiências íntimas, sociais e tradicionais que acabam por serem expressas através das ações das pessoas em convívio social.

A partir disso, tais experiências acabam por representar o conhecimento a respeito do ensino, que, por sua vez, pode servir como modelo pelo qual as ações em torno do processo de ensino e aprendizagem tomam parte. Ao passo que elas, as experiências constituem parte do conhecimento, carregam dentro de si um forte componente afetivo, segundo ês autores.

Com isso em mente, observo que ao discorrer sobre o modo as crenças operam e são estruturadas dentro de um sistema, Cruz (2017) concorda com Rokeach (1972) ao apontar que:

[...] o sistema de crenças é uma organização psicológica, não necessariamente lógica, sobre determinada realidade física e social. Sua definição baseia-se em três suposições: 1 crenças diferem em intensidade e poder; 2 crenças variam de uma dimensão central a periférica; 3 quanto mais central for uma crença, mais resistirá a mudanças. Ele definiu centralidade considerando a ligação existente entre as crenças (*connectedness*). Em outras palavras, quanto mais uma crença está conectada a outras crenças, mais implicações e influências ela exerce e, conseqüentemente, mais central se torna. (CRUZ, 2007, p.79) (Grifos meus).

Para Barcelos (2007), as crenças centrais que Cruz (2007) cita podem ter relação com o que Dewey (1993) denomina por “crenças de estimacão”. Segundo a autora, essas crenças são aquelas que nos apegamos fortemente e a tarefa de se desprender delas não é uma tarefa fácil, pois elas estão interligadas com a formação da nossa identidade e às nossas emoções, da mesma maneira que as crenças centrais são elencadas por Rokeach (1972).

Por outro lado, observo que “as crenças periféricas podem se referir às crenças sobre gosto, “são arbitrarias, menos centrais e têm menos conexões” (PAJARES, 1992, p. 318). Ou

seja, à proporção que as crenças centrais estão interligadas com a identidade e as emoções, sendo formadas a longo prazo de acordo com a nossa formação identitária e psicoafetiva; as crenças periféricas são menos fortes e propensas às mudanças pelo fato de não residirem na centralidade do sistema de crenças e com menos capilaridade ou interligadas com a formação da identidade das pessoas. (DO CARMO, 2020)

Assim, quando elabora a respeito da possibilidade de mudanças de crenças por parte de alunes e professores, Barcelos (2007) argumenta que:

As crenças mais centrais, que são baseadas em nossa experiência anterior, mostram forte relação com nossa identidade e nossas emoções. Dessa forma, como professores e formadores de professores, devemos agir com cautela ao sugerir mudanças nas crenças de alunos, de professores em formação ou em serviço. É preciso antes conhecer a sua história de aprendizagem e de ensino e as emoções de todo esse processo, sem deixar, entretanto, de estimulá-los à criticidade necessária para o exercício da docência. (BARCELOS, 2017, p.130).

Ao retornar os esforços sobre *o ser e o estar* do conceito a respeito de crenças e seus sistemas, aponto que no início dos estudos as definições eram muito fluídas e pouco concretas, segundo Brun (2017). Para ela, nem mesmo os textos seminais e pioneiros para o campo de estudo elaborados por Horwitz (1987), que posicionam as crenças e opiniões no mesmo nível de patamar ou ideias parecidas, fogem das definições ligadas à falta de concretude flagrante no começo das pesquisas em crenças.

Deste modo, ao ter como objetivo lançar luz à diversidade terminológica dentro do campo de estudo de crenças, Pajares (1992) lista uma série de sinônimos de crenças contidos em textos acadêmicos à sua época, Veja:

- a) Valores;
- b) Atitudes;
- c) Axiomas;
- d) Julgamentos;
- e) Ideologia;
- f) Opiniões;
- g) Percepções;
- h) Sistemas conceituais;
- i) Teorias múltiplas, explícitas ou pessoais.

Levando em consideração a ampla variedade de termos correntes utilizados para falar sobre crenças e seus sistemas, como tenho abordado no transcorrer do tópico, Cruz (2013) desenvolve um estudo comparativo sobre a presença da terminologia e os conceitos associados a ela e chega à conclusão que diferentes áreas como: Psicologia, Filosofia da Educação, Ciência

Política dentre outras, para referir-se às crenças a seu modo. Com isso em mente, trago abaixo um quadro comparativo desenvolvido pela autora em que é possível perceber com maior clareza o que ela aponta e seu estudo. Veja abaixo:

**Quadro 1 - Definições sobre crenças em diferentes áreas do conhecimento**

| <b>Definições de Crenças</b>                                   |  |
|--|--|
| Dewey (1933)<br>(Filosofia da Educação)                        | Contempla todos os assuntos dos quais não temos certeza do conhecimento, dando-nos confiança para agirmos, e ainda aqueles que somos seguros o suficiente para agir, bem como os assuntos que aceitamos como verdades, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro.  |
| Rokeach (1986)<br>(Psicologia)                                 | Qualquer simples proposição, consciente ou inconsciente, inferida do que a pessoa diz ou faz, capaz de ser precedida pela frase, “Eu acredito que ...”. (p.113)  |
| Abelson (1979)<br>(Psicologia Cognitiva e<br>Ciência Política) | Manipulação de conhecimento para um propósito particular e sob circunstância necessária.   |
| Nisbett e Ross (1980)<br>(Psicologia)                          | Proposições explícitas sobre as características de objetos e classes de objetos.   |
| Brown e Cooney (1982)<br>(Educação)                            | Disposição para ação e principais determinantes do comportamento, apesar das disposições serem específicas ao tempo e ao contexto.   |
| Sigel (1985)<br>(Psicologia)                                   | Construções mentais de experiência, geralmente condensadas e integradas em esquemas e conceitos considerados verdadeiros e que guiam o comportamento.  |
| Harvey (1986)<br>(Psicologia)                                  | Representação que um indivíduo tem da realidade e que tem suficiente validade, verdade ou credibilidade para guiar o pensamento e o comportamento.   |
| Barcelos (1995, 2001)<br>(Linguística Aplicada)                | Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideias sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes. (1995, p. 40);<br>Crenças são opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. (2001, p. 72). |
| Alvarez (2007, p. 200)<br>(Linguística Aplicada)               | A crença constitui uma firme convicção, opinião e/ou ideia que tem o indivíduo com relação a algo. Essa convicção está ligada a intuições  |

|  |   |
|--|---|
|  | que têm como base as experiências vivenciadas, o tipo de personalidade e a influência de terceiros, pois elas são construídas socialmente e repercutem nas suas intenções, ações, comportamento, atitude, motivações e expectativas para atingir determinado objetivo. Elas podem ser modificadas com o tempo, atendendo às necessidades dos indivíduos e a redefinição de seus conceitos, se convencido de que tal modificação lhe trará benefícios. |
| Xu, Li (2012, p. 1397)<br>(Linguística Aplicada) | Crenças coloremememórias com suas avaliações e julgamentos, e servem para delinear nossa compreensão dos eventos.   |

**Fonte:** CRUZ (2017, p.77)

De acordo com Cruz (2017), ao analisar o quadro acima, é possível concluir que grande parte das definições a respeito de crenças liga-se ao pensamento e a ação dos indivíduos. Ou seja, as concepções de crenças das diversas áreas, segundo a análise da autora, tomam as crenças como fruto da cognição e da agência humana. Ao discorrer a respeito dos postulados de Barcelos (2006) em sua pesquisa, a autora aponta que para ela, o ponto de vista demonstrado anteriormente acaba por colocar o conhecimento como garantia epistemológica, em contrapartida, para a autora, as crenças não carregam consigo tal garantia. Isso posto, segundo com Pajares (1992) a dificuldade em saber diferenciar crenças e conhecimentos pode vir a ser um dos fatores que auxiliam para a sua natureza paradoxal.

Em se tratando de caráter paradoxal, Dewey (2009) refere-se às crenças como inseridas dentro uma concepção paradoxal que toma por base a sua compreensão (crenças) tanto como obstáculos quanto promotoras do conhecimento. Porém, ele argumenta que as dificuldades que podem ser elencadas pelas crenças podem dar início ao processo reflexivo. Para ele, tal fato demonstra saber que sem a presença das crenças, seríamos mantidos em uma atmosfera de inexistência das dúvidas e dos problemas, que, por sua vez, são a pedra fundamental sob a qual a investigação reflexiva repousa.

Em complemento, observo que Silva (2007) considera as crenças como sendo um fenômeno complexo, dinâmico, paradoxal e contraditório, à medida que estão relacionadas intimamente com a construção da identidade. Em tempo, ele ainda pontua sobre seu caráter interativo, emergente, recíproco e argumenta que tais aspectos a respeito das crenças faz com que elas possam ser consideradas como fenômeno social, cultural e fomentadas historicamente através da interação do sujeito com o seu contexto, em que a ação do indivíduo se relaciona.

Ao discordar de Pajares (1992) quando ele afirma que a diversidade de termos dificultou o estabelecimento de um conceito mais claro e concreto para o que seriam crenças e sistemas

de crenças, Fernandes (2017) afirma que “além de ser um conceito complexo, existe uma proliferação de várias definições em relação às crenças que, na verdade, ajudou a esclarecer e detalhar o conceito.” (p. 59). Ao concordar com Fernandes (2017), é possível estabelecer que, diante da diversidade terminológica para se referir às crenças, foi possível perceber o surgimento de uma série de pressupostos teóricos que, apesar de não definir as crenças, atuam como um guia para que possamos perceber a como elas se formadas e (re)construídas.

Encontro em Pajares (1992) uma lista de pressuposto sobre o(s) conceito(s) de crença e sistema de crenças que sumariza bem os pontos principais sobre os quais uma (re)definição para esse fenômeno possa pautar-se. Observe a seguir:

**Quadro 2 - Pressupostos sobre o conceito de crenças**

|    |   |
|----|---|
| 1. | As crenças são formadas cedo e tendem a se perpetuar, persistindo mesmo perante contradições causadas por razão, tempo, instrução ou experiências;                                  |
| 2. | Os indivíduos desenvolvem um sistema de crenças que abriga todas as crenças adquiridas pelo processo de transmissão cultural;   |
| 3. | O sistema de crenças tem uma função de adaptação que ajuda os indivíduos a definir e entender o mundo e a si mesmos;  |
| 4. | A natureza fortemente afetiva, avaliativa e episódica das crenças as transforma em filtros através dos quais novos fenômenos serão interpretados;                                   |
| 5. | As crenças são priorizadas em relação às outras crenças ou estruturas cognitivas e afetivas;  |
| 6. | As crenças podem influenciar o comportamento;   |
| 7. | As crenças devem ser inferidas. Na inferência das crenças deve ser considerada a congruência entre discurso, a intenção de agir e a ação em si;                                     |
| 8. | Crenças sobre ensino aprendizagem já são estabelecidas no momento em que o aluno adentra no ensino superior (no nosso caso, os alunos e professores que adentram no ensino técnico) |

**Fonte:** Pajares (1992, p.324-326)

Em vias para conclusão desse tema, observo que Barcelos (2013) afirma que estudos mais recentes a respeito da compreensão de tal fenômeno (Barcelos e Kalaja, 2011), caracteriza e enxerga as crenças como sendo:

*Flutuantes:* crenças flutuam e têm trajetória complexa sobre diferentes aspectos, em diferentes períodos;

*Complexas e dialéticas:* são sistemas dinâmicos complexos, ao mesmo tempo estáveis e dinâmicos, paradoxais, inter-relacionados, multidimensionais;

*Transformacionais e transformativas:* "não é impor crenças aos alunos e professores numa perspectiva ética, nem compreender crenças de alunos e professores através de sua própria reflexão (êmica), mas é promover uma abordagem transformativa das crenças que permita que os participantes possam se tornar agentes de sua própria mudança: uma perspectiva épica" (NEGUERUELA, 2011);

*Relacionadas aos micro e macro contextos e discursos políticos;*

*Relacionadas a emoções e autoconceito:* as crenças são mediadas pelas dimensões afetivas;

*Orientadas por outros:* pares significativos influenciam e afetam nossas decisões de incorporar novas crenças, e reforçar ou abandonar velhas crenças;

*Influenciadas por reflexão e propiciamento:* o propiciamento é relacional e reflete a maneira como os indivíduos relacionam o ambiente com eles mesmos, ou, mais especificamente, com suas expectativas ou necessidades" (PENG, 2011). (BARCELOS; KALAJA, 2011, p.285-286).

Concordo com as autoras, pois ao levar em consideração as características presentes na formação e na manutenção (ou não) das crenças, apontadas em Barcelos e Kalaja (2011), percebo e assumo, para o presente trabalho, que as crenças residem sobre um campo complexo, podendo variar de acordo com o período, contexto social.

Desse modo, elas também se configurariam como fenômeno sistêmico de caráter complexo e dialogal por serem estáveis e dinâmicas; podendo ainda ser paradoxais, interrelacionadas e multidimensionais, como afirmam as autoras. Assim, ainda assumo aqui, com auxílio das autoras, que as crenças são transformacionais e transformativas por acreditar nas suas mudanças frente ao diálogo e agentividade de alunos e professores.

Desta forma, ainda tomo como norte que as crenças são entrecruzadas e (in)formadas em níveis profundos pelos contextos mais imediatos e menos imediatos (micro e macro), tomando a via do discurso político (tendo em vista que todo discurso é político) como meio pelo qual essas crenças são expostas e chegam às pessoas, em especial, professores e estudantes de LE.

Em gesto final, assumo a dimensão afetiva na formação e mediação das crenças e papel que as emoções exercem no desenvolvimento, perpetuação e mudança de uma ou mais crença(s). Em se tratando de mudanças de crenças, orientadas pelas afirmações das autoras, assumo no presente estudo que, tal fenômeno pode ser orientado por outrem, tendo em vista que o discurso de pessoas significativas influencia e afeta o nosso processo de tomada de decisões no que diz respeito agregar crenças mais recentes, assim como dar mais força ou deixar para velhas crenças.

Em outras, palavras, a opinião emitida através do discurso de indivíduos que exercem influência sobre os demais pode atuar mediando e indicando quais crenças podem permanecer na prática cognitiva de tais pessoas e/ou grupo; quais novas podem entrar para esse círculo e, quais são consideradas como obsoletas e devem sair.

### **2.2.2 Crenças: Um campo de estudo e investigação**

A partir da vasta terminologia existente para se referir às crenças e aos sistemas de crenças, como pontuo no tópico anterior, Cruz (2017) afirma que seria possível observar o crescimento de estudos relacionados à temática com o passar dos anos. Para ela, apesar do crescimento do interesse por parte de pesquisadores/ras da área da LA em desenvolver estudos em torno das crenças sobre aprendizado de línguas somente ter surgido no Brasil por volta dos anos 1990, no exterior os estudos sobre o tema datam dos anos 1980, percebo que o volume de investigações acerca da temática está com processo de expansão.

Com isso em vista, pretendo aqui trazer de forma breve algumas discussões pertinentes que os estudos em crenças dentro da LA têm levantado, enquanto objetivos demonstrar o atual estado da arte da área. Para isso, desde o início, posso destacar o notável e constante trabalho da Professora Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos ao dedicar anos de sua trajetória acadêmica às pesquisas de crenças, tornando-se com isso uma das principais representantes da área tanto em nosso país quanto fora dele.<sup>14</sup>

Pois bem, ao desenvolver um amplo trabalho a respeito do tópico, Barcelos (2000) argumenta que duas pesquisas podem ser consideradas como essenciais para que os estudos de crenças acerca de aprendizagem de línguas tivessem destaque na comunidade de estudos linguísticos aplicados já na década de 1980. O primeiro foi desenvolvido por Horwitz (1985), nessa pesquisa, o autor desenvolveu e demonstrou uma ferramenta de pesquisa com capacidade de avaliar as perspectivas e percepções dos alunos com relação às questões polêmicas que circundam a aprendizagem de línguas, segundo a autora.

Segundo Barcelos (2000), o assim nomeado BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*) apresentado por Horwitz (1985), elencava modelos para o desenvolvimento de pesquisas sobre L2, LE, ao passo que também propunha modelos investigativos de crenças des

---

<sup>14</sup> Com isso em mente, destaco que as reflexões da autora sobre as crenças constituem a maior parte dessa subseção haja vista sua extensa e sólida pesquisa sobre o tema, ao passo que irei tangenciar seu pensamento com demais notáveis autores e autoras que se debruçam sobre o tema.

professores. Nesse cenário que, de acordo com Barcelos (2004), foi criado o termo *crenças sobre aprendizagem de línguas* pela primeira vez.

Com relação ao conceito empregado para referir-se às crenças sobre aprendizagem, a autora afirma que:

[...] parece haver um consenso que crenças sobre aprendizagem de línguas, obviamente, são crenças a respeito do que é linguagem, do que é aprendizagem de línguas e sobre aspectos pertinentes à linguagem e à aprendizagem, ou toda tarefa de aprender, como Gardner (1988) colocou. Em segundo lugar, as outras definições enfatizam mais o aspecto cultural e a natureza social de crenças, colocando-as como ferramentas que ajudam os alunos a interpretar suas experiências. (BARCELOS, 2004, p.132).

A segunda pesquisa mencionada por Barcelos (2000) e pontuadas por Fernandes (2017) foi apresentada por Wenden (1986, 1987) na qual o autor desenvolveu um agrupamento de oito módulos utilizados para subsidiar os alunos a refletir e pensar a respeito do seu processo de ensino com a finalidade de descobrir suas próprias crenças a respeito do e no processo. Com o auxílio que as pesquisas do autor trouxeram à baila, o conceito de crenças acabou recebendo um maior apoio advindo dos momentos educacionais que visavam a autonomia da aprendizagem e de estratégias de aprendizagem<sup>15</sup> já em sua década de publicação, segundo Barcelos (2004).

Com isso em mente, o interesse pelo tema das crenças em pesquisas veio a surgir em face de uma mudança ocorrida dentro da própria LA. Tal fato acabou por ser caracterizado pela mudança de perspectiva a respeito de língua, pois até o aquele momento o enfoque era dado à linguagem e por consequência ao produto; com a mudança de perspectiva a esse respeito, passou-se a considerar também o processo, em que o aprendiz teria maior visibilidade e relevância, afirma Barcelos (2004).

A partir de tal mudança de enfoque, observo que “nós passamos a perceber o aprendiz como pessoas completas com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas” (LARSEN-FREEMAN *apud* BARCELOS, 2004, p. 126). Assim sendo, é possível estabelecer que as mudanças paradigmáticas ocorridas no ensino de línguas foram responsáveis por estimular as diversas visões a respeito dos aprendizes ao longo dos anos, afirma Barcelos (2004) ao retomar as reflexões de Larsen-Freeman (1998).

Ao elaborar sobre as reflexões de Barcelos (2000), Fernandes (2017) pontua que ao tomar por base as definições de crenças e os métodos empregados em pesquisas anteriores, a

---

<sup>15</sup> De acordo com Barcelos (2004), tal movimento é mais comumente conhecido pela terminologia *learner training* (*treinamento do aprendiz em tradução livre*).

autora lança luz à uma classificação dos estudos de crenças como divididos em grandes três momentos na LA. Este primeiro momento assinalado pela autora é notadamente marcado pelas pesquisas desenvolvidas por Horwitz (1985), onde eram utilizados questionários fechados, do tipo *Likert-Scale*, como o único meio de investigação do fenômeno das crenças, afirma Fernandes (2017) ao retomar Barcelos (2000).

Desta forma, à luz dos postulados de Barcelos (2000), Fernandes (2017) afirma que essa primeira etapa das pesquisas em crenças foi intensamente marcada por **1)** afirmações de cunho abstrato acerca de crenças; **2)** pressuposições de certo e errado sendo usadas como base para desenvolver comparação de crenças dos alunos com as crenças apresentadas por especialistas; **3)** a noção de aprendiz ideal e aprendiz desajustado; **4)** interpretação que tomam como base a relação causa e efeito, sem que os contextos sejam considerados.

Com isso, observo que os primeiros estudos de crenças em LA nessa fase inicial olhavam para as relações de maneira direta através da perspectiva da causalidade entre as crenças e ações. Em outras palavras, as crenças erradas levariam o indivíduo a ter estratégias de aprender dotadas menor eficácia, o que acabou por denominar essa primeira fase como abordagem **Normativa** das crenças, segundo Barcelos (2006) e Fernandes (2017).

Desse modo, segundo Barcelos (2004), o marco da do segundo momento das pesquisas de crenças foi iniciado pelas investigações desenvolvidas por Wender (1986, 1987). Nessa fase, os estudos de crenças têm maior relação com o ensino autônomo e o treinamento dos alunos à medida que se aproximam das investigações a respeito de estratégias de aprendizagem e o entendimento prescritivo de crenças. A partir disso dessa visada, procedimentos de aprendizagem ineficientes e vice-versa seriam causados por crenças “erradas”, segundo a autora.

Para Fernandes (2017), esse segundo momento das pesquisas em crenças preocupa-se também com a classificação das crenças; para que isso seja possível de acontecer seu objetivo era encaixá-las em um padrão de conhecimento definido tomando como base as crenças que os estudantes já haviam mencionado anteriormente. Em tempo, ele ainda ressalta a falta de preocupação em levar o contexto em consideração nesse segundo momento, pois não eram consideradas como fator essencial dentro da composição das crenças. Por essa razão, esse segundo momento foi denominado como **Metacognitivo**.

Ao elaborar sobre o terceiro momento das pesquisas de crenças, Barcelos (2004) afirma que esse instante é caracterizado por uma pluralidade metodológica e modos diversos para desenvolver e um estudo sobre crenças. Diferentemente dos dois primeiros momentos, nessa fase, o contexto figura como sendo o fator primário a ser investigado e levado em conta dentro

da relação dos estudos de crenças nessa terceira fase, para a autora. Ao discorrer acerca das pesquisas anteriores, ela ainda afirma que os estudos postos a cabo anteriormente têm um caráter incompleto, pois seu percurso metodológico era baseado unicamente em afirmações e não levava em consideração fatores como ações, com ajuda da observação de comportamento.

Nessa terceira fase, de acordo com Fernandes (2017), as crenças são tomadas como experienciais, situadas e relacionadas com o contexto em que estão inseridas. Em tempo, os estudos mais atuais “já incorporam fatores como contexto, identidade, metáforas e o uso de diferentes teorias sócio-histórico-culturais.” (BARCELOS, 2004, p.137). Assim sendo, Fernandes (2007) reforça que a abordagem utilizada para os estudos de crenças foi chamada de **Contextual**.

Com isso em mente, ressalto que a presente pesquisa se alinha com a abordagem Contextual, pois entende que o contexto de formação, propagação e (re)construção de crenças atua de maneira basilar no modo como as pessoas costumam verbalizar suas crenças, ao passo que também atua como meio onde as ações tomadas por essas pessoas acontecem no cotidiano. Em se tratando da pesquisa aqui desenvolvida, pretendo não apenas analisar as crenças dos professores a partir das afirmações obtidas em entrevista, mas também tenho como horizonte de pesquisa a observação das aulas dos participantes como deixarei mais claro na seção referente à metodologia adotada aqui.

Voltando nossa atenção novamente para a questão das pesquisas dentro da área, observo que Cruz (2017), ao retomar o pensamento desenvolvido por Barcelos (2006), afirma que para a autora, apesar do fato dos estudos sobre crenças em aquisição de língua estrangeira, são poucas as pesquisas que têm se desenvolvido a partir de uma base comum para suas investigações. De acordo com ela, as pesquisas têm conduzido, de modo geral, apenas as descrições das crenças, deixando de lado os aspectos referentes às origens e os porquês de determinadas crenças dos alunos, e qual o papel que essas crenças exercem na experiência de aprendizado dos estudantes no processo de ensino.

À reflexão posta a cabo pelas autoras, se faz necessário acrescentar que as pesquisas atuais também deixam uma lacuna significativa com relação tanto às descrições das crenças e dos sistemas de crenças de professores quanto a respeito da origem, das motivações de determinadas crenças presentes no discurso e nas ações dos discentes. Por consequência disso, a literatura corrente a respeito do tema acaba por não expressar com maior notoriedade o papel que as crenças (per)formadas pelos professores exercem e vem exercendo tanto no seu percurso formativo inicial na graduação, perpassando pelas primeiras experiências em sala até desaguar na constituição plena de discente em formação continuada ou não.

Voltando-nos para a questão das pesquisas em crenças ao longo do tempo, observo que, ao desenvolver estudos de revisão metodológica em pesquisas de crenças a respeito de ensino e aprendizagem de línguas, Barcelos (2001) reforça as três abordagens que mencionei acima. Em tempo, ela ainda aponta alguns fatores relevantes que compõem essas abordagens, tais como a definição crença adotada por cada uma delas, a metodologia que empregam em suas pesquisas e, por fim, a relação entre crenças e ações, as vantagens e desvantagens de cada das três perspectivas que podem ser adotadas em pesquisas de crenças.

Ressalto que estudos recentes (FERNANDES, 2017; CRUZ, 2017) vem adotando a classificação arguida pela autora para compor seu arcabouço teórico. Com isso, aponto que também adotamos as perspectivas contidas em Barcelos (2001, 2006) como componente teórico para as análises e metodologia que empreendo neste estudo. Para dar maior clareza aos postulados da autora que aqui adoto, segue abaixo um quadro sintético das abordagens apontadas por ela em seus textos. Veja:

**Quadro 3** - Abordagens de pesquisa para investigação das crenças sobre aprendizagem de línguas

|                            | <b>NORMATIVA</b>  | <b>METACOGNITIVA</b>  | <b>CONTEXTUAL</b>   |
|----------------------------|---|---|---|
| <b>Definição de crença</b> | Noções pré-concebidas, mitos, equívocos. Concepção implícita de que crenças de alunos são errôneas e contraproducentes.   | Crenças são consideradas conhecimento metacognitivo. Concepção implícita de que o conhecimento metacognitivo dos alunos constitui suas teorias em ação, que os ajuda a refletir sobre suas ações e a desenvolver potencial para aprendizagem.   | Crenças são contextuais, dinâmicas e sociais. Crenças fazem parte das experiências dos alunos e se inter-relacionam com o ambiente, não apenas físico, mas qualquer possibilidade de interação entre seres humanos. |
| <b>Metodologia</b>         | A coleta de dados é feita, principalmente, através de questionários (com escalas - LIKERT) e a análise dos dados é feita através de estatística descritiva. Infere as crenças através de um conjunto pré-determinado de afirmações. | A coleta de dados é feita através de relatos verbais obtidos através de entrevistas semiestruturadas. Poucos estudos usam questionários, mas não no formato LIKERT. A maioria dos estudos nessa abordagem vê o conhecimento metacognitivo como aspecto essencial na autonomia dos alunos. | Apresenta uma metodologia variada: observação etnográfica da sala de aula, estudo de caso, fenomenografia, análise de metáforas, diários, análise do discurso. Em todos os estudos, o contexto é a noção crucial.   |
| <b>Crenças e ações</b>     | A maioria dos estudos inseridos nessa abordagem tem feito descrições e classificações de tipos de crenças sobre SLA e feito sugestões sobre como as crenças podem influenciar o   | A função do conhecimento metacognitivo está relacionada à aprendizagem da língua e estratégias do aprendiz. Dessa forma, a relação entre crenças e ações está intimamente   | Diferentemente das outras abordagens, nessa abordagem considera-se que o conhecimento (ou pensamento) é situado; assim, é importante investigar o   |

|                     |   |   |  |
|---------------------|---|---|--|
|                     | comportamento, sem, contudo, observar as ações dos alunos.  | relacionada a estratégias de aprendizagem de línguas.   | contexto onde os alunos interagem.   |
| <b>Vantagens</b>    | Permite que as crenças sejam investigadas com amostras grandes, em épocas diferentes e em vários contextos ao mesmo tempo   | Os alunos têm a oportunidade de elaborar e refletir sobre suas experiências, através das entrevistas; crenças são consideradas conhecimento e isso implica em reconhecê-las como parte do processo de raciocínio. | Oferece definição mais ampla de crenças sobre aprendizagem de línguas; permite que crenças sejam investigadas levando em consideração as palavras dos alunos e suas ações. |
| <b>Desvantagens</b> | A relação entre crenças e ações não é investigada; o único método de investigação (questionário com escalas - LIKERT) dificulta interpretação e restringe as respostas dos participantes; não existe análise do contexto. | Não infere as crenças através das ações, mas somente através de intenções e declarações verbais.  | É mais adequada com pequeno número de participantes; consome muito tempo.  |

Fonte: Barcelos (2001, 2006).

Apesar de classificar e separar as abordagens desse modo, Barcelos (2001) afirma que:

[...] na prática, as três abordagens podem não ser tão distintas e que a escolha entre elas vai depender do tipo de pergunta de pesquisa em questão, que implica no número de participantes e no contexto de realização da pesquisa, podendo até mesmo haver uma combinação de metodologias de diferentes abordagens. (p.84).

Ainda sobre as abordagens apresentadas anteriormente, ao retomar as reflexões de Barcelos (2001), Cruz (2017) afirma que para a pesquisadora, as duas primeiras abordagens (normativa e metacognitiva) acabam por falhar, pois apenas levam em consideração apenas a natureza experiencial das crenças, à medida que não tem como horizonte de pesquisa a preocupação em analisar as crenças dos aprendizes nos seus próprios termos. Em tempo, de acordo com ela, a autora pensa que ambas as abordagens tomam as crenças como um conceito fixo e tampouco considera o contexto em que e discente está situado.

À reflexão presente na visão de Barcelos (2001), poder-se-ia adicionar, como foi pontuado anteriormente, a dimensão e a preocupação com relação às crenças dos docentes, haja vista, como também mencionado no transcrito do trabalho, insere-se na identidade de ser alune, assim como também necessidade investigações em crenças que versem sobre suas percepções, saberes, costumes e ações possivelmente norteadoras de sua *práxis* laboral diária.

Com isso em mente, é possível que a primeira abordagem se classifica dentro do paradigma positivista, no qual a quantificação dos dados é privilegiada e prevalece, enquanto a metacognitiva e a contextual podem ser encaixadas e consideradas como qualitativas compartilhando algumas características: “[...] são desenvolvidas em contextos naturais, são

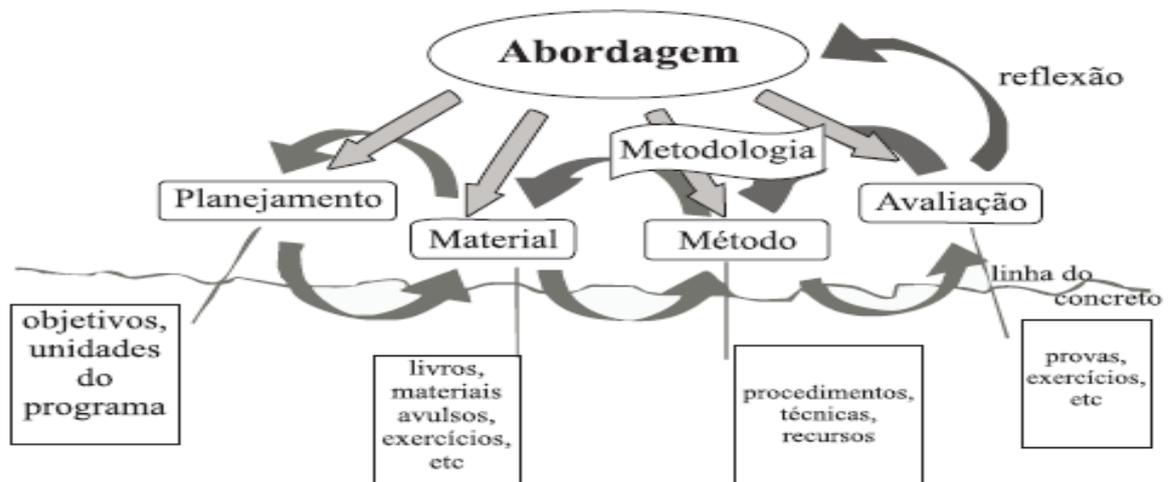
descritivas, à medida que são processuais e indutivas, à proporção que têm como um dos objetivos a busca por significados.” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006 *apud* CRUZ, 2017, p.88).

Voltando-nos para as pesquisas de crenças em nosso país, Fernandes (2017) afirma que os marcos teóricos da área no Brasil foram: **a)** Leffa (1991) ao pesquisar as concepções de alunos que estavam para iniciar a 5ª série; **b)** Almeida Filho (1993) que, como mencionado anteriormente, debruçou-se acerca da Abordagem (cultura) de aprender e ensinar línguas de estudantes e professores. Devido a sua relevância para área e a aproximação da publicação de sua pesquisa com os demais autores, em nossa visão, as pesquisas de Barcelos (1995) também se configuram como marco dos estudos de crenças no Brasil, à medida que ainda figura como base teórica para qualquer pesquisa sobre crenças e sua relação ensino e aprendizagem de línguas.

Como discípula e orientanda de Almeida Filho, Barcelos (2004) ao recuperar as suas reflexões, a autora afirma que elas foram responsáveis por auxiliar a trajetória das pesquisas de crenças dentro da LA, pois, o autor desenvolveu modelos teóricos, de diagramas de cunho explicativo sobre os processos de ensino-aprendizagem. Em tempo, ela ainda afirma que, no contexto brasileiro, o autor considera as crenças ou a cultura (abordagem) de aprender e ensinar línguas como forças que exercem forte influência no modelo de Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) que foi criado por Almeida Filho em meados dos anos 1993.

Ao concordar com a autora sobre as reflexões de Almeida Filho (1993) a respeito do tema, Silva (2007) afirma que para ele, as crenças ou a cultura (abordagem) de aprender e ensinar línguas tem a capacidade de influenciar de modo positivo ou negativo todo processo de ensino e aprendizagem de uma LE a partir da análise do modelo de operação criado por Almeida Filho (1993). Pode-se visualizar tal modelo abaixo:

Figura 1 - Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas (ALMEIDA FILHO, 1993,



p.22)

Fonte: (SILVA, 2007, p.55)

Desse modo, ainda a respeito das pesquisas de crenças, Barcelos (2004) acrescenta que os momentos apresentados anteriormente estão coexistindo até a atualidade e que não são fixos, ao contrário do que possa parecer. Neste aspecto, ela reitera o aspecto móvel e dinâmico das investigações de crenças, onde mudança de paradigma foi caracterizada pela simultaneidade de maneiras diversas de se averiguar o mesmo fenômeno que dispõe a pesquisar, segundo ela.

Ao encaminhar para finalizar o tópico referente às pesquisas de crenças, encontro em Barcelos (2004) uma reflexão relevante acerca da temática e do modo como posso enxergar o transcorrer dos estudos em crenças. Com isso em mente, ela afirma que:

Na verdade, é importante frisar que esses momentos coexistem até hoje e não são estanques, como possa parecer. Uma fase de mudança de paradigma é caracterizada pela coexistência de diferentes maneiras de investigar o mesmo fenômeno. A concepção de crenças certamente mudou desde aquele primeiro momento de investigação. Conseqüentemente, mudaram-se as perguntas de pesquisa que queremos responder e os métodos de pesquisa de que dispomos, para responder a essas perguntas. Assim, não é mais suficiente perguntar quais são as crenças, mas, também, qual sua função no contexto? (BARCELOS, 2004, p.144).

Em suma, finalizo esta subseção afirmando que os futuros estudos sobre crenças no ensino de línguas não poderão deixar de tangenciar a natureza social das crenças. Tal movimento implica reforçar a necessidade pela tomada de uma variedade de métodos e caminhos de pesquisa (levando em conta a complexidade do assunto) e lançar mão de diferentes

lentes investigativas que possibilitem enxergar distintos ângulos de um sistema de crenças. (BARCELOS; KALA, 2006).

### 2.2.3 Crenças: Um instrumento de escuta e análise da sala de aula

Os estudos acerca das crenças de professoras foram iniciados nos 1970 dentro da tradição de pesquisa sobre educação, o pensamento e o conhecimento de professores com os trabalhos de Clark e Peterson (1986)<sup>16</sup>, Shavelson e Stern (1981)<sup>17</sup> e Shulman (1986)<sup>18</sup>, de acordo Borg (2003). Ao discorrer sobre tais pesquisas, o autor aponta que elas mudaram as perspectivas acerca dos professores e o seu trabalho, ao tomarem e docente como instrutor do conhecimento. A partir disso, ele observa que tais estudos acerca da cognição de professores têm sido matéria de investigação há mais tempo do que a pesquisa de crenças sobre aprendizagem em LA, segundo Barcelos (2013).

Ao discorrer a respeito das motivações que acabaram por dar espaço às pesquisas de crenças de aprendizes em Barcelos (2004), Barcelos (2013) pontua que:

[...] o interesse pelas crenças dos aprendizes começou em meados dos anos 70, com o foco no aprendiz e suas contribuições para o processo de aprendizagem: suas experiências, necessidades, pensamentos e crenças, aspectos que ainda merecem a atenção de vários pesquisadores, como algumas coletâneas ilustram [...] (BARCELOS, 2013, p.156).

Ao refletir a respeito dos postulados de Borg (2003), Barcelos (2006) aponta que cunha o termo “cognição de professores” para se referir ao processo de pensamento de professores tangenciando referentes ao que eles pensam, acreditam e sabem sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Com isso, Borg (2003) usa a expressão “cognição de professores” como um termo genérico ou termo guarda-chuva com a finalidade de justificar que, na mente dos docentes, por diversas vezes, não seria possível diferenciar o que o professor sabe, pensa ou acredita, segundo Barcelos (2006).

Ao refletir sobre as pesquisas em formação de professores à sua época, Fang (1996) afirma que o entusiasmo em certos aspectos da cognição de professores e sua relação com boas práticas pedagógicas em sala seria fruto dos avanços em torno da psicologia cognitiva,

<sup>16</sup> CLARK, C. M. & P. L. P. **Teachers' thought processes**. In WITTRICK, M.C (Org.). Handbook of research on teaching. Macmillan Publishing Ltd., 1986, p.255-296.

<sup>17</sup> SHAVELSON, R.J.; STERN, P. Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. **Review of educational research**, v. 51, n. 4, p. 455-498, 1981.

<sup>18</sup> SHULMAN, L.S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard educational review**, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987.

perpassando pela popularidade da metodologia etnográfica e qualitativa e a concepção de ensino como profissão que demanda pensamento e reflexão.

Com isso posto, ela afirma que a respeito de ensino e aprendizagem passou de uma ênfase unidirecional focada geralmente no comportamento observável de professor relacionado ao desempenho de aluno para um foco no pensamento, nas crenças, no planejamento e nos processos que envolvem a tomada de decisão dos docentes. Para a autora, essa nova linha de pesquisa acabou por gerar descobertas relevantes para a área com implicações práticas para a formação de professores.

Deste modo, a busca por conhecer o que os professores pensavam ao invés do como se comportavam, denota a mudança de foco que foi de uma pesquisa unicamente acerca do comportamento docente para investigações a respeito dos processos de pensamento dos professores, de acordo com a autora. Em tempo, para Fang (1996) essa nova linha de pesquisa tem como objetivo:

[...] melhorar nossa compreensão de como e por que o processo de ensino parece e funciona da maneira que funciona [...]. Suas premissas subjacentes são duplas: primeiro, os professores são profissionais que fazem julgamentos e decisões razoáveis em um ambiente complexo e incerto da comunidade, escola e sala de aula; e segundo, os pensamentos, julgamentos e decisões dos professores orientam o comportamento em sala de aula [...]. (FANG, 1996, p.48-49).<sup>19</sup>

Para Zheng (2013), as crenças de professores são relevantes para colocar em ação o ato de compreender **a)** os processos de pensamento; **b)** as práticas instrucionais e **c)** as mudanças em torno de aprender e ensinar. Com isso em mente, as crenças dos professores são consideradas relevantes no processo de condução da formação docente, que é projetada, segundo o autor, para dar subsídio aos docentes no transcorrer do desenvolvimento do seu pensamento e práticas de ensino.

Deste modo, observo que, apesar da grande diversidade terminológica para se referir às crenças, como foi apontada anteriormente, as pesquisas e revisões da literatura corrente apontam a existência de um acordo entre elas quando nos referimos às crenças de professores, de acordo com Zheng (2009).

Para ele, essas crenças **1)** podem ser retratadas como um grupo de representações conceituais que geralmente guardam dentro de si conhecimento acerca de objetos, pessoas,

---

<sup>19</sup> This new line of research is purported to enhance our understanding of how and why the process of teaching looks and works the way it does [...]. Its underlying assumptions are twofold: first, teachers are professionals who make reasonable judgements and decisions within a complex and uncertain community, school and classroom environments; and second, teachers' thoughts, judgements and decisions guide their classroom behaviour [...]. (FANG, 1996, p.48-49).

eventos e seus relacionamentos característicos fazendo com que haja 2) um corpo de estudos considerável que sugere que o progresso profissional dos professores e suas práticas de ensino no ambiente escolar sejam influenciadas por crenças educacionais, o que, de acordo com o autor, 3) pode produzir confusão com relação às crenças e o conhecimento dos docentes.

Com isso em mente, o autor ressalta que, apesar do grande volume de estudos produzidos no campo, que levam em conta e dedicam-se a investigar os vários papéis das crenças de professores na promoção do ensino e da aprendizagem, pouco foi escrito a respeito de diferenças qualitativas existentes entre os tipos de crenças dos professores que se relacionam com o papel de cada uma exerce na formação docente. Ao retomar a pesquisa de Calderhead (1996), Zheng (2009) observa que ao debruçar-se a respeito do tema, o autor aponta, divide e examina as cinco áreas principais das crenças de professores:

1. Crenças a respeito dos alunos e aprendizagem;
2. Crenças a respeito do ensino;
3. Crenças acerca do assunto;
4. Crenças acerca de aprender e ensinar
5. Crenças referentes a si mesmo e a respeito do papel de professor, no qual os docentes têm crenças significativas. (CALDERHEAD, 1996 *apud* ZHENG, 2009).

Ao refletir sobre a categorização e classificação desenvolvida pelo autor, Zheng (2009) ressalta a importância do estudo ao dizer que:

Esse estudo qualitativo de diferentes áreas das crenças dos professores pode contribuir para um reconhecimento mais completo das crenças dos professores e aumentar nossa apreciação de como eles influenciam o processo de aprender a ensinar e como a qualidade de tais processos podem ser melhorada. (ZHENG, 2009, p.75-76).<sup>20</sup>

A partir disso, observo que para Gilakjani e Sabouri (2017), as crenças dos professores têm maior relevância no planejamento de suas aulas, nos tipos de decisões que eles tomam e na sua prática pedagógica do que seu conhecimento. Assim, suas crenças, de acordo com os autores, podem ajudar a identificar seu comportamento real em relação aos seus alunos, ao passo que os professores poderiam determinar e conhecer as habilidades dos estudantes, poderiam escolher e modificar seus comportamentos e os recursos e materiais educacionais que escolhidos visando a adequação às habilidades dos docentes.

---

<sup>20</sup> Such qualitative study of different areas of teacher beliefs can contribute to a fuller recognition of teacher beliefs and enhance our appreciation of how they influence the process of learning to teach and how the quality of such processes might be improved. Drawing on Calderhead's categorization (ibid.), the following study relates these areas to EFL context, aiming to specify the role of teacher beliefs in EFL teacher education. (ZHENG, 2009, p.75-76).

Segundo ês autores, dentro do processo de progressão profissional, as crenças desempenham papel fundamental e basilar em sua prática docente na sala de aula. Ao retomar os estudos de Harste e Burke (1977), eles afirmam que para autores es professores tomam decisões acerca dos procedimentos de ensino em sala tomando por base suas crenças a respeito de ensino e aprendizagem. Sobre o ponto observado pelus autores, Gilakjani e Sabouri (2017) ressaltam que as crenças de professores exercem um impacto grandioso em seus objetivos, procedimentos, papéis e alunes. Assim, é relevante pontuar que “quando as crenças do professor não são consistentes com as crenças e expectativas des estudantes, pode ocorrer um choque de expectativas, levando a um sucesso reduzido nos resultados da aprendizagem de línguas.”<sup>21</sup> (RILEY, 2009, p.103).

Em tempo, para Gilakjani e Sabouri (2017), as crenças des professores podem prever suas decisões e práticas de sala de aula, tal fato corrobora com o argumento de que as ações tomadas pelus professores são identificadas pelas suas crenças. Concordo com ês autores, pois percebo que as ações tomadas pelus docentes em sala guardam em si um componente muito fortemente orientado pela sua(s) crenças e percepções sobre quais maneiras mais adequadas de aprender e se preparar para o uso da língua-alvo (Cultura de aprender línguas), ao passo que também se relacionam com modo mais adequado de ser professore de línguas e de ensinar línguas (Cultura de ensinar de línguas) de acordo com suas crenças, percepções e saberes co-construídos socialmente, podendo ser (re)construídos.

Ao elaborar sobre os postulados de Williams e Burden (1997) sobre a temática, ês autores apontam que para eles, as crenças que professores trazem consigo a respeito da aprendizagem de idiomas exercerão maior impacto em suas atividades cotidianas em classe do que uma metodologia específica que eles, elas e elus devam seguir. Assim, a prática profissional diária des docentes apontam suas crenças sobre como tais profissionais enxergam o ensino e aprendizagem de idiomas (KAGAN, 1992 *apud* GILAKJANI; SABOURI, 2017).

Assim, ao refletir sobre o que ês autores abordam, concordo com seu ponto de vista, ao passo que assumo a perspectiva de que o modo com qual es professores atuam e agem no processo de ensino e aprendizagem (de línguas) com es aprendizes, com a abordagem escolhida pela escola e possivelmente presente no material didático vão nos mostrar o caminho para desvelar as crenças com quais tais profissionais dialogam cotidianamente na sua prática profissional.

---

<sup>21</sup>when teacher beliefs are not consistent with the beliefs and expectations of the students, a clash of expectations may result, leading to reduced success in language learning outcomes. (RILEY, 2009, p.103).

Com isso em mente, ao refletir sobre a prática de professores tendo como norte suas crenças a respeito do ensino e aprendizagem de línguas, Barcelos (2006) retoma os postulados teóricos de Woods (1996) e afirma que para o autor o BAK (*Beliefs, Actions and Knowledge*) e o comportamento (de professores) podem não corresponder, podendo constar a presença de contradições e discrepâncias entre as crenças e ações desses/dessas professores na sua prática de ensino na sala de aula. Com o intento de explicar a relação existente entre crenças e ações, o autor cunhou o termo "*hotspot*", que fora traduzido como “pontos de tensão”, que, por sua vez, ligam-se à área de tensão onde está localizada o que as pessoas afirmam em relação de contraste com aquilo o que elas fazem, segundo Barcelos (2006).

Ao tentar fornecer mais contornos aos entendimentos de Borg (2003), a autora explica que:

Borg (2003) explica a dissonância lançando mão de outra distinção, a saber, a distinção entre “mudança comportamental” e “mudança cognitiva”. Para o autor, a “mudança de comportamento não implica mudança cognitiva e essa não garante mudanças no comportamento também” (p. 91). Entretanto, o autor não vê essa discrepância como necessariamente ruim, mas “como o resultado da interação constante que existe entre as escolhas pedagógicas dos professores e suas percepções do contexto instrucional, e particularmente, dos alunos” (p. 94). As crenças, necessidades e expectativas do aluno parecem ser um dos fatores que mais afeta a prática do professor e, conseqüentemente, a implementação de suas crenças. (BARCELOS, 2006, p.8).

Ao elaborar a respeito da possível dissonância das crenças de professores e suas ações em sala de aula, Johnson (1994) argumenta que suas crenças podem ter sido fundamentadas em bases muito fortes, ao passo que apesar de estarem cientes dessa divergência entre o seu discurso (crenças) e sua prática (ações), os docentes não acreditam ter as habilidades necessárias para mudar as suas práticas de ensino cotidiana (*práxis* educativa), por conta de não terem contato com imagens alternativas com quais poderiam usar para basear e desenvolver essa mudança de perspectiva tanto de crença quando de ação educativa em sala.

Dessa forma, Johnson (1994) elabora que as crenças de professores compartilham de 3 perspectivas comuns, são elas:

1. As crenças dos professores atuam como fator influenciador na sua crença e julgamento, ao passo que afetam o que eles dizem e fazem na sala de aula;
2. As crenças exercem um papel crítico na forma que os docentes aprendem a ensinar, ou seja, como os docentes entendem novas informações a respeito da aprendizagem, do ensino e maneira com tais informações são traduzidas nas práticas de sala aula, que aqui chamo de *práxis* educativa;

3. Entender as crenças dos professores é essencial para melhorar as práticas de ensino e os programas profissionais focados na preparação de professores. (JOHNSON, 1994).

Retornando para a questão das discrepâncias entre crenças e as ações docentes, Barcelos (2006) pontua que os fatores contextuais podem vir a afetar as práticas dos professores. A afirmação da autora busca sustentação na retomada da reflexão empreendida por Borg (2003) desenvolvida por ela em seu trabalho. Desse modo, ao discorrer sobre o tema, observo que ele afirma que as crenças e as práticas docentes (*práxis* educativa) são (in)formadas pelos fatores contextuais de forma mútua, ao passo que tais “fatores contextuais tendo um papel importante em determinar até que ponto os professores conseguem programar a instrução de acordo com suas crenças.” (BORG, 2003 *apud* BARCELOS, 2006, p.9).

Desse modo, ainda posso observar que as “crenças sobre ASL de alunos e professores e suas ações moldam o contexto e são moldadas por ele” (BARCELOS, 2003, p.194), assim como é um erro empreender uma análise de crenças desconsiderando o contexto social e cultural onde elas estão sendo desenvolvidas através do tempo (passado e presente). (DUFVA, 2003).

Continuando a discorrer acerca do tema, Borg (2003) traz alguns fatores contextuais que podem vir a afetar a realidade do ambiente escolar, especialmente da sala, segundo Barcelos (2006). Por sua vez, a autora afirma que tais aspectos podem atuar inibindo a habilidade dos professores em assumir uma prática de ensino (*práxis* educativas) que representa as suas crenças de fato.

Veja os fatores levantados por Borg (2003) abaixo:

- a) exigências dos pais, diretores, escola e sociedade;
- b) arranjo da sala de aula;
- c) políticas públicas escolares;
- d) colegas;
- e) testes;
- f) disponibilidade de recursos;
- g) condições difíceis de trabalho (excesso de carga horária, pouco tempo para preparação). (BORG, 2003 *apud* BARCELOS, 2006)

Concluindo a sua revisão dos postulados de Borg (2003), a autora ressalta que ele indica, com o auxílio de Richards e Pennington (1998), outros fatores contextuais que atuam afetando as ações docentes em sala de aula, o que segundo eles, acaba por colocar as crenças sobre ensino em um local de dissonância com relação às ações. Desse modo, aponto que tais fatores seriam “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, além de carga excessiva de trabalho.” (BORG, 2003 *apud* BARCELOS, 2006, p. 9).

A partir disso, retornando para as reflexões de Zheng (2009) sobre os estudos da área, observo que para o autor, à medida que as pesquisas mudaram seu enfoque do produto para o processo, como pontuado anteriormente, as investigações a respeito da cognição dos professores evoluíram em três principais estágios com características diferentes. Para ele, cada um desses estágios é caracterizado por dar ênfase no domínio particular da vida cognitiva de professor. Os estágios pensados por ele são: **1)** planejamento dos professores; **2)** processo de pensamentos e decisões interativas e **3)** crenças dos professores e teorias implícitas.

Em tempo, a respeito das pesquisas em crenças de professores, ele afirma que:

Pesquisas, no entanto, indicam que, dada a natureza complexa e multidimensional do ensino, o conhecimento por si só não é adequado para entender o comportamento de todos os professores e priorizar os problemas a serem enfrentados e as ações a serem realizadas, o que exige a exploração das crenças dos professores. Nesse caso, o papel das crenças dos professores foi teoricamente justificado como aquele que pode ajudar a completar o 'paradigma ausente' para promover a formação de professores. (ZHENG, 2009, p.75).

A partir disso, ao observar o aspecto transitório presente na formação das crenças dos docentes, Gilakjani e Sabouri (2017) afirmam que as crenças dos professores são moldadas de acordo com transcorrer de seus processos de ensino. Assim, elas indicam o seu conhecimento subjetivo a respeito do fenômeno educacional, em especial, com relação às suas próprias habilidades de ensino e aos seus alunos. Para eles, as origens das crenças dos docentes é o resultado da história e da cultura social, ao passo que para Li (2012), às crenças dos professores têm origem nas experiências e que, por seu lado, os professores têm diversos processos de autoconstrução.

Ao refletir sobre como as crenças de professores afetam os mais diversos aspectos formativos do processo de ensino e aprendizagem, os autores observam que:

As crenças dos professores afetam o que eles dizem e fazem na sala de aula, que forma suas crenças. As crenças dos professores afetam a conscientização, atitudes e métodos de ensino. As crenças dos professores afetam o comportamento de ensino, o desenvolvimento do aluno, orientam a tomada de decisões e as interações com os alunos. As crenças ajudam os professores a formar seu planejamento, decisões curriculares e identificar o que deve ser ensinado na sala de aula. No geral, pode-se concluir que as crenças dos professores terão um grande efeito na formação de métodos de ensino ativos e trarão um considerável avanço nas capacidades linguísticas dos alunos. (GILAKJANI; SABOURI, 2017, p.83).

Concordo com as reflexões postas a cabo pelos autores sobre as crenças de professores, contudo, às suas reflexões seria interessante adicionar a ideia de professor como coagente da

(des)construção de crenças em sala de aula. Assim penso, pois enxergo que um dos estágios anteriores à formação e propagação de crenças, tanto de alunos quanto de professores, são as perspectivas culturais (CA e CE) trazidas por eles ao processo de ensino e aprendizagem e por entender o ambiente da sala de aula como local de possíveis fricções e choques culturais, como apontei anteriormente. Assim, acredito que uma postura humanizadora e humanizada, autorreflexiva e crítica sobre suas próprias *práxis* educativas poderá subsidiar a (des)construção de crenças e quem sabe romper algumas barreiras co-construídas culturalmente por ambas as partes.

Portanto, para concluir essa subseção, observo que as crenças de professores são incansavelmente complexas e igualmente difíceis de descompactar. (JOHNSON, 1994). À medida que elas não podem ser unicamente observadas ou medidas, e sim, devem ser inferidas de acordo com o que as pessoas dizem, pretendem e fazem, afirma Rokeach (1986). Em vista disso, assume-se que as investigações a respeito de crenças dos professores tangenciam “[...] inferências não apenas das declarações que os professores fazem sobre suas crenças, mas também [examinam] a intencionalidade dos professores de se comportar de uma maneira específica e, é claro, o que eles realmente fazem” (JOHNSON, 1994, p.440).

### 2.3 METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO

*[...] as metodologias ativas sugerem que o aluno busque o conteúdo, pesquise e encontre soluções para os problemas que se deparam e dessa forma aprendam a selecionar suas respostas. Elas geram interações entre docentes e estudantes nas atividades acadêmicas, de modo que não haja um único detentor pleno e absoluto do conhecimento.” (LEITE, 2018, p.586)*

Nesta terceira parte do percurso teórico, tenho como objetivo estabelecer um possível pensamento fundante para as perspectivas que fornecem sustentação às Metodologias Ativas de Ensino (MAE) e sua presença no ensino e aprendizagem de LE, especialmente de língua inglesa.

Para isso, estruturei a presente subseção em 3 tópicos principais: o primeiro aborda o conceito e as concepções a respeito da Aprendizagem Ativa (AA) [*Active Learning*] enquanto precursora das ideias que vão pensar futuramente as MAE. Por falar em MAE, a segunda parte da presente etapa traz uma revisão da literatura acerca do tema, aponta concepções discordantes e abre caminho para a terceira parte.

Na parte final da subseção, trago uma pequena resenha de caráter ensaístico acerca do entrecruzamento dos pensamentos postos tanto pela Aprendizagem Ativa quanto pelas

Metodologias Ativas de Ensino à luz dos pensamentos de Paulo Freire (2018 [1996]) em sua Pedagogia da Autonomia para podermos refletir a respeito das (im)possibilidades tanto da AA quanto das MAE para o contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira no Brasil.

### 2.3.1 A questão da Aprendizagem Ativa

Aprendizagem ativa ou *Active Learning* é um termo guarda-chuva comumente utilizado para se referir às estratégias pedagógicas de ensino cujo foco principal seja na atividade exercida pelo aluno e no seu envolvimento no processo de aprendizagem. Os métodos e estratégias de ensino que promovam a Aprendizagem ativa (AA) são conhecidos como atividades instrucionais que atuem de modo que ele esteja pensando naquilo que está fazendo enquanto desenvolve tal ação. (BONWELL; EISON, 1991).

Com isso em mente, percebe-se que as atividades (instrucionais) devem ser pensadas e projetadas com o objetivo de focar nos resultados de aprendizagem que, por sua vez, requerem a participação ponderada e contínua de estudante nesse processo. (ROEHL *et al*, 2013). Para Bonwell e Eison (1991), a aprendizagem ativa pode ser encontrada em atividades como: grupos variados de discussão, debates, atividades de reflexão (e ação) em pares, o próprio ato de compartilhar e pequenos exercícios escritos, dentre outros.

Levando em consideração as reflexões dos autores, Martin (2018) afirma que seria possível assim então chegar à conclusão de que para haver AA, os estudantes devem atuar para além do papel de apenas ouvintes. Para ela, os discentes devem engajar-se em tarefas que exijam uma ordem superior de pensamento como: análise, síntese e avaliação de sua própria aprendizagem para estarem conscientes das estratégias que podem ser utilizadas para se alcançar e obter qualquer conhecimento específico. Segundo ela, tais ações que compõem a aprendizagem ativa levam à aprendizagem e autonomia ao longo da vida.

Ao refletir sobre a sala de aula cujo foco seja a AA, a autora argumenta que desenvolver e empregar tal perspectiva no ambiente de ensino requer planejamento e estratégias de ensino diferentes das tradicionais, ao passo que demanda partir do pressuposto de 04 (quatro) etapas básicas que são: **1)** ter um objetivo de aprendizagem claro e bem estabelecido; **2)** usar múltiplas concepções pedagógicas para atender as demandas e interesses dos aprendizes; **3)** lançar mão de ferramentas digitais e analógicas e por fim **4)** aumentar o acesso e a comunicação entre professores e alunos.

Ao refletir sobre os postulados de Barnes (1989), a autora afirma que o autor elenca uma lista de princípios necessários para que aprendizagem ocorra, são eles:

1. **Intencional:** a relevância da tarefa para os pensamentos e preocupações dos estudantes;
2. **Reflexivo:** reflexão dos estudantes sobre o significado do que é aprendido.
3. **Negociado:** negociação de objetivos e métodos de aprendizagem entre alunos e professores;
4. **Crítico:** os aprendizes apreciam diferentes formas e meios de aprender o conteúdo;
5. **Complexo:** os alunos comparam as tarefas de aprendizagem com as complexidades existentes na realidade e fazem uma análise reflexiva;
6. **Orientado pela situação:** a necessidade da situação é considerada para estabelecer a aprendizagem tarefas;
7. **Engajados:** as tarefas da vida real refletem-se nas atividades realizadas para a aprendizagem. (MARTÍN, 2018).

Assim sendo, encontro em Grabinger e Dunlap (2015) algumas características e ações que um ambiente de ensino deve trazer para que ocorra a promoção de uma aprendizagem ativa ou ser uma sala de aula calcada nos princípios dessa perspectiva pedagógica. São elas:

1. Estar alinhado com as perspectivas e estratégias de ensino construtivistas;
2. Promover a aprendizagem a partir de pesquisas com conteúdo real e autêntico;
3. Estimular as habilidades de tomada de decisão e liderança por parte dos aprendizes com auxílio de atividades de autodesenvolvimento.
4. Incentivar a criação de um ambiente voltado à aprendizagem colaborativa em observação da construção de comunidades de aprendizagem conhecedoras;
5. Fomentar um espaço dinâmico alicerçado na aprendizagem interdisciplinar para que ocorra atividades de alto nível de pensamento e assim fomentar uma melhor experiência de aprendizagem.
6. Integrar o conhecimento prévio com o novo com o intuito de promover uma estrutura sólida de conhecimento entre os discentes;
7. Aprimorar o desempenho através das tarefas, com isso os alunos teriam contato prático e usual do conteúdo abordado em sala de aula.

É a partir dos postulados de Barnes (1989) e de Grabinger e Dunlap (2015) que a nossa concepção sobre a sala de aula que se pretende ativa, ou tem o objetivo de promover a AA se dará. Assim o faço a partir da assunção de uma visada de LA indisciplinar (MOITA LOPES, 2008, 2009) e criticamente orientada pelos pressupostos freireanos a respeito do processo ensino e aprendizagem.

A partir disso, percebo que os pontos elencados por Barnes (1989) e de Grabinger e Dunlap (2015) para definir ou minimamente sustentar o que seria um ambiente de ensino que

preconiza a AA reside parte do componente filosófico contido em Freire (2018 [1996]), sobretudo, no que diz respeito à perspectiva construtivista de ensino, à promoção do pensamento crítico por parte dos estudantes, a integração dos conhecimentos prévios (*leitura de mundo*) dos alunos com o conhecimento novo (*leitura da palavra, conhecimento científico*) entre outros.

De acordo com Kane (2004), a aprendizagem ativa também é uma marca do que pode ser chamado de educação ‘radical’, ‘popular’ ou ‘libertadora’. Para ele, a educação popular, na América Latina, é reconhecida por ser uma metodologia dinâmica, ativa e participativa, tais como: estátuas humanas, sociodramas, jogos de simulação dentre outros. Para o autor, a aprendizagem ativa provém um vasto repertório de ferramentas metodológicas que podem ser postas a cabo no engajamento das pessoas através da discussão e na ação pela mudança social.

Concordo com as reflexões do autor por entender que a AA pode auxiliar na promoção do pensamento “crítico” para além do pensado por Bonwell e Eison (1991) que fundamenta-se numa lógica tecnicista de resposta às demandas socioeconômicas da sua época, como sendo a AA um caminho para literalmente preparar os estudantes para atuarem no mercado de trabalho à medida que coloca as aulas ditas tradicionais em lugar antagônico com uma perspectiva de aprendizagem ativa como único meio para pensar a questão da necessidade de uma sala de aula voltada para as necessidades contemporâneas de ensino. Discorro de forma mais aprofundada na última subseção deste tópico onde tentarei de dar mais contornos à questão e apontar outras reflexões possíveis.

Com isso em mente, encontro em Kane (2004) uma (re)definição possível para o conceito que tento abordar aqui. Segundo ele:

Aprendizagem 'ativa' (assim como 'participativa') é um termo cada vez mais comum na educação que se enquadra na ampla categoria de 'ensino como facilitação da aprendizagem': o que pode ser chamado de 'metodologias ativas de aprendizagem' fornece uma série de técnicas pedagógicas imaginativas para envolver os alunos no processo educacional em uma variedade de assuntos e em ambientes formais e não formais. (KANE, 2004, p.286).<sup>22</sup>

Ao refletir sobre o tema, Wandberg e Rohner (2009) sustentam que a AA começa com o professor, pois, de acordo com eles, é essencial que o docente estabeleça o tom, o ambiente e o entusiasmo da sala de aula e das instruções que oferecem oportunidades e incentivam os estudantes a se tornarem sujeitos participantes da aprendizagem. Para eles, com um

---

<sup>22</sup> ‘Active’ (as well as ‘participatory’) learning is an increasingly common term in education which comes squarely under the broad category of ‘teaching as the facilitation of learning’: what might loosely be called ‘active learning methodologies’ provide a host of imaginative pedagogical techniques for engaging learners in the educational process across a range of subject matters and in both formal and non-formal settings. (KANE, p.286, 2004)

planejamento cuidadoso, é possível que os docentes criem um ambiente de aprendizagem que conduza às estratégias de ensino e atividades de aprendizagem ativas. Desse modo, tal espaço traria em si um ambiente físico seguro, materiais de recursos acessíveis, justiça por parte do professor para com todos aprendizes passando pelo gerenciamento de classe eficaz, segundo eles.

De acordo com os autores, um dos principais benefícios da AA é a oportunidade para desenvolver a integração da leitura, escrita, audição e fala, à medida que as atividades de ensino voltadas à perspectiva ativa podem envolver todas as quatro habilidades de linguagem e comunicação. Desse modo, de acordo com os pesquisadores, semelhantes com o que acontece com muitas técnicas de ensino, a prática e a repetição irão resultar em maior habilidade por parte do professor na execução das técnicas. Ou seja, quanto mais o docente praticar e repetir mais familiarizado com o *modus operandi* da aprendizagem ativa e seus possíveis mecanismos.

Assim, ao discorrer sobre as possíveis barreiras e inseguranças para sua implementação, Wandberg e Rohner (2009) concluem que planejar e implementar atividades de aprendizagem ativa não é diferente, pois é a partir da prática e da repetição que a execução se fortalece e as inseguranças são diminuídas. Os professores não devem ter medo de alterar ou mudar a atividade. No início, muitos alunos muitas vezes precisam de prática para se tornarem mais proficientes na aprendizagem ativa.

Em tempo, ao refletir a respeito do tema, os pesquisadores acrescentam que:

A aprendizagem ativa é quase qualquer experiência de aprendizagem que não seja ler de forma independente e passiva, preencher uma planilha ou ouvir uma palestra. Durante a aprendizagem ativa do aluno, o papel do professor muda de líder e apresentador para treinador e facilitador. A aprendizagem ativa dos alunos implica que os alunos estão fazendo a maior parte do trabalho. Eles estão assumindo uma responsabilidade maior por seu próprio trabalho e aprendizado. Em salas de aula com diversas linguagens, os alunos devem ter oportunidades frequentes e múltiplas de ler, escrever, ouvir e falar no contexto do conteúdo de educação em saúde. (WANDBERG; ROHNER, 2009, p.185).<sup>23</sup>

Concordo com a reflexão sustentada pelos autores, sobretudo, acerca da assunção da agência por parte do docente em desenvolver e trazer uma perspectiva de AA à sala de aula. Contudo, tentando pensar a questão a partir dos cenários educativos do nosso país, com os quais professores, sobretudo da educação básica, precisam lidar cotidianamente, percebo a existência

---

<sup>23</sup> Active learning is almost any learning experience other than independently and passively reading, completing a worksheet, or listening to a lecture. During active student learning, the role of the teacher changes from leader and presenter to coach and facilitator. Active student learning implies that students are doing most of the work. They are taking a greater responsibility for their own work and learning. In language diverse classrooms, students should have frequent and multiple opportunities to read, write, listen, and speak in the context of health education content. (WANDBERG e ROHNER, 2009, p.185).

de barreiras como: falta infraestrutura adequada nas escolas como um todo; diminuição da carga horária em se tratando do ensino de LE; salas de aula superlotadas; escassez de materiais; livros didáticos descontextualizados dentre outros aspectos flagrantes do abandono do estado para com o ensino, especialmente de LE.

Com isso, não estou afirmando nos colocando no lugar daqueles que desacreditam na possibilidade. Isso seria trair uma das principais crenças presentes em Freire (2018 [1996]): a assunção de que as coisas não estão postas e que é possível mudá-las. Assim, penso que a questão de uma AA voltada para os contextos de ensino brasileiro necessariamente deve tomar como base o trabalho colaborativo em diversas frentes; contando com a participação dos professores, alunos, responsáveis dos estudantes, gestores escolares e setores do governo responsável pela educação. Desse modo, acredito que seria possível dividir o peso da responsabilidade por fazer as coisas “darem certo” na sala de aula e fora dela.

Ajustando nossas lentes às reflexões sustentadas por Prince (2004), observo que o autor concorda com Bonwell e Eison (1991) ao defender que a aprendizagem ativa se refere a qualquer modelo de instrução que envolve aprendizes no processo de aprendizagem, exigindo e estimulando que eles façam atividades de aprendizagem significativas ao passo que pensem sobre o que estão fazendo. Segundo o autor, embora tal definição possa trazer em si atividades consideradas tradicionais, tais como tarefas de casa, na prática, a aprendizagem ativa vai se referir às atividades que são introduzidas na sala de aula. Ês autores afirmam que atividade dos educandos e o engajamento no processo de aprendizagem são os elementos centrais da AA, ao passo que ela é muitas vezes contrastada com aulas denominadas tradicionais, onde os estudantes recebem as informações de forma passiva através do professor.

Tomando por base os pressupostos contidos tanto em Prince (2004) quanto em Bonwell e Eison (1991), Mello e Less (2013) apontam que “o ingrediente chave para a AA é alguma atividade estruturada que aumenta significativamente o nível de envolvimento do aluno no processo de aprendizagem.” (p.1). Ou seja, para que a aprendizagem ativa tenha êxito, deve-se buscar desenvolvê-la a partir da preocupação em aumentar o engajamento dos estudantes tendo em vista que sua participação ativa é condição *sine qua non* para alcançar os objetivos pretendidos para uma aula “não tradicional”.

Com isso em mente, Prince (2004) argumenta que a aprendizagem ativa tangencia **a) a aprendizagem colaborativa** (*collaborative learning*) (estudantes trabalham em conjunto em pequenos grupos para alcançarem um objetivo comum); **b) aprendizagem cooperativa** (*cooperative learning*) (estudantes tentam alcançar objetivos em comum, mas são avaliados individualmente); **c) a aprendizagem baseada em problemas** (*problem-based learning - PBL*)

(estudantes são apresentados a problemas relevantes desde o começo do ciclo de instrucional, que deve ser usado para prover o contexto e a motivação para aprendizagem que está por vir).

Encontro em D'Silva (2010) uma interessante reflexão sobre o tema apontado por Prince (2004) a respeito das atividades e estratégias possíveis serem utilizadas a partir de uma perspectiva ativa da aprendizagem. Veja:

Estratégias de aprendizagem ativa, como aprendizagem experiencial, aprendizagem baseada em investigação, role-playing e trabalho de projeto podem ser eficazes para uma aprendizagem de qualidade e para um sentimento de realização que nega qualquer exigência do aluno, educador ou organização. (D'SILVA, 2010, p.78).<sup>24</sup>

Ao elaborar a respeito dos postulados de Newmaster *et al* (2006), D'Silva (2010) afirma que para ês autores a AA envolve o foco ne estudante ao colocá-lo na posição de condutor. Para ês autores, ao buscar centralizar e aprendiz no processo de ensino, tal ação maximiza sua “aprendizagem autêntica”, que, por sua vez, envolve e alune de modo direto através do questionamento intrínseco. De acordo com ês autores, esse fato atua permitindo que elus apropriem-se dos produtos de sua educação, caso eles sejam aplicados em benefício de outros de forma socialmente consciente.

Ainda ao discorrer a respeito da aprendizagem ativa, D'Silva (2010) afirma que através dela, es estudantes não somente se envolvem com as ideias e concepções que estão presentes no ato comunicativo entre si e outres estudantes e e professore, mas também **a)** atuam processando as informações adquiridas, **b)** integram os dados recém-adquiridos com o conhecimento prévio com qual chegou à sala de aula, ao passo que **c)** fixam as informações integradas com o transcorrer do tempo e, podem posteriormente, transferir seu aprendizado para situações com quais podem se deparar.

Em tempo, o autor esclarece que de acordo com Meyers e Jones (1993), os elementos básicos da aprendizagem ativa são falar, ouvir, escrever, ler e refletir. Ao concordar com ês autores, D'Silva (2010) aponta algumas ações e pontos de vista que se deve manter em mente acerca da aprendizagem ativa na prática de ensino a partir do apresentado de Meyers e Jones (1993), são eles:

- **Falar** a respeito de sua aprendizagem e suas questões deve ser permitido e incentivado;
- **Ouvir** outres estudantes enquanto elus falam sobre suas questões para que possam esclarecer seus próprios pensamentos pessoais sobre o tema;
- **Escrever** clarifica o pensamento para es estudantes bem como para e educadore.

---

<sup>24</sup> Active learning strategies, such as experiential learning, inquiry-based learning, role-playing and project work can be effective for quality learning and for a feeling of accomplishment that negates any demands on the student, educator or organization. (D'SILVA, 2010, p.78)

- **Ler criticamente** o material escrito auxilia es estudantes a examinar o material, identificar informações relevantes, classificar esses dados em categorias e, por fim, priorizar as informações;
- **Refletir criticamente** por um tempo em silêncio é uma parte importante da aprendizagem ativa, pois leva à aprendizagem transformacional, permitindo que elus desenvolvam pressupostos e formas de enxergar o mundo e produzir competências em comunicação. (D'SILVA, 2010)

Nos encaminhando para o fechamento do presente tópico, mas sem a intenção de promover sentidos de inacabamento para o tema, recupero a concepção empregada por D'Silva (2010) a respeito do que posso entender como AA e quais seus mecanismos de funcionamento no processo de ensino. Assim, ressalto que a visada posta a cabo por nós a respeito do tema toma as considerações do autor como parte integrante do arcabouço teórico por entender que ela (re)apresenta os pontos contidos em Bonwell e Eison (1991) ao passo que lhe acrescenta novos contornos ao afirmar que:

[...] aprendizagem ativa refere-se a modelos de instrução que focam a responsabilidade de aprender nos alunos, permitindo que os alunos se envolvam em uma aprendizagem que promova o pensamento de ordem superior. A aprendizagem ativa envolve o foco no aluno e ocorre dentro da sala de aula, bem como fora da sala de aula. Por meio da aprendizagem ativa, os alunos não apenas se envolvem com as ideias que estão sendo comunicadas entre si e entre os alunos e o educador, mas também processam as informações adquiridas, integram as informações recém-adquiridas com seus conhecimentos prévios, retêm as informações integradas ao longo do tempo e, posteriormente, transferir seu aprendizado para novas situações. [...] A aprendizagem ativa enfatiza a aprendizagem profunda, a aprendizagem experiencial, a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento geral. (D'SILVA, 2010, p.1).<sup>25</sup>

Portanto, na próxima subseção pretendo lançar luz a respeito do conceito de Metodologias Ativas de ensino com o objetivo de construir um quadro sintético criticamente orientado e propositivo a respeito do tema. Para isso lançarei mão de uma revisão da literatura do estado da arte do tópico na literatura corrente com o objetivo de contribuir para a formação

---

<sup>25</sup> Active learning refers to models of instruction that focus the responsibility of learning on students by allowing students to engage in learning that promotes higher-order thinking. Active learning involves learner-centeredness, and occurs within the classroom, as well as outside the classroom. By active learning, students not only become engaged with the ideas being communicated among themselves, and between the students and the educator, but also process the information acquired, integrate the newly acquired information with their prior knowledge, retain the integrated information over time and subsequently transfer their learning to new situations. [...] Active learning emphasizes deep learning, experiential learning, life-long learning, and overall development. Strategically designed active learning is critical for the overall development of graduate students towards life-long learning and allows for a more enriching and encompassing education. (D'SILVA, 2010, p.1)

do arcabouço teórico que fundamenta o presente estudo e indicar possíveis caminhos para (re)pensar a temática dentro dos estudos em LA.

### 2.3.2 O que se fala das Metodologias Ativas de ensino

Para Mota e Rosa (2018), desde os anos 1980, as metodologias ativas [de ensino] buscam responder aos múltiplos fatores que atravessam e interferem no percurso de aprendizagem, enquanto também se dedicam a fornecer respostas às necessidades dos alunos para adquirirem habilidades diversas frente à contemporaneidade. Segundo as autoras, as MAE surgem a partir da demanda estudantil por ser mais ativa e proativa, comunicativa e investigadora no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, ao enfatizar o posicionamento das MAE, as autoras argumentam que elas se opõem a métodos e técnicas que tem como foco a transmissão de conhecimento, pois elas:

[...] defendem uma maior apropriação e divisão das responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem, no relacionamento interpessoal e no desenvolvimento de capacidade para a autoaprendizagem. O papel do professor foi também repensado; passou de transmissor do conhecimento para monitor, com o dever de criar ambientes de aprendizagem repleto de atividades diversificadas. (MOTA; ROSA, 2018, p.267).

Na atualidade, a preocupação com os procedimentos de ensino tem ganhado espaço nas reflexões acerca dos processos de ensino e aprendizagem, ficando ao lado das discussões a respeito dos conteúdos que devem ser ministrados. Desse modo, as técnicas de ensino tradicional tornaram-se parte de um campo teórico de estudo mais amplo que vai além da Educação, mas que abrange toda comunidade intelectual que tem como objetivo analisar e estudar suas deficiências para que assim seja possível propor novas metodologias ao processo de ensino e aprendizagem. (PAIVA *et al*, 2016).

Assim, ao realizar uma revisão bibliográfica dos estudos acerca das Metodologias Ativas de Ensino à sua época, Valente; De Almeida; Geraldini (2017) afirmam que a maioria das pesquisas sobre o tema trata as MAE como sendo estratégias pedagógicas que tendem a deslocar o foco do processo de ensino de professor para os estudantes. Com efeito, tal perspectiva vem a contrastar com a abordagem pedagógica disseminada no ensino tradicional, centralizado na figura de professor, que transmite o seu conhecimento para o aprendiz, segundo os autores.

Segundo eles, as MAE buscam fomentar ambientes e situações de aprendizagem onde os alunos façam as atividades, enquanto colocam os conhecimentos em movimento, pensam e conceituem o que eles mesmos estão fazendo (*learning by doing*). A partir dessa ação, os

estudantes poderiam construir os saberes relativos às atividades que estão realizando naquele momento, desenvolver técnicas cognitivas, olhar crítico e reflexão acerca das suas práticas, promover e receber *feedbacks*. Com isso, os aprendizes aprendem a interagir com seus parceiros de sala aula e com o professor. Com efeito, isto assistiria os discentes a fomentar as suas atitudes e valores pessoais e sociais, segundo os autores.

Em tempo, de acordo com eles, as metodologias ativas de ensino recebem a caracterização de “*ativa*”, por serem relacionadas às práticas pedagógicas que envolvem os estudantes, à medida que trabalham no sentido de engajar-lhes em atividades práticas, nas quais eles são protagonistas da sua aprendizagem.

Para Borges e Alencar (2014), as MAE são formas com as quais professores lançam mão de ferramentas com o objetivo de conduzir a formação crítica de profissionais das mais variadas áreas. Ao utilizar as MAE, o processo de construção da autonomia dos estudantes é favorecido, pois tal perspectiva, segundo os autores, desperta a sua curiosidade, à medida que estimula os processos de tomadas de decisões de maneiras individuais e coletivas, advindas das atividades essenciais contidas na prática social onde os estudantes convivem.

Ao concordar com os autores, Coorey (2016) afirma que as MAE são formas com as quais estudantes e professores são colocados como agentes responsáveis pelo seu aprendizado. A partir dessa assunção, o professor atua com o objetivo de incentivar e estimular a reflexão e a crítica dos estudantes enquanto conduziria a aula. Contudo, a autora ressalta que o centro dessa visada seria o aprendiz.

Com efeito disso, de acordo com Leite (2018), as MAE, em seu fazer prático e teórico, “dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor. (p.586-587)” para que tal objetivo seja alcançado, acredito que “os educadores devem mudar de um paradigma centrado no professor para um paradigma centrado no aluno. (ROEHL *et al*, 2013, p.45).

Ao discorrer acerca das posturas e perspectivas que uma visada que privilegie as MAE no ambiente escolar, RITCHHART *et al* (2011) afirma:

Se o objetivo do ensino é gerar entendimento, os educadores devem passar da memorização mecânica de conhecimentos e fatos, conhecidos como “aprendizado de superfície”, para “aprendizado profundo”, onde o entendimento é desenvolvido por meio de “processos ativos e construtivos” (RITCHART *et al*, 2011 *apud* ROEHL *et al*, 2013, p.45).

Ao levar em consideração o exposto anteriormente, observo que Leite (2018) ressalta que a demanda por uma mudança nas práticas de ensino tem ganhado espaço de forma emergente nas últimas décadas. Para ele, se tanto as práticas pedagógicas quanto os métodos de ensino não forem renovadas, processos e conteúdos educacionais conhecidos e ensinados por nós tornar-se-ão irrelevantes, devido ao fato de não suprirem as necessidades presentes no contexto da sala de aula na atualidade.

Assim, para ele, as MAE destacam-se por abrir espaço para reflexão acerca do papel que professores e alunos têm exercido dentro do processo de ensino e aprendizagem. O autor ainda argumenta que tais ações têm como finalidade mudanças nas práticas de ensino nos ambientes escolares, que, na maior parte dos casos, ainda estão alicerçados no modelo tradicional bancário de ensino. Segundo ele, a visada tradicional (notadamente bancária) a respeito do ensino envolve a disseminação de saberes de forma direta de docente para os estudantes, o que, de acordo com ele, não propicia a multiplicidade de estilos de aprendizagem existentes. Ao que também acredito e sustento a argumentação sobre o tema.

Ao refletir a respeito do posicionamento do autor, Do Carmo (2020) afirma que manter certas práticas de ensino consideradas obsoletas pode contribuir com a perspectiva de ensino centrado na figura de professor. Tal fato, segundo ele, pode continuar a distanciar os estudantes do processo que tem como objetivo construir seu conhecimento de modo pleno e significativo.

Em estudo anterior, Leite (2017) argumenta que as MAE viabilizam a construção de uma formação crítica e reflexiva de discente, à medida que agiria na construção dos seus próprios saberes. Por sua vez, tal vez favorece a sua autonomia no processo de ensino. Em tempo, acerca das metodologias ativas de ensino, o autor pontua que:

[...] as metodologias ativas sugerem que o aluno busque o conteúdo, pesquise e encontre soluções para os problemas que se deparam e dessa forma aprendam a selecionar suas respostas. Elas geram interações entre docentes e estudantes nas atividades acadêmicas, de modo que não haja um único detentor pleno e absoluto do conhecimento. (LEITE, 2018, p.586).

Ao advogar em favor das MAE, Berbel (2011) argumenta que a sua adoção ao processo educativo poderia fortalecer a motivação autônoma dos estudantes no que se refere aos aspectos do **1)** fortalecimento da sua percepção a respeito de serem origem da própria ação **2)** quando são apresentadas oportunidades para que haja problematização de situações inseridas na programação escolar **3)** em consonância com aspectos que tocam a escolha de conteúdo de estudo, **4)** ao passo que haja, dentro desse processo, caminhos possíveis que possam desenvolver respostas ou soluções para problemas que demandem formas alternativas e criativas para a conclusão do estudo ou da pesquisa.

Segundo a autora, as MAE trazem em si o potencial de despertar a curiosidade dos estudantes. Para ela, os aprendizes envolvidos nessa perspectiva trazem à baila novos pontos e elementos a serem discutidos e considerados no transcorrer das aulas ou até mesmo nas perspectivas demonstrada pelo professor. Ainda, de acordo com ela, ao serem acolhidas e analisadas, as contribuições feitas por parte dos estudantes estimulam o sentimento de engajamento, de percepção de competência e pertencimento, assim como o sentimento de persistência nos estudos.

Ao elaborar acerca do engajamento no processo de ensino e aprendizagem, Berbel (2011) observa que:

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro. Para isso, deverá contar com uma postura pedagógica de seus professores com características diferenciadas daquelas de controle. (BERBEL, 2011, p.29).

Às considerações da autora a respeito do papel do engajamento e do sentimento de pertencimento promovidos pelas metodologias ativas de ensino, gostaria de acrescentar que, no presente estudo, pensamentos o engajamento mais ligado à motivação extrínseca e o sentimento de pertencimento ligado a motivação intrínseca. Assim percebo o engajamento como fenômeno que ocorre de maneira passageira no transcorrer das aulas de LI a partir de um estímulo externo que motiva os estudantes a irem em direção de algo proposto pelo professor ou não, caso o estímulo não for forte o suficiente.

Contudo, essa “troca” presente na relação educador-educando posta a cabo por estímulos externos poderia promover ou abrir caminhos para a (re)construção de uma identidade aprendiz de LI. Tal identidade, ao nosso ver, está presente no sentimento de pertencimento que motiva aprendizes a atuarem ativamente na aula de LI por um período muito maior e sem necessariamente serem motivados por estímulos externos tais como: pontuação, ganhar um jogo, receber alguma vantagem em sala de aula.

Em tempo, gostaria de aqui marcar que a visada empreendida por nós não coloca o engajamento e o sentimento de pertencimento como em dois polos opostos. Com efeito, penso o segundo como horizonte a ser alcançado pelo primeiro, mas sem esquecer a relação dialógica constante entre ambos, haja vista que os efeitos do engajamento acontecem a curto prazo na motivação de aluno e está mais fortemente ligado às crenças periféricas.

Em contrapartida, o sentimento de pertencimento relaciona-se com estruturas cognitivas e crenças mais centrais que se referem à formação de uma identidade (sujeito aprendiz de LE e

LI). Por essa razão, seus efeitos seriam sentidos na motivação de estudante a longo prazo e assim permaneceriam de modo perene, significativo e ativo por mais tempo.

Com isso posto, concordo s com Berbel (2011) quando ela afirma que as metodologias ativas podem promover o engajamento e o sentimento de pertencimento des estudantes, porém, aponto que é relevante reconhecer em quais aspectos da motivação (extrínseca e intrínseca) às MAE atuam.

Assim, reconheço e assumo que as MAE podem auxiliar na passagem de uma motivação extrínseca, movida por motivos e razões fora da cognição de estudante, para uma motivação intrínseca. Assim penso, pois assumo que as estratégias de ensino presentes nas MAE colocam es alunes em posição de protagonistas de seu percurso de aprendizagem. Com isso, sustento que pode haver a (re)construção de uma identidade aprendiz de LI menos atravessada por experiências de contato com a LI que não sendo unicamente mediadas pelos conteúdos gramaticais descontextualizados da realidade des discentes; como assim está posto hoje em dia em grande parte das escolas públicas.

Portanto, observo novamente que as MAE assistem na passagem da motivação extrínseca para uma motivação intrínseca. Sendo a primeira fortemente alicerçada em uma lógica de troca, que pode promover o engajamento na aula, mas não necessariamente de modo perene, significativo e autônomo. Em contrapartida, a segunda está ligada aos mecanismos de atuação do sentimento de pertencimento verdadeiro à posição sujeito aprendiz de LE/LI que pode surgir nes aprendizes ao terem contato com a língua-alvo a partir da perspectiva promovida pela AA presente nas metodologias ativas de ensino.

Em tempo, ressalto que apesar dessas reflexões a respeito da motivação; do engajamento e do pertencimento ainda estarem em estado embrionário, acredito que seja relevante trazê-las aqui, pois abrem caminhos para futuras discussões, reflexões, questionamentos e (re)formulações a partir do diálogo constante com a sala de aula de LE, especialmente de LI, onde atuo com maior frequência, e com os pares da academia no campo de LA.

Ao elaborar sobre o tema, Bastos (2006) lança luz para o conceito de “processos integrativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas com o objetivo de encontrar soluções para um determinado problema”. Partindo dessa assunção, e professore exerce papel de facilitador ou orientador de caminhos para que es alunes possam conduzir suas pesquisas, refletir e decidir o que devem fazer para alcançar os objetivos escolhidos.

Segundo ela, através desse procedimento é possível ofertar meios pelos quais es discentes podem desenvolver habilidades relacionadas às análises de situações com foco nas

condições loco-regionais e trazer soluções que se alinhem com perfil psicossocial da localidade onde elus estão inseridos. Dessa forma, para ela, é possível tomar as metodologias ativas de ensino como baseadas em meios de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem através da utilização das experiências reais ou simuladas, com o objetivo de promover e fomentar condições necessárias à solução dos desafios que surgem em contextos diversos, advindos das práticas sociais de modo efetivo.

Dessa forma, de acordo com Sobral e Campos (2012), pode-se pensar as MAE como concepções educativas que promovem os processos crítico-reflexivo onde es estudantes participam ativamente e se comprometem com sua aprendizagem nesse processo. Assim, os métodos e técnicas inseridos nas MAE atuam no sentido de **a)** incentivar e propor a criação de situações que sirvam ponte para aproximar a crítica de alune à sua realidade; **b)** auxiliar no processo de criação de reflexões acerca de problemas geradores de curiosidades e perguntas; **c)** operacionalizar a disponibilidade de recursos necessários para o desenvolvimento da pesquisa e das soluções; **d)** identificar e organizar as possíveis soluções que mais se adequem à situação e aplicar essas soluções hipotéticas, segundo elas.

Em tempo, para as autoras, as metodologias ativas de ensino fundamentam-se em **problemas** e as que mais se destacam são: Aprendizagem Baseadas em Problemas - ABP (*Problem-based learning* - PBL) e a Metodologia da Problematização (MP). À essas duas posso acrescentar ainda o Arco de Charles Margueres<sup>26</sup>, Aprendizagem baseadas em Equipe - ABE (*Team-based learning* - TBL) e a TBL (*Task-based learning*), que vem sendo objeto de pesquisa por parte de Willis (1996, 1998, 2004, 2016) e Van Den Branden (2016), de acordo com Paiva *et al* (2016).

De acordo com Mitre *et al* (2008), as MAE pensam a problematização como uma das estratégias que posso utilizar nos ambientes de ensino, com a finalidade de alcançar e motivar es estudantes. Isso ocorre, porque ao se depararem com o problema, es estudantes viriam a examinar, refletir e relacionar as suas narrativas através do processo de ressignificação das suas descobertas. Assim, a problematização es encaminharia ao contato com informações e com a produção do conhecimento, acima de tudo, com o objetivo de fazê-lo solucionar os dilemas e propiciar o seu autodesenvolvimento, argumentam ês autores.

---

<sup>26</sup> Para Berbel (1989), quando e alune consegue completar o Arco de Magueres, os discentes podem lançar mão do processo de ação-reflexão-ação, tendo por ponto base a realidade em que está inserido. Em tempo, segundo Cyrino e Toralles-Pereira (2004), quando o estudo de um problema está finalizado em suas etapas, possivelmente, poderemos perceber novos desdobramentos, que, por sua vez iriam exigir a interdisciplinaridade para a sua solução, a fomentação do pensamento crítico e a tomada das responsabilidades pela sua própria aprendizagem.

Concordando com ês autores, Berbel (1998) acrescenta que a Metodologia de Problematização (MP) pode ser:

[...] utilizada como forma de estudar, de aprender, tal metodologia se desenvolve através da investigação. Não a Investigação científica clássica, que tem sido praticada por pesquisadores propriamente ditos, mas uma investigação necessária para aprender, que vai além da identificação daquilo que já está disponível na literatura. O confronto entre as percepções primeiras dos aprendizes com o conhecimento já elaborado, permite uma análise e compreensão mais profunda, lógica e porque não dizer científica do que acontece na realidade, para se chegar à transformação dos sujeitos e conseqüentemente da própria realidade. (BERBEL, 1995, p.12).

Com isso em mente, destaco que, ao pesquisar a respeito das operacionalizações das metodologias ativas de ensino, Zayapragassarazan e Kumar (2012) identificaram 04 quatro categorias de abordagens instrucionais que geralmente são usadas em uma sala de aula de aprendizado ativo. São elas: **1)** atividades individuais; **2)** atividades emparelhadas; **3)** pequenos grupos informais e **4)** projetos cooperativos de estudantes.

Segundo ês autores, esses métodos abarcam um vasto campo com atividades como: mapeamento conceitual, *brainstorming*, escrita colaborativa, instrução baseada em caso, aprendizado cooperativo, interpretação de papéis, simulação, aprendizado baseado em projetos (PBL) e ensino em pares. Em tempo, eles argumentam que a escolha dessas opções dependerá do tamanho da turma, do espaço físico disponível, dos objetivos da aula, da quantidade de tempo que o professor pode dedicar à atividade e do nível de conforto do professor com a estratégia.

A partir dessa visada, posso acrescentar ainda que:

[...] outros procedimentos também podem constituir metodologias ativas de ensino-aprendizagem, como: seminários; trabalho em pequenos grupos; relato crítico de experiência; socialização; mesas-redondas; plenárias; exposições dialogadas; debates temáticos; oficinas; leitura comentada; apresentação de filmes; interpretações musicais; dramatizações; dinâmicas lúdico-pedagógicas; portfólio; avaliação oral; entre outros. (PAIVA *et al*, 2016, p.147).

De acordo com Berbel (2011), por mais que se mostre como promissora, uma MAE sozinha não terá a capacidade de transformar o mundo e a educação; tampouco a habilidade de fomentar a motivação autônoma des estudantes. Segundo ela, para que isso ocorra, é necessário haver assimilação, compreensão e crença em seu potencial pedagógico da parte dos indivíduos que estão nesse contexto.

Ainda, de acordo ela, seria necessário disponibilidade intelectual e afetiva (valorização) para trabalharem de acordo com a proposta, mantendo em vista as variáveis envolvidas nesse processo: professores, alunes, material didático escolar e a própria rotina da escola, que, a

dependem do grau de engajamento dos envolvidos podem ser um fator que dificulte o(s) objetivo(s) da metodologia escolhida.

Ao refletir acerca da temática, acredito ser relevante lembrar que:

Estratégias ativas e práticas de ensino e atividades de aprendizagem são projetadas para tirar os alunos de seus livros, às vezes fora de seus lugares, às vezes fora da sala de aula, às vezes fora da escola e às vezes fora de suas formas familiares de pensar. Estratégias ativas e práticas de ensino e atividades de aprendizagem têm como objetivo tornar os alunos participantes ativos em seu próprio aprendizado. (WANDBERG e ROHNER, 2009, p.164).

Ao refletir a respeito desse ponto, Roehl *et al* (2013) argumenta que para se introduzir uma nova estratégia de ensino existe uma demanda no que diz respeito a uma mudança na mente dos educadores e educandos. De acordo com eles, para que isso possa acontecer, os professores devem estar dispostos a lançar mão de alternativas em sala de aula. Ou seja, os educadores precisam estar abertos à experimentação de outros meios que não os assim chamados tradicionais.

Para aqueles professores que desejam experimentar e lançar mão desses novos métodos e técnicas, autores ainda aconselham que reflitam periodicamente sobre a eficácia da sua prática de ensino e ainda ressaltam que os aprendizes podem demandar mais de um semestre para se adaptarem ao novo método de instrução e reconhecer seu valor.

Com as reflexões postas a cabo tanto por Berbel (2011) quanto por Roehl *et al* (2013), pontuo que um dos pontos que nos interessa ao refletir acerca das metodologias ativas de ensino no presente estudo é pensar criticamente **a)** se seu emprego realmente traz benefícios para o percurso de ensino e **b)** quais aspectos a respeito das MAE ainda podem ser consolidados e/ou configuram-se como espaços a serem explorados, (re)formulados e (re)pensados a partir dos contextos de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, em especial, a língua inglesa.

Com isso posto, observo que na busca por trabalhos e pesquisas que abordem as MAE nos seus pontos de maior fortaleza e fraqueza e aspectos a serem melhorados e explorados dentro da pesquisa em LA, encontro uma escassez flagrante no campo de estudo sobre a temática.

Acredito que tal fenômeno ainda ocorre pelo fato da tópica referente às MAE ainda serem relativamente recentes nos discursos acadêmicos impulsionados pelos discursos escolares da atualidade. Observo ainda que o tema ganhara mais notoriedade nos 4 últimos anos e que pesquisas desse cunho geralmente necessitam de um período maior para a sua coleta de dados para que seja desenvolvida, analisada e publicada em forma de resultado à comunidade científica.

Desse modo, o cenário que está posto nos informa que há (ainda) uma lacuna a ser preenchida por estudos e reflexões a esse respeito e sua intersecção com o ensino de LE. Tal concretude nos empurra em busca de pesquisa sobre o tema em outras áreas, como medicina e enfermagem que há um certo têm se debruçado a respeito da aplicabilidade das metodologias ativas de ensino em seus cursos de formação de profissionais. Com isso ressalto que essas áreas recentemente têm se dedicado (mesmo que de forma embrionária) a elaborar a respeito das fraquezas e fortalezas das MAE em seus percursos formativos à luz da percepção dos graduandos.

Com efeito de tal cenário, encontro em Marin *et al* (2010) e Ribeiro, Albuquerque e Resende (2020) resultados de pesquisas referentes às fraquezas e fortalezas da aplicabilidade das MAE que podem nos prover um horizonte de pesquisa que possa nos responder, mesmo que parcialmente e temporariamente, os questionamentos e preocupações de Berbel (2011) e Roehl *et al* (2013).

Nos resultados obtidos por Marin *et al* (2010), os participantes da pesquisa relacionaram sentidos referentes à fragilidade quando perguntados sobre a Metodologia de Problematização (MP) com o qual tiveram contato durante o semestre. De acordo com os autores, os informantes (estudantes de medicina e enfermagem) apontaram que rápida mudança da metodologia tradicional para as metodologias ativas [de ensino] fizeram com que eles se sentissem perdidos na busca por conhecimento, em especial, no que diz respeito às disciplinas básicas de ambos os cursos e que os conteúdos foram explorados de modo superficial.

Com isso em vista, os autores argumentam que essa troca de método de ensino feita de modo abrupto acaba por gerar insegurança, é medida que demanda grande esforço de alunos e professores envolvidos no processo. Em tempo, ainda exige uma mudança no comportamento, maturidade e organização da parte dos estudantes.

À essa perspectiva os autores acrescentam e argumentam que, de início, os estudantes podem sentir a sensação de que não sabem o que deveriam estar aprendendo. Tal fato decorre pela falta de familiaridade com o método que, por sua vez, acaba por despertar esse tipo de sentimento, de acordo com os autores. Eles ainda argumentam que a falta de suporte adequado do corpo acadêmico e institucional para a implementação das MAE nas aulas pode estar associado ao seu insucesso. Ainda, em conclusão do tópico, os estudiosos afirmam que:

Na utilização de métodos ativos de aprendizagem, evidencia-se a necessidade de mudança no papel do estudante, que precisa assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem. No processo de aprendizagem ativa, o estudante deve ser capaz de propor questionamentos que tenham relevância para o contexto, além de solucioná-los por meio de buscas em diferentes fontes, considerando a necessidade de trazer

respostas confiáveis e atualizadas a serem confrontadas nos grupos de discussões. (MARIN *et al.*, 2010, p.18).

Complementando as reflexões dos autores, encontro em Ribeiro, Albuquerque e Resende (2020) resultados que dizem respeito aos desafios que as metodologias ativas de ensino (MAE) fazem surgir no percurso do ensino no curso de medicina. Para isso, as autoras entrevistaram estudantes de medicina de uma faculdade no Distrito Federal através de entrevistas utilizando a técnica de Grupo Focal (GF) com o objetivo de investigar a percepção dos alunos sobre a presença das MAE desde seu primeiro semestre.

Com isso posto, as autoras observam que as MAE não foram suficientes para concretizar e solidificar a aprendizagem de algumas matérias consideradas pelas como básicas para a formação do currículo médico futuramente que devem ser ministradas nos primeiros anos do curso. Segundo as autoras, os participantes relataram dificuldades em lidar com Aprendizado Baseado em Problemas - ABP (*Problem-Based Learning* - PBL) devido ao fato de terem pouca experiência no que se refere o gerenciamento da própria rotina de estudo, no início do curso.

Elas ainda ressaltam que alguns participantes argumentaram que aulas expositivas ministradas por docente seriam mais adequadas a essa fase inicial do curso, devido à relevância de tais matérias para o currículo do profissional de saúde em formação. Dessa forma, elas relatam que em todos os GFs existiram participantes que se sentiram despreparados no começo do curso em vista da implementação da MAE. Segundo as autoras, esse fenômeno ocorreu quando os participantes se compararam com outros estudantes que estudaram com o método tradicional, que é um cenário comum em instituições que adotam as metodologias ativas de ensino, segundo as autoras.

Assim, elas apontam que a resistência dos aprendizes também se configura como outra limitação da MAE. Isso ocorre devido ao fato de haver uma dificuldade em entender como o percurso de ensino-aprendizagem ocorre, o que, por sua vez, reflete de forma negativa no aproveitamento dos conteúdos no que diz respeito ao aproveitamento dos conteúdos, ao passo que não ocorre a adaptação ao(s) novo(s) método(s). De modo geral, percebo que, segundo os resultados das autoras, outras dificuldades para implementação da MAE são:

1. Falta de professores capacitados e comprometidos em aplicar o método de forma adequada;
2. Aplicação incorreta do método Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) por parte da instituição;
3. Pouco tempo disponível para o estudante buscar as informações necessárias, pois a ABP não concebe o docente ministrando aula sobre o conteúdo de forma ativa, por essa razão

es discentes precisam de mais tempo para pesquisar e consultar a bibliografia a ser estudada na disciplina.

4. A grande quantidade de conteúdo em um pequeno espaço de tempo que es estudantes devem assimilar interferem em sua saúde mental, haja vista o grau elevado de abdicação (de atividades de lazer) que o curso exige para dar conta das demandas dos conteúdos que precisam ser aprendidos. (RIBEIRO; ALBUQUERQUE; RESENDE, 2020).

De modo geral, as percepções das autoras sobre pode ser expressa nas afirmações a seguir que constam em seu estudo. Veja:

Apesar dos métodos de ensino ativos estarem relacionados a uma melhor efetividade do processo de aprendizagem nos cursos da área da Saúde, os alunos enfrentam dificuldade de adaptação ao método devido a uma cultura de aulas expositivas implantada no país desde a educação básica. Há um docente expondo um conteúdo e um aluno apenas recebendo e reproduzindo passivamente as informações (FERREIRA; MOROSINI, 2019 *apud* RIBEIRO; ALBUQUERQUE; RESENDE, 2020. p. 10).

Ao elaborar sobre o tema, Mota e Rosa (2018) argumentam que muitos programas em metodologias ativas foram desenvolvidos e testados e, como resultado desse esforço, observam que as diferentes técnicas que compõem as MAE teriam o como objetivo em comum trazer es estudantes para o centro do percurso educativo. Para isso, busca-se envolvê-lo de maneira ativa no processo de ensino-aprendizagem. Em tempo, eles destacam algumas estratégias que são importantes quando se tem como objetivo introduzir as metodologias ativas de ensino na sala de aula. São elas:

- a) Nunca fale mais do que 10 minutos seguidos;
- b) Construa as suas aulas com base naquilo que e alune já sabe;
- c) Implemente estratégias metacognitivas em todas as aulas;
- d) Promova o ensino colaborativo;
- e) A melhor estratégia é mudar sempre de estratégia;
- f) Avaliação constante e feedback rápido;
- g) Motive! A motivação des estudantes condiciona a forma como es alunes aprendem. A motivação intrínseca e extrínseca desempenha papel importante na aprendizagem des seus discentes;
- h) A resolução de exercícios deve ser gradual, por grau crescente de exigência;
- i) Nunca subestime uma tarefa ou um exercício;
- j) Avaliação em pares. (MOTA; ROSA, 2018, p.267)

Encaminhando-me para as reflexões finais acerca do tema, percebo que o discurso em torno das metodologias ativas de ensino na atualidade faz reacender uma discussão há muito iniciada no campo ensino de língua inglesa: a procura pelo método perfeito, a abordagem que melhor faça com que os estudantes se motivem mais nas aulas de LE, em especial, LI ou a morte do método. (PRAHBU, 1990; ALLWRIGHT, 1991; KUMARAVADIVELU, 1994, 2001, 2002, 2003, 2005, 2006, 2012). Pensando sobre esse ponto, encontro em Kane (2004) uma reflexão pertinente acerca do tema quando assume que não se deve engajar em uma busca obsessiva por uma (melhor) metodologia, pois ela não é um fim em si mesma.

A partir dos pontos elencados pelo autor acerca das aulas expositivas e de como elas podem ser produtivas para os contextos de ensino e aprendizagem posso destacar que:

Diferentemente das aulas tradicionais, as aulas (tradicionais) aprimoradas são divididas por atividades de aprendizagem ativas. Há muitas maneiras de pontuar uma aula, como dar aos alunos a oportunidade de fazer perguntas, fazer uma pausa para permitir que os alunos comparem idéias, convidar os alunos a escrever e refletir sobre o material apresentado e pedir aos alunos que colaborem em pequenos grupos. (BROMLEY, 2013, p.820).<sup>27</sup>

Assumo no presente estudo que a metodologia, seja ela qual for, é mais um começo e uma abertura para os possíveis caminhos que posso trilhar em sala de aula ao lado dos meus alunos. Retornando para o autor, ele argumenta que uma aprendizagem ativa não necessariamente precisa ser cheia de diálogos animados, movimentos físicos e atividades emocionantes ligadas à dramatização. Para ele, até mesmo a aula tradicional expositiva tem espaço no processo de ensino e aprendizagem.

Concordo parcialmente com o autor, assim o faço no que diz respeito a sua postura com relação a procura incessante por um melhor método de ensino e como isso pode não oportunizar espaços às práticas que de fato dão resultado dentro da sala de aula simplesmente pelo fato delas serem lidas como tradicionais.

Contudo, fazendo o papel de advogado do diabo aqui, gostaria de acrescentar que as aulas tradicionais e expositivas podem coexistir no ambiente escolar, em especial nas aulas de LI. Acredito que isso ocorreria caso elas sejam parte de um percurso de ensino e aprendizagem maior; onde façam parte desse ecossistema pedagógico, outras metodologias não-tradicionais,

---

<sup>27</sup> Unlike traditional lectures, enhanced lectures are broken up by active learning activities. There are many ways to punctuate a lecture, such as giving students the opportunity to ask questions, pausing to let students compare ideas, inviting students to write and reflect on the presented material, and asking students to collaborate in small groups. (BROMLEY, 2013, p.820)

tais como: Aprendizagem Baseadas em Problemas (ABP), Aprendizagem Baseadas em Equipe (ABE) e Aprendizagem Baseada em Tarefas (ABT)<sup>28</sup>, dentre outros.

Com isso, advogo em favor de um *Blended Learning* (Ensino híbrido) no sentido de entendê-lo como espaço de diálogo(s) e desenvolvimento das potencialidades tanto dos aprendizes quanto de professores na esteira do que Kumaravadivelu (1994, 2001, 2002, 2003, 2005, 2006, 2012) chama de Pós-método.

Retornando para as considerações de Kane (2004), o autor argumenta que os professores têm um papel crucial na mediação entre os estudantes e o método. Ele afirma isso por acreditar que se os educadores utilizarem de um repertório amplo de técnicas em conjunto com a intenção de criar atividades adequadas para a situação de ensino específico, tais técnicas podem impactar de modo efetivo na qualidade e no prazer da experiência de aprendizagem dos estudantes.

Dessa maneira, observo que os professores de LE, em especial de LI, devem ter como norte o desenvolvimento de um olhar mais atento para as sensibilidades e demandas educacionais dos educandos e “equilibrá-las com o que consideram o método objetivamente apropriado, (...) mesmo que os alunos relutem em tentar algo diferente, isso não significa que não podemos incentivar e persuadir. Afinal de contas, educação é aprender coisas novas.” (KANE, p.284, 2004).

Assim sendo, reitero que “cabe ao professor, portanto, organizar-se, para obter o máximo de benefícios das Metodologias Ativas [de ensino] para a formação de seus alunos.” (BERBEL, 2011, p.37)

Nos encaminhando para o fechamento do presente tópico, trago Do Carmo (2020) que ao desenvolver uma pesquisa com foco nas crenças de professores de LI em formação continuada sobre o uso e inserção da MAE em sala de aula afirma:

[...] as Metodologias Ativas [de ensino] (...) configuram-se enquanto relevantes ferramentas na promoção da autonomia dos alunos no processo de tomada de decisão dentro e fora dos contextos de ensino e nas situações de convívio social como um todo. Desse modo, tais técnicas atuam como meio pelo qual poderemos sair de um processo de ensino-aprendizagem focado unicamente na figura do professor e deslocar esses olhares para os discentes, quebrando com isso os pressupostos do ensino tradicional, [aquele] somente pautado na memorização de informações. Tendo isso posto, ressaltamos ainda que as Metodologias Ativas [de ensino] sozinhas não são capazes de promover essa mudança. (DO CARMO, 2020, p.28).

Em tempo, o autor pontua que para que essa mudança ocorra seria necessária uma troca de visão, levando em consideração que tal ação deva tomar como base a figura dos indivíduos

---

<sup>28</sup> Em ordem de aparecimento no texto: *Problem-based learning* (PBL); *Team-based learning* (TBL) e *Task-based learning* (TBL).

presentes no(s) processo(s) educativos e nas ações tomadas por parte dos professores diante dos desafios que se apresentarem nessa jornada. Desse modo, segundo com ele, cabe e professore desempenhar dois papéis na sala de aula: o de facilitadore e de estimuladore das curiosidades des educandes.

Sendo o desafio de educadore (1) perceber as demandas e necessidades des estudantes; (2) organizar e (3) propor objetivos de ensino que conversem mais com es aprendizes e suas necessidades e contextos sociais; (4) crer que, com o uso da MAE adequada, é possível criar situações de ensino menos tradicionais capazes de conversar de modo efetivo (e afetivo) com es alunes e colocar em ação o que Paulo Freire chamou de *dialética do conhecimento*. Com efeito, tais promovem a aprendizagem ativa e significativa através do uso das metodologias ativas de ensino em sala de aula. (DO CARMO, 2020).

Portanto, ao concordar com as reflexões sustentadas pelo autor, assumo que elas acreditaram que elas abrem espaço para (re)pensar as possibilidades de lançar mão de um olhar criticamente orientado e propositivo aos escritos considerados seminais a respeito tanto da aprendizagem ativa quanto das metodologias ativas de ensino na atualidade. Com tal gesto, finalizo o presente tópico nos direcionando para o próximo.

Na temática a seguir, tratarei de tentar tecer um comentário geral, criticamente orientado e propositivo a respeito das reflexões de Bonwell e Eison (1991), enquanto referência seminal, canônica e indispensável a quem deseja pesquisar sobre o assunto, através de uma viagem breve pela tessitura conceitual desenvolvida por Freire (2018 [1996]) acerca dos processos educativos. Assim o farei tendo em vista os papéis que es educadores e educandes exercem no percurso de ensino, em especial de aquisição de uma língua estrangeira, tendo em vista as especificações e as demandas singulares presentes no contexto educativo brasileiro.

### **2.3.3 As tensões, diálogos e debates no campo de ensino e aprendizagem de LE**

Este último tópico que compõe o arcabouço teórico da presente pesquisa surge muito mais como uma tentativa de dar contorno às inquietações que surgiram a partir da leitura e reflexão da visada empreendida a respeito da AA desenvolvida por Bonwell e Eison (1991). Com efeito, tal inquietação concentra-se mais especificamente no que tange a assunção de posturas radicalmente orientadas pelus autores, - largamente utilizados em trabalhos da área sobre o tema até os dias atuais-, no que concerne:

- O abandono de posturas “tradicionais” no ensino em favor de uma pretensa salvação promovida pela Aprendizagem ativa sem uma reflexão crítica e propositiva de soluções concretas para o “problema” apontado por eles;
- Perpassando por uma perspectiva que não compreende as especificidades dos contextos de ensino de nosso país, sobretudo, de LI, e, deságua na promoção de um discurso sobre a Aprendizagem ativa muito atrelado ao tecnicismo;
- E, por fim, não compreendendo as relações estabelecidas em sala de aula por alunos e professores como ferramenta do pensamento crítico que age em favor do desenvolvimento dos seres humanos nas suas especificidades de forma integral.

Por entendermos que as (MAE) são a consequência natural do pensamento posto a cabo pela Aprendizagem ativa (MARTÍN, 2018) e um horizonte de práticas de ensino e aprendizagem a ser alcançado, trago à reflexão que se segue a respeito de ambas na contemporaneidade para apontar possíveis contribuições ao pensamento presente em Bonwell e Eison (1991) à luz dos postulados de Freire (2018 [1996]).

Assim o faço com o objetivo de quem sabe indicar caminhos para responder questões como: Quais critérios é possível adotar para refletir se uma aula e/ou professore está promovendo uma aprendizagem ativa?

Assim, assumo que ler e analisar criticamente os escritos dos autores possibilitará conhecer o(s) pensamentos fundantes das concepções em torno da AA, levando em consideração que mesmo após 30 anos as suas reflexões ainda ecoam em estudos recentes sobre o tema (PRINCE, 2008; D’SILVA, 2010; ROEHL *et al*, 2013; MELLO, LESS, 2013; BROMLEY, 2013; FREEMAN *et al* 2014; MARTÍN, 2018; HARTIKAINEN *et al*, 2019; DO CARMO, 2020). Ao passo que ao desenvolver esse exercício analítico alicerçado em uma perspectiva freireana, poderei lançar luz às possíveis demandas por uma aprendizagem ativa nos moldes e necessidades do nosso contexto latino-americano, como já assinalei anteriormente.

Dessa forma, para refletir a respeito do entrecruzamento de perspectivas presentes tanto na mirada empreendida por Bonwell e Eison (1991) acerca da Aprendizagem ativa quanto na visão acerca das MAE (MITRE *et al*, 2008; BERBEL, 2011; SOBRAL, CAMPOS, 2012; BORGE, ALENCAR, 2014; MOTA, ROSA, 2018; LEITE, 2017, 2018; MARTÍN, 2018; DO CARMO, 2020) posso trazer algumas considerações a respeito do tema contidas no autor pernambucano citado acima.

Como de costume, começo pelo início, em Paulo Freire (2018 [1996])<sup>29</sup>, o educando, inserido dentro do contexto de aprendizagem e ensino, se torna sujeito produtor de conhecimento a partir da superação da sua curiosidade ingênua em favor da construção da curiosidade epistemológica posta em curso através das ações de docente. Assim, percebo que os dizeres do autor sobre a relação docente e discente se alicerçam numa perspectiva dialógica, onde não se privilegiam as posições pré-estabelecidas em sala (educadore e educandes), ao passo que ele estabelece a necessidade da construção de uma relação baseada em princípios éticos e do diálogo.

Com efeito, dentro de uma perspectiva de ensino e aprendizagem calcada no paradigma da autoridade-liberdade, estudantes e professores vão se (re)construindo na medida que quem ensina vai aprendendo ao ensinar, ao passo que os estudantes ao aprender acabam ensinando as pessoas que ensinam. Deste modo, percebo que as concepções do autor se voltam, dentre outras questões, para a construção de um professor, que pautado por uma visão educativa democrática, desenvolve suas ações na sala a partir de uma ética centrada, dentre tantos outros pontos, na humildade da consciência da incompletude e inacabamento do ser humano.

Assim fazendo, ele empreende uma visada que coloca o fazer educativo democrático em uma esfera de (re)construção *ad eternum* em face da busca pelo ser mais do ser humano. Tal postura, segundo a visada que assumo a respeito da apreensão dos postulados do autor, nega o fatalismo do discurso determinista e coloca as relações estabelecidas dentro da escola e na sala de aula como uma experiência que deve ser democrática do ponto de vista da não-hierarquização dos saberes, tanto de educadore quanto de educandes.

Em outras palavras, Freire falava da necessidade de se construir profissionais e percursos de ensino mais conscientes do papel central que tanto professores quanto alunos exercem no ecossistema da sala. Com isso, acredito que o autor se aproxima das ideias fundantes do pensamento que sustenta AA e as MAE, pois percebe que a manutenção da relação dialógica entre os agentes nos ambientes escolares perpassa por uma postura democrática, de escuta ativa, de responsabilização do(s) ato(s) e comprometimento com mudança da realidade.

A partir do exposto, acredito que tentar definir o que é Aprendizagem ativa à luz das reflexões de Bonwell e Eison (1991) seria um caminho para chegar aos nossos objetivos. Para os autores, a falta de precisão era, em sua época, um dos principais impeditivos para definição do termo com maior precisão. Contudo, eles empreenderam uma visão primária que serve até hoje para trabalhos sobre o tema, mesmo que generalista e com falta de foco estabelecido.

---

<sup>29</sup> Vide FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

Segundo eles, a AA seria definida como qualquer método instrucional que faça com es alunos se envolvam no processo de aprendizagem. De acordo com ês autores, para que ela ocorra de fato seria necessário que es estudantes desenvolvessem atividades de aprendizagem significativas ao passo que pensam sobre o que estão fazendo.

Ao acrescentar à visão empreendida pelus autores acerca da aprendizagem ativa, Prince (2004) ressalta que:

Embora essa definição [definida por Bonwell e Eison (1991)] possa incluir atividades tradicionais, como lição de casa, na prática, a aprendizagem ativa refere-se a atividades que são introduzidas na sala de aula. Os elementos centrais da aprendizagem ativa são a atividade do aluno e o envolvimento no processo de aprendizagem. A aprendizagem ativa é muitas vezes contrastada com a palestra tradicional, onde os alunos recebem passivamente informações do instrutor. (PRINCE, 2004, p.1).<sup>30</sup>

Com isso em mente, convém salientar que Freire (2018 [1996]) toca mais na figura do educadore e do educande enquanto sua formação *na e para* a vida, enquanto Bonwell e Eison (1991) não mencionam esse tópico em suas reflexões sobre aprendizagem ativa. Com efeito disso, percebo que sua visada compreende o ensino e aprendizagem, a partir de uma concepção que se fundamenta no aprendizado ativo, onde os professores, inseridos no processo de ensino, ocupariam a posição de instrutor ou acompanhante da jornada de aprendizado des estudantes.

Com isso, percebo que a perspectiva desenvolvida por eles não aborda a questão da AA em sua esfera filosófica. Eles apenas colocam em termos práticos quais ações devem ser adotadas e quais devem ser abandonadas em favor de uma prática de ensino “ativo”. Com isso, eles apenas expõem a necessidade flagrante de um outro caminho ensino e aprendizagem à sua época, porém não aprofundam de onde essa necessidade parte em termos da educação como prática de algo.

Desta maneira, na empreitada posta em curso pelus autores, o papel de professore apaga-se na medida que se não assume a prerrogativa do conhecimento enquanto algo a ser (re)construído a partir das relações estabelecidas entre professore e estudantes. Em seguida, eles se referem à demanda por uma AA, assim o fazem embasados na premissa da demanda por um outro modo de apreensão do conteúdo didático por parte des estudantes, mas não se referem ao fato de que es estudantes são produtos do conhecimento também.

---

<sup>30</sup> While this definition could include traditional activities such as homework, in practice active learning refers to activities that are introduced into the classroom. The core elements of active learning are student activity and engagement in the learning process. Active learning is often contrasted to the traditional lecture where students passively receive information from the instructor. (PRINCE, 2004, p.1).

A partir desse ponto, o conteúdo, o conhecimento e/ou saber já é algo pronto e finalizado. Dentro dessa perspectiva, os professores que apenas ministram aulas expositivas tentam transmitir tal conteúdo, conhecimento e saber aos aprendizes através dessa abordagem, conhecida como tradicional, estão em desacordo com a demanda flagrante por novos modos de ensinar e aprender, segundo os estudiosos.

Assim sendo, de acordo com a sua visão, o percurso tradicional apontado por eles não seria adequado a partir do momento que aquele conhecimento/saber, que já está posto, poderia ser melhor e facilmente adquirido através de uma abordagem e/ou técnica(s) de ensino outra(s), leia-se: aprendizagem ativa. Porém, com esse postulado, eles não colocam os alunos na posição do que Freire (2018 [1996]) chamou de *autoria* do conhecimento em que eles produzem conhecimento através da superação de sua *curiosidade* ingênua em favor de uma *curiosidade epistemológica*.

Deste modo, penso que a visão empreendida por Bonwell e Eison (1991) a respeito da aprendizagem ativa relaciona-se somente com a superação de uma visão tradicional de ensino (a aula expositiva) em favor de uma outra abordagem que coloque o aluno no centro do aprendizado. Na visão que estabeleço e assumo aqui, percebemos que tal perspectiva se configura como algo que poderia e deveria ser (re)pensado, pois, em aula e/ou em uma determinada trilha de ensino<sup>31</sup>, os professores precisarão utilizar-se de uma exposição de conteúdo ou de instrução em algum momento, inevitavelmente. Tal fato poderia vir a acontecer caso partamos do pressuposto que estudantes venham à escola com a habilidade de leitura de mentes e/ou uma capacidade de dedução capaz de deixar Sherlock Holmes embasbacado.

Dessa maneira, o pensamento posto a cabo por Bonwell e Eison (1991) rejeita e exclui as contribuições que aulas expositivas trazem para o percurso de ensino a depender de diversos fatores como: estilo de aprendizagem dos educandos, qual objetivo da aula e quais competências pretendem ser trabalhadas. Deste modo, acredito que na perspectiva dos autores reside um desacordo com o que Freire (2018 [1996]) fala sobre a necessidade de não excluir perspectivas prévias de pronto e imediato.

De certo modo, ao expor suas considerações, os autores apresentam uma visão extremista de desconsideração das abordagens e técnica(s) de ensino que já foram desenvolvidas dentro do campo da educação. Isso ocorre quando os autores denominam tais abordagens e técnica(s) como “tradicional” e ao associar a elas uma série de palavras como: aprendizagem passiva e não reflexiva. Para em seguida compará-las com os sentidos que são

---

<sup>31</sup> Termo utilizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2017)

relacionados à aprendizagem ativa por eles, tais como: participação, engajamento, reflexão, pensar sobre o que estão fazendo.

Através desses recursos discursivos, ês autores apontam para a necessidade de abandonar as aulas tradicionais em favor de uma aprendizagem “ativa”. Contudo, penso que as reflexões postas a cabo pelos postulados des autores encenam a visão e as concepções de ensino da sua época há trinta anos e estão calcadas numa perspectiva tecnicista do processo de ensino e aprendizagem por mais que a bandeira da aprendizagem ativa seja hasteada em seus escritos.

Com uma visão mais atualizada sobre a questão (KUMARAVADIVELU, 1994, 2001, 2002, 2003, 2005, 2006; BROWN, 2007; FERNANDES, 2017) assumo que não seria o caso de abolir a exposição de conteúdo, conhecimento/saber da aula, mas, sim, de encontrar uma outra abordagem que suscite metodologias e técnicas novas e/ou já conhecidas para que somem ao invés de excluir o que de necessário há nas ditas perspectivas tradicionais de ensino. Nesse sentido, acredito que as contribuições desenvolvidas pelus autores que se dedicam ao estudo do Pós-método<sup>32</sup> para o ensino de línguas e o *blended learning* seriam interessantes ao refletir sobre o tópico.

Voltando-me para a questão da aprendizagem ativa e do papel de alune dentro da visada empreendida pelos estudiosos, observo que, em contraste com o que aborda Freire (2018 [1996]), tanto as abordagens de ensino quanto às técnicas associadas à AA atuariam apenas uma outra forma des aprendizes adquirem o conhecimento já posto em livros que seria (re)transmitido pelu professore sem haver uma reflexão crítica sobre ele.

Desta maneira, em nossa percepção, tal fato acaba por não colocar estudantes no centro do processo de ensino e aprendizagem a partir da superação da mera (re)transmissão do conhecimento e do paradigma do *dispenser/container* (POLIO, 1987). Em contraste com o que aborda Freire (2018 [1996]), es estudantes, na perspectiva apregoada por Bonwell e Eison (1991), apenas estaria sendo exposto à outras maneiras de internalizar um conhecimento já posto através de uma abordagem de ensino e/ou outras técnicas, mas a questão do papel que

---

<sup>32</sup> Surgido como uma das possíveis respostas às reflexões e inquietações a respeito do melhor método a ser seguido em sala de aula (PRAHBU, 1990) e da morte do método (ALLWRIGHT, 1991), o Pós-método é pensado e proposto por Kumaravadivelu (1994) como uma “alternativa para o método e não um método alternativo”, com essa perspectiva, ele pretendia propor a pedagogia pós-método ao deixar de lado o método, pois o considerava como sendo gerados tendo por base conceitos idealizados para serem aplicados em contextos também idealizados (KUMARAVADIVELU, 2003). A sua época, o autor considerava o conceito de método muito limitado e inadequado para abranger de modo satisfatório o ensino de línguas em suas complexidades, pois deixava de levar em conta aspectos considerados decisivos como: “cognição de professores e alunes; as demandas culturais; contextos culturais; exigências políticas; as limitações econômicas e culturais, entre outros.” (ABRAHÃO, 2015, p.30). Mais informações a respeito do Pós-método indico os trabalhos do próprio autor (KUMARAVADIVELU, 1994, 2001, 2002, 2003, 2005, 2006, 2012), SILVA (2004); TEIXEIRA (2011) e ABRAHÃO (2015) em língua portuguesa.

elus exercem na (re)construção do conhecimento não fica clara na visada empreendida pelos autores.

Assim sendo, ressalto que Freire (2018 [1996]) aponta a (re)construção do conhecimento como necessária na jornada de busca do *ser mais* como algo inerente ao ser humano, com quem está constantemente inclinado à procura do seu eu completo, haja vista a sua incompletude. A assunção desse inacabamento, segundo o autor, suscita a necessidade dos educadores e dos educandos em percorrer uma trajetória educacional que os coloque em posição de (re)construir o(s) conhecimentos e saberes a eles expostos.

A partir do exposto, acredito que a visada que Bonwell e Eison (1991) empreenderam à sua época sobre a(s) demanda(s) por outras abordagens e/ou técnicas de ensino apagam e/ou não refletem o ensino e aprendizagem como aventura criadora, ao passo que os autores, em seu exercício analítico, fecham seus olhos para a beleza singular que é a afirmação do educando como sujeito de conhecimento. (FREIRE, 2018 [1996], p.64).

Continuando em nossa análise, posso perceber que fazendo um exercício crítico dos postulados dos autores à luz do pensamento freireano, verifico que quando eles falam a respeito das barreiras que impedem os professores (universitários) de mudarem, eles afirmam que o ambiente profissional de professor tende a ser estável e que isso atua como um dos obstáculos a serem superados na busca pela implementação de aprendizado ativo.

Contudo, ao observar o que Freire (2018 [1996]) traz a respeito de como atuação docente que se baseia na fomentação da autonomia deveria ser construída, percebo que tal atuação necessariamente passa pela tensão criada entre o paradoxo da autoridade-liberdade que, segundo o autor, seria um dos pilares da *autonomia*.

A partir da nossa visada, quando Bonwell e Eison (1991) panfletam pela necessidade de superação do sentimento de estabilidade que os professores adquirem em decorrência do seu ambiente profissional, os mesmos discursivizam a necessidade flagrante, já na sua época, de lançar olhares para as perspectivas e demandas de ensino dos estudantes de modo a conceder-lhes *liberdade* das aulas expositivas e das demais abordagens “tradicionais”.

Tal prerrogativa embasa os postulados teóricos da aprendizagem ativa que conhecemos hoje, porém, nessa reflexão considera-se a atuação de professor como arraigada à imagem de profissional que precisa sair do lugar comum, de superar as aulas ditas tradicionais, porque o considerado antigo não funciona à luz dos tempos atuais. Tendo em vista o engajamento, a participação ativa de aprendizes precisa ser preconizada. Nesse ambiente, somente o aluno é o centro do percurso de ensino e aprendizagem no momento em que a sua *liberdade* é posta a cabo pelo AA.

A essa altura o leitor pode estar se perguntando: E o professor? Pois bem, a reflexão desenvolvida por Bonwell e Eison (1991), tende a presumir que a figura do professor e dos sentidos atribuídos à *autoridade* desmesmados é apagada em prol de uma narrativa educacional que coloque a liberdade dos estudantes em primeiro, a fim de criar e desenvolver a *autonomia*<sup>33</sup> nos estudantes. Contudo, tal perspectiva entra em desacordo com o que Freire fala a respeito da construção da autonomia se dar a partir da tensão existente na relação *autoridade-liberdade* dentro dos ambientes de ensino.

Nesse sentido, para o autor, a preferência do primeiro [autoridade] em detrimento do segundo traz o autoritarismo, ao passo que o privilégio do segundo [liberdade] em detrimento do primeiro traz a licenciabilidade para os percursos de ensino e aprendizagem. Deste modo, baseado na reflexão crítica que aqui desenvolvo a respeito dos escritos de Bonwell e Eison (1991) à luz dos postulados freireanos, posso perceber a preferência dos autores por colocar a *liberdade* dos alunos em primazia.

Tal preferência, segundo nossa perspectiva, assiste à quebra da figura de professor enquanto detentor do conhecimento e dos saberes, fomenta a não hierarquização de posições em sala de aula, possibilita a maior interação entre os discentes. Assim, os pontos citados anteriormente ainda são avanços significativos para o campo da educação, mas apaga o papel de professor no processo de ensino e aprendizagem ao não atribuir ao docente um papel mais claro daquele que vá além do de instrutor para execução de determinada atividade.

Dito de outro modo, vislumbro que a questão principal do que faltaria na reflexão desenvolvida pelos autores sobre aprendizagem ativa, enquanto outro modo de fomentar o ensino e aprendizagem fora de uma perspectiva somente tradicional, encontra resposta nos escritos de Freire (2018 [1996]) quando o pernambucano aponta para a necessidade de promover simultaneamente a *liberdade* do aluno e a *autoridade* do professor.

Deste modo, sustento que a reflexão posta a cabo pelos pensamentos de Bonwell e Eison (1991) deve-se acrescentar a possibilidade da atuação docente como potência organizadora das atividades, mantenedora do clima de ensino, incentivadora das potencialidades dos estudantes, reflexiva crítica da realidade e mediadora dos conhecimentos e saberes.

Assim, ao encaminhar-me para a parte final do tópico, indico que ao considerar a promoção da autonomia como um dos horizontes com os quais o professor de língua inglesa deve estar alinhado; levando em consideração o que foi exposto até aqui, gostaria de indagar se

---

<sup>33</sup> Acredito que seja relevante citar que Bonwell e Eison (1991) não citam expressamente a palavra autonomia em seus escritos sobre aprendizagem ativa. O termo torna-se mais presente em estudos posteriores sobre o tema como o texto de MARTÍN (2018) dentre outros.

apenas colocar os estudantes para se movimentar em sala, fazerem alguma atividade motora sozinhas é promover a sua autonomia?

A aprendizagem ativa e as metodologias ativas de ensino por si só são sinônimos de autonomia em sala de aula? Acredito que esse é um outro ponto relevante que se deve levar em consideração quando temos como objetivo compreender a forma com a qual a autonomia dos estudantes é exercida pelos Bonwell e Eison (1991) e por Martín (2018).

Ao discorrer sobre o tema, Freire (2018 [1996]) afirma, dentre tantas outras coisas, que para ser autônomo e educando demanda (re)construir o(s) conhecimento(s) postos a cabo pelos conteúdos na sala de aula, mas, tanto em Bonwell e Eison (1991) quanto em Martín (2018) pouco se fala desse aspecto.

Com isso posto, ao dedicar-se à tarefa de expor o que vêm a ser as Metodologias Ativas [de ensino], Martín (2018), apoiada nos dizeres de Bonwell e Eison (1991) sobre Aprendizagem Ativa, deduz que a autonomia será uma consequência do processo de inserção das MAE em ambientes escolares, mas não toca em um aspecto imprescindível para a fomentação dessa autonomia: e alune enquanto (re)construtor do conhecimento.

Observe as palavras da autora sobre o que Metodologia Ativa (de ensino):

A Metodologia Ativa [de ensino] deriva do termo ‘aprendizagem ativa’, que foi definido por Bonwell e Eison (1991) como ‘qualquer método instrucional que envolva os alunos no processo de aprendizagem’, ou seja, as técnicas de aprendizagem ativa requerem que os alunos façam atividades de aprendizagem significativas., pensem sobre o que estão fazendo enquanto se apoderam de seu próprio processo de aprendizagem. Portanto, pode-se deduzir que, para que os alunos aprendam, eles devem fazer mais do que apenas ouvir e, além disso, devem se engajar em tarefas de pensamento de ordem superior, como análise, síntese e avaliação de sua própria aprendizagem para estar ciente das estratégias. utilizado para alcançar qualquer conhecimento específico, o que leva à aprendizagem e autonomia ao longo da vida. (MARTÍN, 2018, p.1).<sup>34</sup>

Na visada empreendida pela autora, apenas o cumprimento dos requisitos citados acima seria necessário para o pleno desenvolvimento da autonomia nos educandos, porém, ela não cita o papel do (re)pensar desses conhecimentos e saberes aprendidos pelos estudantes como ponto a ser necessário na fomentação do sujeito alune autônomo como aponta Freire (2018 [1996]). Parece-nos que, assim como em Bonwell e Eison (1991), a autora apaga e/ou não reflete mais

---

<sup>34</sup> Active Methodology derives from the term ‘active learning’, which was defined by Bonwell and Eison (1991) as ‘any instructional method that engages students in the learning process’, that is to say, active learning techniques requires students to do meaningful learning activities, think about what they are doing while taking hold of their own learning process. Therefore, it can be deduced that for students to learn they must do more than just listen and, what is more, they must engage in higher-order thinking tasks such as analysis, synthesis and evaluation of their own learning to be aware of the strategies used to reach any specific knowledge, this leading to lifelong learning and autonomy. (MARTÍN, 2018, p.1).

detidamente sobre a importância de considerar o processo de aprendizagem e ensino como algo em processo de (re)construção *ad eternum* por parte dos educadores/ras e educandos.

Assim sendo, ressalto que a perspectiva empreendida por nós, notadamente alicerçada em uma compreensão contemporânea para os estudos em LA (MOITA LOPES, 1996, 1998, 2000, 2009; LEFFA, 2001; KUMARAVADIVELU, 2005; MENZES, SILVA e GOMES, 2009; KLEIMAN, VIANA, DE GRANDE, 2019) não exclui as reflexões desenvolvidas por ambos e/ou tenta diminuir o que suas observações trazem a respeito do que seriam as metodologias ativas de ensino e a aprendizagem ativa.

Em nosso gesto analítico crítico indico para uma concepção que entende o processo de ensinar e aprender como uma rotina que envolve bem mais que *adquirir* conhecimentos e saberes de um modo mais facilitado através de outras técnicas e metodologias (ainda) não chamadas de tradicionais pelas novas ondas sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa que surgem de tempos em tempos.

Desse modo, a concepção que adoto aqui baseia-se nas maneiras possíveis que a relação educadore, educandos e conhecimentos e saberes possam coexistir na sala de aula como dimensões que dialogam entre si a partir de uma perspectiva democrática e crítica pautada pelos preceitos éticos e vivenciadas sob tensão existente entre autoridade e liberdade que fundamenta a autonomia. Como não posso furtar-me ao exercício da autoria, repito que tal perspectiva adotada por mim se relaciona com a busca pelo que Freire (2018 [1996]) chamou de *ser mais* em face da consciência do inacabamento e incompletude do ser humano no mundo como já citado anteriormente.

Do modo que o atual estado da arte sobre Aprendizagem Ativa e Metodologias Ativas de ensino está posto em ambos os textos lidos, parece-nos que as MAE seriam apenas um caminho mais “participativo” para fazer com que estudantes internalizem e/ou adquiram o conhecimento que está posto (sem meios a ser (re)construído por parte tanto de educandos quanto de educadores).

Desta maneira, percebo que as bases filosóficas que servem de sustentação ao pensamento dos autores apagam a relevância que é considerar os processos educativos como ação que ocorre entre pessoas e, que é passível de (re)construção tanto por parte dos educadores quanto dos educandos. Tal (re)construção seria possível tendo em vista a leitura de mundo que ambos trazem consigo e as leituras da(s) palavra(s) que exercerão nos processos educativos. Em tempo, acredito que um dos caminhos possíveis para que tal fenômeno ocorra, está circunscrito no ciclo contínuo de observação-reflexão-ação que Kumaravadivelu (2003) traz ao (re)pensar suas reflexões acerca das Condições Pós-método arguidas por ele em 1994.

Assim sendo, gostaria de chamar atenção para o fato de que concepção postas em Bonwell e Eison (1991) e posta, também, em parte, nas assunções de Martín (2018) (do que seriam tanto AA quanto metodologias ativas de ensino) chama bastante atenção para a relevância da necessidade de centralizar os processos de ensino e aprendizagem nos estudantes, porém, como disse acima, não trazem os estudantes como possível (re)construtor desse conhecimento. Tal fato acaba por ir de encontro com os dizeres que Freire (2018 [1996]) apregoa sobre como se devem desenvolver as reflexões teóricas e práticas sobre os processos de ensino.

Com isso em mente, parece-nos que as reflexões desenvolvidas sobre AA e MAE presentes nos autores citados anteriormente colocam o conhecimento em um lugar de não abertura, como algo posto que não pode vir a ser questionado ou (re)construído, (re)pensado, quase como intocável. Deste modo, observo que os autores e a autora, como já disse, encapsulam tanto as metodologias ativas de ensino quanto a aprendizagem ativa como meios não tradicionais para adquirirem conhecimentos já postos e fossilizados.

Assim, vislumbro que tal empreitada silencia e desestimula a curiosidade epistemológica que tanto Freire (2018 [1996]) cita. Isso ocorre pois tal visada fecha e limita os caminhos para uma compreensão do conhecimento pautado através de reflexão crítica, (re)experimentações e ações. Nesse sentido, o *ser ativo* na sala estaria relacionado muito mais com a ação de adquirir e internalizar conteúdos, conhecimentos e saberes programáticos através metodologias e técnicas que colocam os alunos em ação, e quando digo ação, estou falando mais sobre o movimento do que fato o pensar criticamente sobre o(s) conhecimento(s) e o(s) saber(es) que os conteúdos programáticos trazem em si.

Encaminhando-me para as disposições finais desse tópico, parece-nos propositivo apontar algumas respostas às perguntas que fiz no início do texto nas considerações iniciais: Quais critérios são possíveis de adotar para refletir se uma aula e/ou professora está promovendo uma aprendizagem ativa?

Antes de mais nada, ressalto que, em virtude da complexidade da(s) possíveis respostas, a postura que adoto aqui está muito mais calcada numa perspectiva reflexiva-crítico-propositiva, ou seja, não nos interessa esvaziar o debate, tampouco as questões que podem vir a surgir a respeito do tema, e sim refletir criticamente e quem sabe propor caminhos a serem explorados em trabalhos posteriores.

Assim, afastando a ideia de prover algum sentido de acabamento para o tema ou esvaziar as discussões, e, sobretudo, pensando o entrecruzamento dos postulados presentes nas reflexões

postas a cabo nas subseções anteriores, quando penso quais critérios é possível ter em mente para refletir se uma aula e/ou professore está fomentando a AA, estabeleço que tal fenômeno está presente na aula de LI e na prática de ensino de professore quando:

- Es estudantes sentem-se ouvidos, ou seja, quando percebem que suas necessidades e demandas educacionais são levadas em consideração e apreciadas por parte de docente. Em outras palavras, refiro-me a chamada não hierarquização da relação professore-alune e vice-versa e com isso é colocade no centro da aprendizagem;
- E professore, ao ouvir as necessidades des estudantes, traz à sala de aula questões relevantes à realidade e contexto social imediato des aprendizes. Es educadores assim procederiam tendo em vista que promover a contextualidade assiste no processo de construção da motivação (intrínseca e extrínseca), tanto através do engajamento quanto do sentimento de pertencimento;
- E professore promove um senso de ensino e aprendizagem de LE pautado na coletividade e mediado pela colaboração e participação ativa des educandes quanto de professore. Tendo como objetivo a superação de uma lógica individualista de aprendizagem que isola es estudantes em pequenos grupos ou até mesmo sozinho. Assim procedendo por entender que tal lógica não promove a interação e a (re)construção do conhecimento e dos significados através da troca de ideia e do debate democrático;
- E professore, durante o planejamento e execução da aula, leva em consideração, privilegia e promove a aquisição das 12 habilidades necessárias para o Século XXI<sup>35</sup> (Pensamento crítico; Criatividade; Colaboração; Comunicação; Letramento da informação; Alfabetização midiática; Alfabetização em tecnologia; Flexibilidade; Liderança; Iniciativa; Produtividade; Habilidades sociais<sup>36</sup>) como horizonte a ser alcançado pelus alunes nas aulas de LE, especialmente de LI.

Como um reflexo dos critérios que adoto acima para possivelmente entender se uma(s) aula(s) e/ou professore está promovendo a Aprendizagem ativa na(s) sua(s) aula(s), e, por entender as (MAE) como um horizonte de práticas e técnicas a ser alcançado dentro da perspectiva que assume o pensamento em torno da AA, delinea-se o caminho para tentar

---

<sup>35</sup> Para mais informações sobre as 12 habilidades necessárias para o Século XXI, vide: <https://www.aeseducation.com/blog/what-are-21st-century-skills>

<sup>36</sup> Em ordem de aparecimento no texto: Critical thinking; Creativity; Collaboration; Communication; Information literacy; Media literacy; Technology literacy; Flexibility; Leadership; Initiative; Productivity; Social skills.

responder: Quais características podem ser consideradas como primordiais para que o professor seja considerado “seguidor” das Metodologias ativas de ensino?

- O professor precisa estar aberto ao diálogo com os estudantes sobre as questões relativas à sala de aula por meio de uma comunicação acolhedora, propositiva e não violenta;
- Estar inclinado a trazer os estudantes para o centro do ensino e aprendizagem, ouvindo e refletindo sobre suas necessidades e aspirações educacionais enquanto aprendizes de LE tanto quanto for necessário, mas não se anular nesse processo;
- Direcionar a aula de LE à promoção e desenvolvimento do pensamento crítico (reflexivo) dos estudantes para ir além da resolução de problemas;
- Entender que a fomentação do senso de coletividade através de atividades e projetos na sala de aula, dentre outras ações, promove a observação, a reflexão crítica, a consolidação e/ou (re)construção do conhecimento por meio das perspectivas, saberes e crenças dos aprendizes. Tal fato, por sua vez, assistiria na construção dos significados negociados a respeito da língua-alvo e da CA dos alunos;
- Privilegiar atividades e projetos que promovem a construção da autonomia dos estudantes por meio do acompanhamento da execução, do *feedback* preciso, propositivo e encorajador;
- Dar instruções claras e precisas de como os estudantes devem desenvolver, responder, construir, lidar, agir sejam em sozinhos, em pares e/ou em grupo, com as atividades e/ou projetos propostos em sala de aula;

Em tempo, é proveitoso lembrar que tais critérios e características podem aparecer em maior ou menor frequência no percurso educativo dos professores de LE, em especial LI. Ainda, ressalto que tais pontos podem sofrer alterações a depender do contexto de ensino onde as aulas se desenvolvam. Os pontos que são possíveis de levar em consideração em pesquisas de campo sobre o tema seriam:

- Quantidade de estudantes na sala, pois, existe uma grande tradição da escola pública brasileira em superlotar as salas com estudantes;
- A quantidade de aulas de LE ou LI disponíveis por turma, pois, com a larga implementação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e dos itinerários formativos, até o ano de 2024 a quantidade de aulas por turma do ensino médio será reduzida para apenas uma aula por semana em cada turma, somando assim um total de 4 aulas por mês;

- A (falta de) disponibilidade de recursos didáticos presentes nos ambientes de ensino em conjunto com a falta de valorização de profissional docente da educação básica.<sup>37</sup>

Assim penso, pois, a intenção aqui não é prover uma teoria geral a ser (re)aplicada em diferentes situações, e sim, indicar pontos que podem ser relevantes na pesquisa de campo, especialmente essa pesquisa, quando lidamos com árdua tarefa de observar, analisar e interpretar o fenômeno da Aprendizagem ativa e das MAE nas aulas de LI e das crenças manifestadas ou não dos professores.

Ao considerar os aspectos apontados acima, portanto, acredito que para pensar em Aprendizagem Ativa e em Metodologias Ativas de ensino à brasileira, (ou seja, frente às nossas necessidades educacionais flagrantes), temos que (re)pensar em qual estágio estão as nossas aulas no que tange ao pensar crítico mediado, dentre outras coisas, pelas MAE.

Portanto, as reflexões que permanecem acerca desta questão centram-se em três caminhos de autorreflexão: 1) se estamos apenas pondo os alunos para se movimentarem em sala, 2) o que eles aprendem e ensinam criticamente ao formarem duplas? Por fim, pensar se estamos abertos a oferecer para além disso, ou melhor, junto com isso, um ambiente onde o pensar criticamente e o questionar tem lugar em face de uma verdadeira autonomia.

---

<sup>37</sup> A esse ponto, gostaria de anexar a fala da professora Amanda Gurgel, que à época expôs suas angústias, dores e revoltas com relação à situação da educação no Rio Grande do Norte (RN) e no Brasil, apontando em sua parte a falta de recursos didáticos, infraestrutura e a desvalorização dos professores. Vide: <https://youtu.be/yFkt0O7lceA>

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Na seção anterior, apresento o referencial que fornece sustentação teórica para a presente pesquisa. Nesta seção, apresento os materiais e métodos de análise, com isso em mente, na seção 3.1, descrevo o método e a abordagem adotada para a pesquisa. Descrevo o contexto em que o estudo foi realizado e os professores-participantes da pesquisa nas seções 3.2 e 3.3.

Posteriormente, apresento e descrevo os instrumentos de coleta/geração de dados, assim como se desenvolveu esse percurso, na etapa posterior 3.4. Por fim, na parte final da mesma, descrevo os procedimentos para análise dos dados na seção 3.5 e as categorias iniciais de análise que serão adotadas na seção dedicada à análise e discussão dos dados.

#### 3.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA

Como abordado nas etapas anteriores, o presente estudo versa a respeito das crenças de professores de LI acerca das MAE e suas práticas de ensino na sala de aula de LE com o foco principal no universo de significados que os informantes fornecem para as suas crenças em contraste com sua *práxis* educativa. Com isto posto, posso afirmar que a presente pesquisa fundamentalmente usa o método qualitativo de pesquisa. Assim, sustento tal perspectiva por estar em acordo com o que Bogdan e Biklen (1991) pensam ser as características de um paradigma qualitativo de pesquisa.

Segundo os autores, tal método é caracterizado [dentre outras coisas] por estar inserido onde **1)** de modo predominantemente, os dados são descritivos; **2)** é dada maior ênfase ao processo do que o produto da pesquisa; **3)** os relatos produzidos pelos participantes da pesquisa que produzem significados são de extrema relevância para o estudo.

Com efeito de ilustração da nossa argumentação, trago abaixo um quadro com a pergunta de pesquisa que dá norte para o presente estudo:

#### Quadro 4 – Pergunta de pesquisa

|   |
|---|
| Qual a relação que se estabelece entre as crenças de professores de língua inglesa de duas escolas públicas em Jaboatão dos Guararapes - PE e suas práticas docentes em sala de aula, tendo em vista a presença, a inserção e o uso das metodologias ativas no percurso de ensino e aprendizagem de inglês? |
|---|

Fonte: autoria própria (2023)

Tendo em consideração que estabeleço o método qualitativo como caráter de pesquisa, vale ressaltar que, de acordo com Liberali e Liberali (2011) o método qualitativo:

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1993). Esse método ocupa-se, principalmente, do estudo dos significados das ações e das relações humanas. Nascido no berço das ciências sociais, esse método apareceu contrapondo-se à visão quantificadora da realidade. Tendo como base pesquisas de cunho interpretativistas, o foco do método qualitativo era perceber a realidade a partir dos significados, portanto, a subjetividade passa ser o fundamento do sentido da vida social. Os pesquisadores não mais quantificam, mas focalizam sua atenção na compreensão e explicação das relações sociais explicitadas na vivência, experiência, cotidianidade das ações humanas em relação estreita com a compreensão das estruturas e instituições que a compõem (Minayo, 1993). (...) Segundo Pereira (1999), com base em Greenhalgh e Taylor (1997 *apud* Pereira, 1999), o método quantitativo de análise serve para mostrar padrões que emergem na própria análise qualitativa. Essa é uma das razões para que Pereira (1999, p. v22), considere extemporânea e inapropriada a oposição entre esses métodos. (p.21)

Desse modo, ao discorrer a respeito da abordagem qualitativa, Paiva (2019) afirma que tal empreitada acontece no mundo real com a finalidade de **a) compreender; b) descrever e c) explicar** acontecimentos sociais tendo seu universo interior como ponto de partida e através de formas diferentes. Essas formas incluem “análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou música) etc. Esse tipo de pesquisa é também chamada de pesquisa **interpretativa ou naturalista**” (PAIVA, 2019, p.14).

Ao revisitar os postulados de Larsen-Freeman e Long (1991), Brossi (2008) sustenta que de acordo com ês autores, a pesquisa qualitativa é caracterizada pelo direcionamento em decifrar atitudes através do comportamento humano a partir do universo individual da própria pessoa. Enquanto, para Marconi e Lakatos (2003), uma pesquisa de natureza qualitativa preocupa-se em interpretar os dados, ao passo que ele pode fornecer análises detalhadas a respeito das investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento.

Já, para Almeida Filho (2005), ainda de acordo com Brossi (2008), a visada qualitativa de pesquisa lida com dados singulares e únicos. Tendo maior proximidade com a realidade, haja vista que a observação é natural, ao utilizar-se de métodos variados e subjetivos, no qual o centro seja o processo em andamento. Para o autor, tal ação privilegia e “proporciona uma visão êmica dos dados, buscando compreender e interpretar, com profundidade, o comportamento das pessoas envolvidas no processo”. (p.62)

De acordo com a visada empreendida por Albertin (2022) a respeito dos postulados de Marconi e Lakatos (2003), posso estabelecer ainda que, para elas, a metodologia qualitativa tem como preocupação central uma análise interpretativa, onde sejam priorizadas “as significações,

os possíveis motivos, as crenças, os valores que perpassam os dados. Enfoca, ainda, a descrição do que está sendo analisado e não se ocupa do que é mensurado numericamente. (p.65).

Com isso em mente, destaco que, ao discorrer a respeito das reflexões de Peroni (s/d), Araújo (2020) afirma para que, para o autor, “o enfoque qualitativo segue a lógica indutiva, ou seja, se baseia na exploração e descrição de uma perspectiva teórica, e não precisa, necessariamente, testar hipóteses.” (p.52).

Tendo em vista a argumentação dos autores e das perspectivas que Erickson (1986) traz a respeito do tema, percebo que o presente estudo se classifica como inserido no modelo/paradigma qualitativo-interpretativista de análise. Ao definir tal paradigma, Liberali e Liberali (2011) assim o fazem contrastando-o com os postulados do positivismo, tendo em vista que essa visão toma a realidade com em si mesma e vislumbra seu objeto de pesquisa com um sistema fechado em si mesmo, estabelecendo assim um afastamento entre o sujeito e o objeto de estudo. Em contrapartida, o paradigma interpretativista enxerga os dados como relativos a um sistema e esquema simbólico formados por um constructo de termos, conceitos e rótulos.

De acordo com os autores, nessa perspectiva, a interpretação torna-se a mola propulsora da pesquisa, ao passo que tenta prover transparência e coerência, ao que o paradigma positivista deixa escapar os olhos. Nessa visão, a essência do objeto, segundo ela e ele, seria múltipla, ou seja, “o mundo seria feito de possibilidades” (p.19), ao passo que a compreensão [de tais possibilidades] seria a pedra que fundamenta o paradigma interpretativista de pesquisa. Em palavras finais, ela e ele nos lembram que:

Nesse enfoque interpretativista, a visão do mundo social estaria pautada por critérios emergentes e específicos, determinados por relações simbólicas sustentadas por processos contínuos de interação humana (Smircich,1983 *apud* GIROD-SÉVILLE e PERRET, 2001). [...] A pesquisa realizada dentro de um paradigma interpretativista teria como função essencial a possibilidade de encontrar os sentidos dados à realidade pelos agentes, e não controlar essa realidade, preocupação esta típica do paradigma positivista. (LIBERALI; LIBERALI, 2011, p.19).

Ao debruçar-se nos estudos dos autores, Albertin (2022) assume que, em contraste com a visão positivista, o paradigma interpretativista observa os dados em sua relação com um sistema simbólico que os recobre e assume uma relação de maior aproximação entre o pesquisador e o fenômeno analisado. Ainda, segundo a autora, o interpretativismo, do mesmo modo que a LA, pensa o objeto em sua multiplicidade e complexidade e, com isso, levanta a bandeira da possibilidade da existência de diversos pontos de vista e interpretações a respeito de um mesmo objeto [ou fenômeno] de pesquisa.

Tendo como base a tipologia e paradigma de pesquisa na qual o presente trabalho se enquadra [qualitativa-interpretativista], posso ainda caracterizá-lo, segundo os postulados de

Paiva (2019) como sendo de **Natureza básica**, pois tem como (um dos objetivos) “aumentar o conhecimento científico, sem necessariamente aplicá-lo à resolução de um problema”. (p.11), à medida que de **Gênero teórico**, pois “se propõe a estudar teorias, [re]construir ou modificar uma teoria ou ainda contribuir com novos conceitos”. (p.11), sendo classificada como **Fonte de informação primária**, pois “se baseia em dados coletados pelo próprio[re] pesquisador[re] como, por exemplo, um banco de dados criado por ele[lu], notas de campo, gravações feitas em grupo de alunos[/as/es] aprendendo uma língua.” (p.11), através da **Abordagem qualitativa** “também conhecida como pesquisa interpretativa ou naturalista, como adiantei no início do capítulo.” (p.14).

Ainda, a partir dos apontamentos da autora e suas assunções, argumentos que a presente pesquisa em seu **Objetivo** é considerada por nós, mesmo que de modo preliminar, como sendo **Descritiva**, pois “como (um dos) alvo[s] descrever o fenômeno estudado e “não está interessado no porquê, nas fontes do fenômeno; preocupa-se em apresentar suas características” (GONSALVES, 2003, p.65). (...) [Assim] “[a] pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos e fenômenos (variáveis) sem manipulá-los”. (p. 14).

Assim, de acordo com as reflexões da autora, posso enquadrar o presente estudo tendo por base os **Instrumentos de coleta dos dados**, nesse caso, esta pesquisa enquadra-se como sendo uma **pesquisa etnográfica** (p.15), pois, de acordo com Nunan (1992 *apud* PAIVA, 2019), “a pesquisa etnográfica é feita na perspectiva-naturalista-ecológica e tem como “princípio central, a crença de que o contexto no qual ocorre o comportamento tem uma influência significativa sobre esse mesmo comportamento”. Por essa razão, tal tipo de investigação não é desenvolvida em laboratório. (PAIVA, 2019).

Com isso, posso perceber que, na pesquisa etnográfica, de acordo com a autora:

Os dados são gerados essencialmente por observação e entrevistas. Outras formas fontes são: gravações em áudio e vídeo, fotografias, artefatos produzidos pelos grupos, diárias de aprendizagem, trabalhos de alunos[nes], planejamento, relatórios, informações pessoais sobre os[es] alunos[nes] e suas famílias. (PAIVA, 2019, p.80-81)

Com o observado pela autora, ressalto que a presente pesquisa está inserida em um contexto etnográfico, pois um dos meios de coleta dos dados é a observação-participante, mesmo com as ressalvas apontadas por Johnson (1992) com relação ao tempo de permanência do pesquisador em campo<sup>38</sup>.

Acerca da pesquisa de campo, Marconi e Lakatos (2003) afirmam o seguinte:

---

<sup>38</sup> Para mais informações vide PAIVA, V.L.M. de O. Manual de pesquisa em estudos linguísticos. São Paulo: Parábola, v. 157, 2019. p.81-82.

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los. A pesquisa de campo propriamente dita "não deve ser confundida com a simples coleta de dados (este último corresponde à segunda fase de qualquer pesquisa); é algo mais que isso, pois exige contar com controles adequados e com objetivos preestabelecidos que discriminam suficientemente o que deve ser coletado" (Trujillo, 1982:229). (p.186).

Deste modo, sustento que a presente pesquisa etnográfica será conduzida pela observação-participante. De acordo com Lakatos e Marconi (2003), esse tipo de coleta de dados consiste “[...] na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste. (p.194).”

Em suma, o presente trabalho está alicerçado no método/paradigma de pesquisa qualitativo-interpretativista de caráter descritivo através da etnografia como coleta dos dados a serem analisados. Sendo classificado como qualitativo pois lidará com os “significados das relações ações e relações humanas” (LIBERALI; LIBERALI, 2011, p.21) e sendo interpretativista porque vai trabalhar com os dados encontrados/gerados e a sua relação um esquema simbólico posto a cabo pelos significados estabelecidos pelo participante da pesquisa (LIBERALI e LIBERALI, 2011; ALBERTIN, 2022) a respeito de suas crenças sobre as Metodologias ativas de ensino.

### 3.2 CAMPO E CONTEXTO DE PESQUISA

No presente item, entendo a definição de contexto (de pesquisa) como relacionada ao que Fernandes (2017) defende a partir de sua leitura de Moura Filho (2005) e Hammersley e Atkinson (1983)<sup>39</sup>, para o autor, eles argumentam em favor da não confusão entre lugar e contexto. Assim, considero que:

[...] o primeiro é apenas uma construção ou um espaço físico, enquanto o segundo é algo que envolve as pessoas presentes, os valores culturais predominantes, as operações e as exigências da própria atividade, o roteiro de conduta que governa as ações e também os propósitos, e as motivações do(s) participantes do grupo. É, via de regra, um construto social. (MOURA FILHO, 2005, p. 120).

Tendo isto em vista, ressalto que, para a pesquisa, foram observados dois contextos de pesquisa: i) a sala de aula e ii) o ambiente virtual *Google Meet* no qual as entrevistas

---

<sup>39</sup> HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Ethnography**: principles in practice. London: Routledge, 1983. p. 323.

semiestruturadas tomaram forma. Em se tratando do lugar (do espaço físico como apontaram ês autores), ressalto que as observações das aulas foram desenvolvidas em duas escolas da rede estadual de ensino público na cidade de Jaboatão dos Guararapes - PE. Sendo a primeira de caráter de cunho integral desde o ano de 2021 e a segunda tendo o regime de jornada de horário ampliado desde 2018. Para fins éticos e de manutenção da confidencialidade tanto das escolas quanto dos profissionais participantes, as instituições serão chamadas aqui de Escola A e Escola B.

Sendo a Escola A mais afastada do centro da cidade, com maior proximidade da zona rural, atendendo discentes advindos de zonas periféricas, rurais e mais afastadas da cidade. A Escola B, situada no centro da cidade, recebe alunos do seu entorno e dos bairros vizinhos estando próxima ao terminal integrado de ônibus e estação central de metrô que atende à cidade.

Nesse sentido, ressalto que desde o primeiro contato com os gestores de ambas as escolas, eles se mostraram receptivos com relação a minha presença na escola para desenvolver as observações de campo e posteriormente as entrevistas. Contudo, eles foram bem categóricos com relação aos dias que eu estaria na escola. Os gestores somente permitiram que eu ficasse dois dias acompanhando os professores em suas aulas.

Desse modo, o diretor da escola B, que desde a minha abordagem no começo do mês de novembro de 2021 ele apresentou desconfiança e relutância com relação à pesquisa, permitiu que ficasse somente dois dias alegando questões relacionadas à pandemia de Covid -19. Porém, conversando com os demais professores da instituição, me foi informado que ele ainda estava se habituando à escola, pois havia sido nomeado diretor da Escola B há pouco tempo.

Como estava no período de coleta de dados e as demais escolas com as quais entrei em contato não responderam eu aceitei as condições impostas pelo gestor e comecei a observação com a professora Maria (nome escolhido pela participante) no mesmo dia. Posteriormente, tendo acompanhado suas aulas nos dias 03.08.2022 e 05.08.2022 somando 12 aulas hora/aula observadas nos dois dias de observação com turmas do ensino médio do 1º ano, 2º ano e 3º ano no turno da manhã.<sup>40</sup>

Com relação à Escola A, o diretor permitiu que as observações de campo fossem desenvolvidas por três dias depois que o expliquei a temática da pesquisa o como seria meu procedimento de na sala do professor João (nome escolhido pelo participante) eram poucas naquela instituição, pois elx divide a sua carga horária com as aulas de língua portuguesa.

---

<sup>40</sup> Vide Quadro 9 - **Dias de Observação de Campo - Professora Maria** na subseção Observação das aulas em 3.4.1.

Assim, acompanhei as aulas do participante nos dias 08.08.2022, 09.08.2022 e no dia 15.08.2022, somando 10 hora/aulas observadas nas turmas do ensino médio do 1º ano, 2º ano e 3º ano no turno da tarde.<sup>41</sup>

Acerca do segundo contexto de pesquisa, como já abordado anteriormente, foi o ambiente virtual *Google Meet* onde as entrevistas foram desenvolvidas e gravadas com a permissão prévia dos participantes, sempre no contraturno das aulas de modo virtual.

Assim, a esse ponto, acredito ser relevante ressaltar que a minha intenção desde o começo da pesquisa seria desenvolver a entrevista na própria escola, mas devido ao esquema de horários pouco favorável que as escolas dispuseram para os professores. Desse modo, visando maior conforto do e da participante e a qualidade dos dados a serem obtidos, desenvolvi as entrevistas virtualmente através da ferramenta *Google Meet* presente no *G-Suíte* da Plataforma do *Google*, como afirmei anteriormente.

### 3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para compor o montante dos participantes da presente pesquisa, inicialmente, foi feito um levantamento dos professores de LI que estavam atuando em sala no momento de desenvolvimento da pesquisa através de consulta aos grupos de mensagem instantânea da Regional MetroSul, no qual atualmente fazem parte cerca de 116 professores de LE (inglês e espanhol) convivendo virtualmente.

Após esse levantamento, foram escolhidas duas escolas (A e B) em áreas diferentes da cidade de Jaboatão dos Guararapes para fazermos o **Recrutamento dos participantes** por estarem em contextos sociais diferentes. Nas duas escolas (A e B) não enfrentei resistência dos gestores e dos professores com relação à nossa presença na instituição, naquele primeiro momento.

Ao chegar nas escolas, abordei os professores em potencial. Nessa primeira abordagem com os participantes em potencial da Escola A, identifiquei apenas um professor que poderia participar da pesquisa. Já, na Escola B, foram identificados 3 professores. Sendo dois professores e uma professora.

A partir dos **Crítérios de inclusão e exclusão** estabelecidos abaixo foram excluídos os dois professores e somente a professora (Escola B) e o professor (Escola A) foram escolhidos para a segunda parte do recrutamento.

---

<sup>41</sup> Vide Quadro 10 - **Dias de Observação de Campo - Professor João** na subseção Observação das aulas em 3.4.1.

- ser maior de 18 anos de idade;
- estar atuando profissionalmente no período da coleta dos dados e entrevista;
- aceitar participar de modo ativo na etapa que concerne às entrevistas semiestruturadas face-a-face (presencial ou on-line).

Nesta segunda abordagem, fiz a minha identificação e os detalhes fundamentais da nossa pesquisa: a) como ela vai acontecer; b) como a nossa presença nas aulas de LI a serem observadas se darão e c) como a entrevista com e participante pode ser desenvolvida. Assim o faço com o intuito de deixar claro todos os riscos e benefícios envolvidos na pesquisa e o que vai ser feito para minimizá-los. Após essa etapa, elx e ela aceitaram participar da pesquisa através da assinatura do TCLE Maiores de 18 anos na presença de duas testemunhas como manda as diretrizes do Conselho de Ética em Pesquisa – UFPE.

### 3.3.1 João

O participante João tem 33 anos de idade. Ao ser perguntado, o participante preferiu ser chamado pela variação do pronome neutro “Elx” no transcorrer da pesquisa, pois melhor se identificava com tal referência. Assim, elx afirma possuir Licenciatura em Letras (Português/Inglês) e suas respectivas literaturas e especialização *Lato Sensu* em Ensino de Língua Portuguesa e Gestão escolar. Elx ainda afirma estar em vias de conclusão de mais uma graduação, nesse caso, com foco em Pedagogia.

Elx afirma ter 11 anos de experiência ministrando aulas de línguas em escolas particulares, públicas e em cursos pré-vestibulares. Elx ainda aponta que tem dado aula de inglês para o ensino médio desde 2015, somando assim, de acordo com elx, 8 nos de experiência com essa faixa etária.

### 3.3.2 Maria

A participante Maria tem 44 anos de idade. Ela afirmou possuir Licenciatura em Letras (Português/Inglês) e suas respectivas literaturas. Ela ainda afirmou possuir especialização *Lato Sensu* em ensino de Língua Inglesa, tendo feito curso de idioma no SENAC durante a graduação para poder acompanhar o ritmo do curso, tendo em vista que ela, até antes da graduação, não ter contato com a LI e ter sentido dificuldades com as aulas em inglês na época.

A professora-informante afirmou ainda ter 22 anos de experiência em sala de aula. Desses 22 anos, de acordo com ela, 21 foram dedicados ao ensino exclusivo da LI

primeiramente para ensino fundamental, no começo de carreira e, posteriormente, para o ensino médio, onde está até o dia atual e na mesma escola na qual está até a presente data. Na Escola B, onde atua hoje em dia, ministra aulas de LI para as turmas de ensino médio no projeto integral de ensino durante todos os dias da semana.

### 3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Para compor os instrumentos de coleta dos dados da presente pesquisa, escolho as técnicas de Observação de campo (OC), Notas de campo e de contexto (NC) e Entrevista semiestruturadas (E), tais instrumentos tiveram auxílio de outras ferramentas de coleta como gravações de áudio e vídeo. Assim, mais adiante apresento a descrição dos instrumentos de coleta de dados que utilizo nesta pesquisa.

#### 3.4.1 Observações das aulas (O)

Na presente pesquisa, observo um total de 22 hora/aulas de aproximadamente 50 minutos de duração cada de dois professores de LI que atuam nas escola A e B, como assinalei anteriormente. Desta forma, marquei os dias e horas previamente para realizar as observações nas escolas, ficando assim agendado previamente a nossa presença na sala de aula de LE des participantes.

Como dito anteriormente, as observações das aulas da professora Maria foram agendadas previamente via aplicativo de mensagens e ocorreram nos dias 03.08.2022 e 05.08.2022 com as turmas de ensino médio pelo turno da manhã na Escola B. Segue abaixo um quadro sintetizador das observações das aulas da participante:

**Tabela 1** - Dias de observação das aulas da Professora Maria

| <b>Datas e Número das aulas observadas</b> | <b>Turmas</b> | <b>Observações gerais:</b>   |
|--|---------------|--|
| <b>03.08.2022</b>                          |               | Nas aulas que eu observei da professora Maria, es alunes foram bem receptivos com relação a minha presença na aula, elus se mostraram bastante curioses pela minha presença na sala de aula, ao passo que tentaram obter algumas informações da minha pessoa através de perguntas. Como de costume, eu só respondia o essencial para que elus voltassem sua atenção à aula, tendo em vista que eu não queria atrapalhar o desenvolvimento das aulas da professora. Contudo, a participante sempre ressaltou desde o início das aulas qual a minha função ali nas aulas dela. Posteriormente, soube por Maria que elus estavam pensando que eu iria substituí-la durante sua licença e aquelas observações seriam para eu ir me adaptando e conhecendo a turma. No que se refere à relação professora-alunes e vice-versa, pareceu-me não ser uma relação de uma proximidade maior da docente para com elus, contudo, foi possível perceber que Maria sabia ouvir as demandas de seus estudantes, pois trouxe uma atividade com música mais focada naquilo que elus comunicaram a ela nas aulas anteriores. No tocante da minha relação com a professora, foi um período tranquilo e cordial, ela sempre me deixou à vontade em suas aulas, sempre esteve presente para solucionar alguma dúvida surgida no processo, ao passo que sempre se dispôs a conversar sobre como foi a aula, suas incertezas e inseguranças quando estava indo de uma sala para outra. Ao contrário do professor João, ela me pareceu não ter se preparado previamente para a observação, ficando assim mais solta e espontânea em suas aulas no tempo que estive acompanhando-a. |
| Aula 01                                    | 3° B          |  |
| Aula 02                                    | 3° C          |  |
| Aula 03                                    | 3° A          |  |
| Aula 04                                    | 2° D          |  |
| Aula 05                                    | 2° C          |  |
| Aula 06                                    | 3° A          |  |
| <b>05.08.2022</b>                          |               |  |
| Aula 07                                    | 3° C          |  |
| Aula 08                                    | 3° B          |  |
| Aula 09                                    | 3° A          |  |
| Aula 10                                    | 2° C          |  |
| Aula 11                                    | 2° B          |  |
| Aula 12                                    | 1° A          |  |

Como já abordado na etapa 3.2 *O contexto da pesquisa*, observei 10 aulas do professor João na Escola A no período de três dias (08.08.2022, 09.08.2022 e 05.08.2022) nas turmas do 3° C, 3° D e no 2° C. Segue abaixo um quadro sintetizador das observações das aulas do participante:

**Tabela 2** - Dias de observação das aulas do Professor João

| <b>Datas e Número das aulas observadas</b> | <b>Turma</b> | <b>Observações gerais:</b>  |
|--|--------------|---|
| <b>08.08.2022</b>                          |              | Nas aulas que eu observei do professor João, es alunes foram bem receptivos com relação a minha presença na aula do docente. De início, ficaram meio surpresos, acredito que por conta de ser mais uma pessoa na sala de aula que não um seja estudante. Geralmente, motivados pela curiosidade que lhes é comum, elus perguntavam ao participante observado o que eu estava fazendo ali. O professor sempre dizia que eu era uma espécie de supervisor que estava ali para checar o comportamento delus durante as aulas e fazer uma espécie de relatório ao final, mas isso foi facilmente descartado por elus. Es estudantes agiam com cordialidade com relação a minha presença, como eu disse, ao passo que por muitas vezes tentaram conversar comigo e puxar algum assunto a fim de, acredito eu, recolher alguma informação. Eu costumeiramente só es respondia o essencial para que elus voltassem sua atenção à aula, haja vista que não queria atrapalhar o bom andamento das aulas do professor. No tocante à relação professores-alunes e vice-versa, pude observar que elx é bem-quiste pelus aprendizes, ao passo que costuma ouvir es discentes nas suas demandas mesmo tendo que controlar a turma com maior pulso e autoridade em algumas ocasiões quando elus não se engajaram na atividade proposta e estavam dispersos conversando no transcorrer da explicação. A minha relação com o professor também foi tranquila e cordial, elx foi sempre solícito e prestativo, fornecendo cópias das atividades que elu estava passando aos alunes e me dando todas as informações que eu pedia. |
| Aula 01                                    | 3° D         |   |
| Aula 02                                    | 3° C         |   |
| <b>09.08.2022</b>                          |              |   |
| Aula 03                                    | 2° C         |   |
| Aula 04                                    | 3° C         |   |
| Aula 05                                    | 3° C         |   |
| Aula 06                                    | 3° D         |   |
| Aula 07                                    | 3° D         |   |
| Aula 08                                    | 2° C         |   |
| <b>15.08.2022</b>                          |              |   |
| Aula 09                                    | 3° D         |   |
| Aula 10                                    | 3° C         |   |

Cabe-nos ressaltar aqui que todas as vezes que adentrei a sala de aula junto com es professores-participantes, me apresentei os alunes e falei brevemente do que se tratava nosso objetivo ali, ao passo que informei que não haveria gravação de áudio das aulas e apenas estava lá para observar es professores ministrando suas aulas.

A esse ponto, é importante ressaltar que, quando perguntada a respeito da nossa presença pelus estudantes, Maria respondia dizendo que eu estava acompanhando as aulas de LI e fazendo uma espécie de relatório de pesquisa. Em contrapartida, ao ser questionado acerca da minha presença na sala pela parte des aprendizes, João respondia dizendo que estava lá observando seu comportamento no transcorrer das aulas. Ao ser questionado de maneira privada, esclareci de maneira geral os objetivos da nossa presença nas aulas do professor.

No transcorrer das observações, tomei assento nas cadeiras que não estavam ocupadas pelos aprendizes, seguindo a indicação dos professores regentes da sala. A comunicação entre pesquisador e alunos se deu de modo esporádico e natural, quando era perguntado respondia rapidamente aos estudantes, sem que houvesse alguma interrupção ou participação nas aulas ministradas pelos participantes. Com o término das aulas, retirei-me da sala despedindo-me dos estudantes e dos professores.

### 3.4.2 Notas de campo e de contexto (NC)

Ao refletir a respeito do pensamento de Fetterman (1998)<sup>42</sup>, Fernandes (2017) afirma que, de acordo com o autor, as notas de campo são o tijolo e a “argamassa” do edifício da etnografia. De acordo com o autor, essas notas são constituídas de dados que foram recolhidos nas entrevistas e observações [de campo]. Ainda, ele afirma que esse instrumento de coleta de dados forma um estágio de análise inicial que começa a se formar já na coleta dos dados e traz consigo informações básicas que análises mais detalhadas posteriormente necessitarão.

Quando refleti sobre o tema tendo os postulados de Vieira-Abrahão (2006), Brossi (2008) afirmou que, para a autora, as notas de campo e de contexto (NC) podem ser consideradas como instrumentos de coleta de dados que têm o poder de transmitir informações, de forma objetiva e sucinta, a respeito dos acontecimentos desenvolvidos no contexto, para serem retomados mais adiante, como salientei aqui, de modo detalhado e com a possibilidade de confronto com os outros instrumentos de coleta de dados, o que, segundo ela, promove um relato contínuo que subsidia o pesquisador nos trâmites da análise dos dados.

Assim, para o presente trabalho o pesquisador desenvolveu as anotações no transcorrer das entrevistas e, sobretudo, no período que se compreendeu a observação das aulas dos professores-participantes com vistas a complementar as observações.

Tomando por base os relatos de Brossi (2008), o conteúdo das NC traz informações a) detalhadas a respeito do conteúdo das aulas, b) os procedimentos realizados pelos professores no transcorrer das aulas, c) atividades que os professores-participantes passaram em sala (fichas de atividade ou no quadro branco) e d) as percepções a respeito das ações dos professores-participantes e das reações dos alunos.

---

<sup>42</sup> FETTERMAN, D. M. **Ethnography: step by step**. London: Sage, 1998. 200 p.

### 3.4.3 Entrevistas individuais semiestruturadas (EI)

Como adiantado anteriormente, na coleta dos dados da presente pesquisa escolho a entrevista semiestruturada como um dos instrumentos para realizar o apanhado das informações que compuseram as informações a serem analisadas posteriormente. Assim o faço por acreditar que essa ferramenta oportuniza conhecer as crenças, impressões, saberes e perspectivas do entrevistado de maneira mais aprofundada do que a aplicação apenas de um questionário com perguntas fechadas.

Nessa modalidade de coleta dos dados de pesquisa, é possível desengessar a troca de turnos (entrevistadore-entrevistade), trabalhar com questões abertas que promovem maior alcance de reflexão e resposta dos participantes, à medida que permite e entrevistadore perceber e explorar as temáticas que emergem no transcorrer da coleta durante a fala de participante.

Ao discorrer sobre o tema e definir a entrevista, Marconi e Lakatos (2003) afirmam:

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (p.195)

Com isso em mente, ainda posso entender que a entrevista, de acordo com Fernandes (2017) tem como prioridade obter dados e informações por meio da fala individual, tendo em vista a sua capacidade de lançar às “condições estruturais, sistemas de valores, normas, símbolos e transmite, através de um porta-voz, representações (e aqui posso acrescentar também crenças) de determinados grupos.” (p.89).

Tendo em vista que, de acordo com Nunan (1992 *apud* BROSSI, 2008), as entrevistas semiestruturadas (EI) têm sido amplamente utilizadas em pesquisas em LA, principalmente por estudiosos que lançam mão da pesquisa interpretativa, por reconhecer que esse instrumento oferece um grau de controle em combinação com certa maleabilidade necessária aos pontos a serem abordados. Assim, percebo ainda que as entrevistas semiestruturadas “[...] são caracterizadas por uma estrutura geral, mas permitem maior flexibilidade” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006 *apud* BROSSI, 2008, p.77)

Em tempo, levando em consideração a classificação proposta por Fontana e Frey (1994) a respeito das entrevistas: estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas, apontei novamente a escolha pela última modalidade ao refletir a respeito do que ês autores dizem abaixo:

Na entrevista não estruturada ou aberta, o entrevistador aborda livremente o tema proposto, enquanto na estruturada são utilizadas perguntas formuladas previamente. Já as entrevistas semiestruturadas são resultado de uma combinação entre as

modalidades estruturadas e não estruturadas (FONTANA; FREY, 1994 *apud* FERNANDES, 2017, p.90).

Certa feita, ressaltei que foram realizadas duas entrevistas, uma com cada informante em horários diferentes. As questões presentes no roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice B) abordadas durante a entrevista foram previamente elaboradas antes das observações, mas sofreram alterações diante dos dados coletados na pesquisa de campo com os participantes devido às ações e tomadas de decisão desenvolvidas pelos professores durante esta etapa da pesquisa.

Ao considerar a temática da presente pesquisa, os temas abordados no transcorrer da entrevista dizem respeito a: **a)** conceito de metodologias ativas de ensino (MAE); **b)** crenças a respeito da inserção das MAE nas aulas de língua inglesa no ensino médio; **c)** crença sobre planejamento e execução de aulas LI tendo as MAE como norte; **d)** crenças acerca de possíveis cenários de ensino e aprendizagem de LI mediado pelas MAE; **e)** crenças a respeito da recepção dos alunos a respeito da presença das MAE nas aulas de LI.

Alguns temas secundários que emergiram na entrevista foram: **a)** crenças sobre a formação continuada de professores em MAE; **b)** crenças acerca do engajamento dos aprendizes do ensino médio e **c)** crenças a respeito das possíveis contribuições para ensino de LI, como posto na BNCC, que o uso das MAE traria ao ensino de LE, especialmente, o ensino e aprendizagem de LI.

Com isso posto, ressaltei que as entrevistas aconteceram em ambiente virtual através do Google *Meet* na Plataforma do *G-Suíte* do *Google*, como dito no começo da seção. As entrevistas foram gravadas com o consentimento do e da participante que assinaram o Termo de Consentimento de Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice C) ficando o arquivo da gravação sob a responsabilidade de pesquisador responsável pela pesquisa para assegurar a confidencialidade do e da participante. Assim, observo que antes de começar cada entrevista, repassei o protocolo, que fora entregue em mãos anteriormente aos participantes, visando sanar alguma dúvida que ainda estivesse em suas mentes a respeito dos trâmites da pesquisa. Com isso, observei que o tempo médio de duração de ambas entrevistas girou em torno de 30 minutos.

Ainda, cumpre-nos lembrar que a escolha pelo ambiente virtual para desenvolver a entrevista se deu levando em consideração o maior conforto do e da informante, ambiente o mais livre possível de agentes externos e das suas disponibilidades de horários para a entrevista, que fora marcada previamente via aplicativo de mensagem e mensagem eletrônica. Em gesto final, novamente, salientei que ambas entrevistas foram gravadas com o consentimento do e da

participante, e posteriormente foram transcritas de acordo com as convenções que adoto para a transcrição nesse trabalho.

### 3.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Como já mencionado nos itens anteriores da presente seção, o tratamento e análise dos dados gerados através dos instrumentos de coleta dos dados adotados (Observação das aulas; Notas de Campo e das Entrevistas Individuais semiestruturadas) será desenvolvida a partir do método/paradigma qualitativo-interpretativista, como indica Erickson (1986), Marconi e Lakatos (2003), Liberali e Liberali (2011), Paiva (2009) e Albertin (2022).

Assim, para lacrar-me à tarefa de analisar os dados, escolho proceder com uma triangulação deles, onde, na primeira etapa, faço uma leitura geral dos dados fornecidos pelos participantes buscando encontrar possíveis categorias. Em segunda fase, faço anotações das minhas impressões e questionamentos para que, na terceira parte, passei a buscar e encontrar possíveis conexões, discrepâncias e semelhanças entre as partes, como indica Hilda (2005) e Do Carmo (2020).

Com isso posto, convém lembrar que, ao se debruçar sobre os estudos de Denzin e Lincoln (2006), Fernandes (2017) ressalta que, para ês autores, lançar-se aos dados através da triangulação é vantajoso, pois:

A triangulação é a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas. Cada uma das metáforas age no sentido de criar a simultaneidade, e não o sequencial ou o linear. Os leitores e as audiências são então convidados a explorarem visões concorrentes do contexto, a se imergirem e a se fundirem em novas realidades a serem compreendidas (DENZIN; LINCOLN, 2006 *apud* FERNANDES, 2017, p.100).

Com vistas ao desenvolvimento da análise e levando em consideração o resultado da triangulação dos dados fornecidos pelas informações coletadas através dos instrumentos já citados foi possível, mesmo que inicialmente, segmentá-los por temas que, por sua vez, se configuraram nas categorias: **1)** Crenças sobre o conceito de Metodologias ativas de ensino (MAE); **2)** Crenças sobre aplicabilidade e o papel das MAE nas aulas de LI.

Na presente seção, apresentei os materiais e métodos que estão sendo utilizados por nós no desenvolvimento do presente estudo, de modo que estabeleço o método/paradigma de pesquisa qualitativo interpretativista de tratamento dos dados. Para isso, discorro a respeito das duas Escolas A e B no item contexto de pesquisa, ao passo que descrevo os perfis dos professores-participantes do estudo (João e Maria), assim como apresentei os instrumentos de coleta dos dados: Observação das aulas (O); Notas de campo produzidas em minha estada como

observador das aulas de LI do e da informante, entrevista Individual semiestruturada e, por fim, nessa mesma parte, apontei como tal etapa de coleta se desenvolveu na pesquisa. Na seção a seguir, passarei a apresentar às análises dos dados e os resultados.

#### 4 CRENÇAS E PRÁTICAS DE ENSINO DE PROFESSORES DE LI

Nesta etapa, pretendo desenvolver as análises a respeito das crenças dos professores-participantes a respeito do tema da presente pesquisa, levando em consideração as categorias de análise apresentadas anteriormente. A título de esclarecimento recupero aqui tais categorias a serem analisadas, são elas:

##### Quadro 5 – Categorias de análise e discussão dos dados

1. Crenças sobre o conceito de Metodologias ativas de ensino (MAE).
2. Crenças sobre uso e aplicabilidade das MAE nas aulas de LI.

Fonte: autoria própria (2023)

Com isso em mente, saliento que as análises e discussões desenvolvidas a seguir têm como principal objetivo trazer respostas, primeiramente ao objetivo geral da pesquisa: Investigar as crenças de professores de língua inglesa (LI) a respeito da presença das Metodologias Ativas de ensino no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa no ensino médio das escolas públicas.

E, em segunda etapa, fornecer respostas aos objetivos específicos que estabeleço para esta pesquisa, assim como apontar outras indagações e reflexões necessárias ao campo de pesquisa de Crenças de professores e Metodologias ativas de ensino dentro dos estudos em LA. Recupero abaixo os objetivos de pesquisa:

##### Quadro 6 – Objetivos de pesquisa

- a) Mapear as crenças dos professores a respeito do papel que as Metodologias Ativas exercem no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa na escola pública;
- b) Observar como se desenvolve a presença das Metodologias Ativas de ensino na prática discursiva e na prática de ensino de professores de LI a partir de suas crenças sobre o tópico;
- c) Analisar os possíveis aspectos que servem como base para formação das crenças de professores sobre presença das Metodologias Ativas de ensino nos percursos de ensino e aprendizagem de línguas.

Fonte: autoria própria (2023)

Tendo em vista os objetivos específicos acima expostos, convém ressaltar que a presente análise e discussão desenvolve-se em três instâncias que tomam os objetivos como base: 1) Mapear as crenças dos professores abordadas na categoria analisada e discutida; 2) Apontar

como essas crenças estão presentes e se refletem na prática educativa dos participantes e 3) Observar quais os possíveis aspectos que fazem os professores assumirem tal práxis educativa na sala de aula.

#### 4.1 SOBRE O ENQUADRAMENTO CONCEITUAL DAS MAE

Na presente subseção, busco apresentar e mapear as crenças dos participantes a respeito das Metodologias Ativas de ensino acerca do campo conceitual, ou seja, quais são as percepções dos participantes a respeito do que são as MAE.

Nesse sentido, busca-se analisar também como as suas crenças manifestam-se ou não em suas práticas de ensino na sala de aula de língua estrangeira e como e se essas crenças estão presentes ou não nas ações educacionais tomadas na aula de língua estrangeira.

Para tanto, tal subseção será dividida em três partes, sendo a primeira responsável por abordar o mapeamento e desvelamento de crenças dos professores. Nesta etapa, busca-se entender quais as crenças dos participantes a respeito do tema, quais características presentes nelas, sua possível inter-relação umas com as outras dentro do ecossistema de crenças apresentada pelos participantes da pesquisa.

Na segunda etapa, estabelece-se como objetivo apresentar, analisar e discutir a respeito da maneira como as crenças dos participantes estão presentes ou não em suas práticas de ensino nas aulas de LI. Em tempo, nesta fase, objetiva-se inferir a respeito das possíveis razões que motivam os participantes apresentarem tais crenças e ações pedagógicas e qual a sua inter-relação na esteira do ensino e aprendizagem de LE nos seus contextos de trabalho didático.

Por fim, na última parte da presente fase, apresenta um quadro sintético a respeito das análises e discussões postas no transcorrer de cada subseção com o intuito de sumarizar os dados e reflexões que emergiram dos dados. Assim, tenta-se prover uma compreensão global e mais acurada que tais análises e discussões para as pessoas que lerão tal pesquisa.

#### 4.1.1 Crenças de Maria e João

Ao debruçar-me nas crenças de Maria<sup>43</sup>, percebe-se que ela entende as Metodologias Ativas de ensino como ferramentas que fazem o serviço de facilitar e mediar a aquisição dos conteúdos expostos por ela em sala. Assim, de acordo suas percepções, as MAE são instrumentos que facilitam “a troca”, o modo de “passar” o conteúdo programático. Em tempo, segundo suas crenças, as MAE também podem ser consideradas como meio de conhecer as suas percepções a respeito do andamento da aula. Veja abaixo:

Vê só Mailson, eu entendo, assim como é:: instrumentos, instrumentos que facilitam, facilitam essa troca, né? O ato de você passar a a:: um conteúdo é a forma de você atingir o seu público-alvo e feedback, né? A forma como eles respondem, reagem aquilo que você está passando. Então é isso que eu entendo como metodologias, né?  
(MARIA)

Alguns poucos que querem acabam se prejudicando, né? Por conta de uma grande parte. Ai voltando nessa questão da metodologia, eu acho que é possível sim uma metodologia de ser um facilitador, um facilitador para essa prática que a BNCC orienta. (MARIA)

No transcorrer da entrevista, pareceu-me que o “passar” utilizado pela professora produz sentidos relacionados a atos como transferência, realocação, deslocamento. Tal concepção contida nas crenças da participante assemelha-se com as ideias de Polio (1987) quando esclarece acerca do paradigma educacional do *dispenser/container* [distribuidore/recipiente], onde uma pessoa (professore/distribuidore) transfere seus conhecimentos para outra pessoa que está vazia (alune/recipiente), fazendo o que Freire (2018 [1996]) chama de educação bancária.

A essa altura, é importante salientar que Maria afirmou que não se recordava de nenhuma MAE com a qual tivera contato no transcorrer de sua graduação. E que, tendo isso em vista, era uma professora que se guiava mais pelo “feeling” da sala, ou seja, pelo modo como a mesma percebia as necessidades dos estudantes, do que por uma teoria. Assim, posso observar tal perspectiva no excerto abaixo:

**Maria:** Sendo bem sincericida bem honesta contigo

---

<sup>43</sup> Ao início dessa análise é importante salientar que a participante revelou ter um conhecimento limitado sobre o tema somente no transcorrer da entrevista

**Pesquisadore:** NÃO (.) Fica à vontade.

**Maria:** Não. Não lembro, não lembro.

**Pesquisadore:** unhum

**Maria:** Tinha várias, não vou negar. Mas (.) assim que eu lembro que eu recorde que eu lembro assim de teorizando aquilo e e praticando aquilo ali, não lembro ou não

**Pesquisadore:** Entendi.

**Maria:** Sinceramente não lembro.

Na perspectiva da professora residem duas crenças centrais (ROKEACH, 1972; PAJARES, 1992; CRUZ, 2007; BARCELOS, 2017) que são compartilhadas parcialmente pelo participante João. São elas:

a) Metodologias ativas de ensino estão necessariamente ligadas ao uso de aparelhos de mídia na sala de aula, perpassando pelo uso de músicas e filmes.

b) Metodologias ativas de ensino compreendem unicamente jogos pedagógicos e dinâmicas.

Sem adiantar-me com relação às próximas categorias de análise, observo parte de tal percepção se faz presente quando ela responde a seguinte pergunta: Como é que você acha que seria possível colocar as metodologias ativas de ensino nas aulas de inglês assim? Como é que você acha que seria possível neste cenário perfeito?

Veja a seguir:

**Maria:** E ele tem tempo ( ) concentração para a sua matéria, né? aparelhos de mídia, né? ah:: (.) Onde você possa dispor de todos os aparatos para você trabalhar música, trabalhar filme e jogos,

**Pesquisadore:** unhum

**Maria:** Jogos pedagógicos ah:: onde você pudesse utilizar ali na hora tudo o que você pudesse dentro do assunto que você quer passar.

Em síntese, de acordo com as crenças apresentadas pela participante, as MAE exercem um papel facilitador no processo de ensino e aprendizagem. Elas atuam na mediação entre es

alunos e os conteúdos a serem abordados na sala de aula através de jogos e dinâmicas a serem feitos na sala de aula.

Desse modo, convém ressaltar que tal fenômeno: enxergar as demandas educacionais dos estudantes a partir de um olhar que possivelmente privilegia a sua centralidade no processo de ensino, é algo que Berbel (2011), Coorey (2016), Valente; De Almeida; Geraldini (2017), Mota; Rosa (2018) apontam como uma das reflexões basilares para se pensar as MAE a partir de uma esfera filosófico-prática diante das demandas por práticas de ensino situadas na contemporaneidade.

Desse modo, a partir de suas percepções, observo que “as MAE também seriam um meio pelo qual posso escutar as demandas dos estudantes com relação ao seu processo de ensino e aprendizagem”. Portanto, percebe-se que a crença da professora que versa sobre as MAE enquanto meio pelo qual as demandas educacionais e a sua escuta ativa se desenvolvem entram em acordo com a visão empregada por Berbel (2011), Coorey (2016), Valente; De Almeida; Geraldini (2017), Mota; Rosa (2018).

Nos encaminhando para as crenças dos professores-participante João<sup>44</sup>, observo que ao responder à pergunta: Mais uma coisa, me diga como você descreveria o que são Metodologias Ativas de ensino com suas palavras? e em outras partes da entrevistas também, percebi certa aproximação com as crenças de Maria, no que tange pensar as MAE como instrumento facilitador, porém com um foco maior na capacidade das Metodologias Ativas de ensino como instrumento de mediação do conhecimento, como é possível ver abaixo:

[...] e cada uma tem um pensamento. Então acho que o trabalho em grupo, o trabalho em dupla, quando eu penso nessa questão que fazem na atividade, em dupla, em grupo, é uma forma de meio que mediar essa questão de conhecimento. (JOÃO)

Tal fenômeno de aproximação de crenças apresentado pelas percepções de João com relação às de Maria evidenciam o que Silva (2007) chama de caráter interativo das crenças, ao passo que tal ocorrência pode ser resultado também de um processo interativo, como afirma Barcelos (2006) situado em uma dinâmica de inter-relação e diálogo, do modo apontam Barcelos e Kalaja (2011).

Com auxílio do autor e das autoras, é possível compreender que aproximação de crenças se desenvolve por conta primeiramente da natureza interativa (SILVA, 2007), inter-relacional

---

<sup>44</sup> Durante a entrevista, João afirmou que havia tido pouco contato com as Metodologias Ativas de ensino na época da graduação. Só vindo a conhecer as MAE quando a pandemia de Covid-19 assolou o mundo todo, inclusive a educação mundial há dois anos, quando o seu interesse foi despertado pela necessidade das aulas síncronas e assíncronas.

e dialogada (BARCELOS, 2006; BARCELOS; KALAJA, 2011) das crenças haja vista que sua criação, desenvolvimento e assimilação pelas pessoas se dá pelo caminho da cultura que as (in)formam.

Em segundo plano, ao assumir que as crenças são, em parte, fruto da cultura onde elas estão situadas, percebe-se que tal movimento de aproximação pode ser consequência do funcionamento *natural(izado)* das trocas culturais e significações simbólicas que se estabelecem no transcorrer da vida em sociedade (GIDDENS, 2008), haja vista a natureza do nosso objeto de pesquisa ser (co)construído a partir de experiências culturais nos mais diversos níveis de sociabilidade ao longo da vida: em casa, na escola, na faculdade, no trabalho com nossos companheiros de profissão e em nossa relação com o mundo nosso redor. (DURANTI, 1997).

Assim, em se tratando das crenças dos participantes, convém lembrar que os espaços escolares de convivência docente ao mesmo tempo que se configuram enquanto lugar de planejamento de aula, correção de atividades e provas, também trazem consigo a função de local de troca de opiniões, expectativas, experiências profissionais postas a cabo por via da Cultura de Ensinar (FEIMAN-NEMSER; FLODEN, 1986, REYNALDI, 1998, ANTONINI, 2009) e da Cultura de Aprender (ALMEIDA FILHO, 1993, BARCELOS, 1995).

Dando prosseguimento, percebo que quando se trata do enquadramento conceitual das MAE, João acrescenta uma perspectiva que acredita e liga as MAE à prática, ao fazer e ao desenvolver algo em sala por parte dos estudantes. Para ele, as MAE não são somente baseadas nos usos de recursos tecnológicos, como a internet, que, segundo ele, era uma crença/informação recorrente em suas formações docentes. Observe:

Basicamente, de algumas formações que eu participei em relação à questão de cursos de metodologia ativas, basicamente, muita gente focou nessa questão somente do uso da internet. Mas a gente percebeu que a questão de utilizar as metodologias ativas, elas não só estão baseadas na questão realmente tecnológica, elas estão também baseadas não numa aula que seja mais, como eu posso dizer assim, uma questão mais manual, mais do dia a dia. (JOÃO)

Tal funcionamento, presente nas crenças do professor, encontra repouso teórico-reflexivo nas assunções de Dewey (1993) a respeito do papel da ação em sala de aula através do *learning by doing* [aprender fazendo]. Para o autor, quando os estudantes tomam consciência daquilo que estão desenvolvendo e do lugar que ocupam dentro da cadeia de ensino e

aprendizagem onde estão inseridos, conseqüentemente vivem experiências mais prazerosas e produtiva no que tange ao ensino e à aprendizagem.

Com isto em mente, convém retomar o raciocínio que as MAE são consideradas como estratégias de ensino e aprendizagem que atuam, sobretudo, no deslocando o foco do processo educativo dos professores para os alunos. À medida que têm como objetivo promover cenários e eventos educativos nos quais os discentes desenvolvam as atividades conforme alocam seus conhecimentos em movimento, pensando e conceituando o que eles estão fazendo, como indica a reflexão contida no *learning by doing* de Dewey (1993). (VALENTE, DE ALMEIDA, GERALDINI, 2017).

Desse modo, as crenças de professores expressam que as MAE ainda podem atuar na promoção de autonomia investigativa dos aprendizes quando posta a cabo com técnicas específicas, como a sala de aula invertida. Tal perspectiva encontra em Borges; Alencar (2014), Leite (2018) repouso teórico-reflexivo acerca de como as MAE atuam no processo de construção da autonomia dos estudantes. Ainda, para elas, as MAE também promovem abertura para o diálogo em sala; algo que Maria também chama atenção quando fala e expressa suas percepções sobre o que são MAE, quando refere-se a elas como possibilidade de *troca*. Veja abaixo:

Então, quando você, por exemplo, traz a questão da sala invertida para fazer o trabalho com os alunos, de trazer um tema ainda livre para que eles pesquisem na próxima aula, você debata com eles e etc. Isso já é uma forma e mesmo que seja, hoje, por exemplo, através de uma forma mais presencial. (JOÃO)

Vê só Mailson, eu entendo, assim como é:: instrumentos, instrumentos que facilitam, facilitam essa troca, né? (MARIA)

E você pudesse assim ter essa troca, assim mais (.) mais dinâmica. Dinâmica eu digo no sentido de que você pode trocar com mais tranquilidade. Ou seja, se uma sala onde tem menos alunos, né? (MARIA)

De acordo com as crenças de João, elas também abrangem ações e decisões didáticas que colocam os alunos para produzirem e desenvolverem algo na sala de aula a partir de suas experiências prévias no mundo trazidas para a sala de aula de LE - em concordância com a perspectiva de *leitura de mundo* (FREIRE, 2018 [1996]) de *Cultura de Aprender* (CA) (ALMEIDA FILHO, 1993, BARCELOS, 1995) - tendo como principais metodologias a Aprendizagem Baseada em Jogos (ABJ) e o desenvolvimento de projetos e soluções de problemas, como adiantado acima. Veja abaixo:

Através de jogos. É uma forma legal de que meio que trazer o universo para os alunos, principalmente o público que a gente trabalha, que é um público mais de adolescentes e de crianças. E eles amam essa questão da gamificação<sup>45</sup>, mesmo que, por exemplo, mesmo que não tenha sido uma questão on-line, mas em si a produção de jogos através de um papel, de uma cartolina e etc. Isso traz para eles uma forma de ampliar o conhecimento deles. E a outra é a questão do uso de projetos. A questão das soluções e problemas. Quando você traz lá, por exemplo, em uma aula de língua inglesa, você vai trabalhar lá sobre o *Simple Future* e no início você traz para ele no início, como aquele poder de montar um cartão de um jogo de vídeo, por exemplo. O futuro já aí é uma forma também de trazer essa questão de projetos, de resoluções e o que navegar também dentro do que ele vivência. (JOÃO)

Em um movimento comparativo e integrador das crenças dos participantes, observo dois movimentos diferentes nas crenças de João com relação às crenças centrais expressadas por Maria, sinalizadas anteriormente. O primeiro é preponderantemente de afastamento, pois percebo que ele diverge da primeira crença da professora quando percebe a) Metodologias ativas de ensino estão necessariamente ligadas ao uso de aparelhos de mídia na sala de aula, passando pelo uso de músicas e filmes quando aponta que MAE não é só baseada em ferramentas tecnológicas. Deste modo, está em funcionamento um movimento de contrariedade de crenças (SILVA, 2007) protagonizado pela percepção do professor para com a apresentada por Maria anteriormente.

Assim, o segundo movimento das crenças do participante João é de aproximação, ao passo que também estabelece alinhamento parcial de crenças com a segunda crença expressada pela participante de Maria: b) Metodologias ativas de ensino compreendem unicamente jogos pedagógicos e dinâmicas quando reforça que constantemente o uso de jogos e técnicas em sala de aula de LE. À aproximação das crenças de João para com as de Maria, pode-se acrescentar o que Silva (2007) aponta como caráter interativo das crenças e seu potencial de inter-relação, como apontam Barcelos e Kalaja (2011)

A partir deste entendimento, percebo que João entende as MAE, como em duas instâncias:

---

<sup>45</sup> É interessante pontuar aqui uma imprecisão conceitual na crença proferida pelo participante quando ele usa o termo, pois gamificação é o uso de elementos comuns ao universos dos jogos, mas sem necessariamente lançar do jogo em si (LARRÉ, OLIVEIRA, RELVAS, 2022). Deste modo, quando ele cita a gamificação, devemos ter em consideração que dentro do campo conceitual didático-pedagógico ele aproxima-se mais de Aprendizagem baseada em jogos (*Game Based-Learning* - GBL) (DE SENA *et al* (2016) do que propriamente da Gamificação.

- a) como uma série de tomada de decisões didáticas no ambiente escolar que tenham como objetivo colocar o aluno na posição de produtor, de fazer algo relacionado ao conteúdo que foi passado pelo professor.
- b) Metodologias Ativas de ensino como forma de reforço e integração do conteúdo programático visto à realidade e vivência do aluno.

Logo abaixo, apresento dois excertos que representam tais crenças de forma mais concreta. Perceba a seguir:

E no finalzinho da aula fazer questão das metodologias ativas como uma forma de: como possa dizer: como meio de reforçar o que eles viram lá no início da aula. (JOÃO)

O excerto acima foi retirado de uma resposta fornecida pelo participante quando falava sobre como costuma localizar as MAE em suas aulas de língua estrangeira na escola A. Ao passo que o excerto abaixo faz menção à resposta de João a uma pergunta sobre BNCC que surgiu no meio da entrevista.

Como dito anteriormente, observo que as crenças do participante sobre o que são MAE produzem sentido que as apresentam também como forma de integração do conteúdo. Veja:

[...] poderia associar isso. Com a questão da metodologia ativa, eu percebo que é uma forma de integração, é meio que trazer o conteúdo, seja ele de vocabulário, de interpretação etc., a: meio para a realidade do aluno, que era o que, por exemplo, a antiga BNCC não tinha, essa questão de trazer para o que o aluno vivencia. (JOÃO)

Em suma, posso afirmar que tanto a crença a respeito das MAE como instrumentos facilitadores da transferência de conteúdo (Maria), muito ligada a uma perspectiva bancária de ensino e aprendizagem como assinalada por Freire (2018 [1996]) e Polio (1987), quanto às MAE como forma de integração dos conteúdos (João) não necessariamente discordam uma da outra convivem dentro do mesmo sistema coletivo de crenças. Assim penso por entender que ambas estão em uma dinâmica de inter-relação e diálogo como afirma Barcelos e Kalaja (2011).

Desse modo, a partir das crenças apresentadas pelos participantes, percebo que elas oferecem percepções e leituras diferentes acerca do mesmo fenômeno, contudo, tais crenças não se anulam mutuamente. Elas coexistem dentro de uma superestrutura de crenças sobre o tema que é, sobretudo, mantido e atravessado pelas relações culturais. Assim, o que está em funcionamento, neste caso, é aquilo que Silva (2007) aponta como caráter interativo e paradoxal de crenças em funcionamento dentro do sistema de crenças dos professores.

Em tempo, percebo que a presença de tais crenças divergentes, a respeito de uma mesma questão, se desenvolvem partir de um funcionamento do sistema de crenças (CRUZ, 2007) que é atravessado por experiências de trocas culturais (PAJARES, 1992) e experiências afetivas (ROKEACH, 1986) desenvolvidas em relações cotidianas com as diferentes salas de aula<sup>46</sup> com as quais os participantes tiveram e ainda mantêm contato em seus anos como profissionais da educação.

Tais diferenças culturais e afetivas postas a cabo na esteira da vida cotidiana de ensino acaba por (in)formar as contradições, paradoxos e interatividade das crenças apresentadas pelos participantes, como indicam Silva, (2007), Barcelos (2006) e Barcelos e Kalaja (2011). Ao passo que ainda podem refletir e influenciar na prática pedagógica dos professores - da forma como apontam Pajares (1992), Johnson (1994), Gilakjani; Sabouri (2017) em conjunto com a tarefa de ter que lidar com o ensino e aprendizagem de estudantes do ensino médio. Então, a partir disso, começo a tentar entender, desvelar e apontar a relação das crenças dos participantes com suas práticas de ensino.

#### **4.1.2 Práticas de ensino de Maria e João**

Para tentar apontar e refletir sobre como tais crenças podem estar presentes na prática de ensino dos participantes, lanço mão de um exercício comparativo entre as crenças que acabo de mapear e descompactar anteriormente e os dados etnográficos colhidos presentes na Notas de Campo e de contexto (NC).

Em seguida, é relevante reiterar a minha assunção de que as crenças podem influenciar o comportamento das pessoas, as tomadas de decisão por parte de docente (JOHNSON, 1994; GILAKJANI; SABOURI, 2017), do mesmo modo assim como também moldam e são moldadas pelos contextos (BARCELOS, 2003) e ainda são adquiridas através do processo de (re)transmissão cultural (PAJARES, 1992), ao passo que são resultantes de um processo interativo [e dialógico] de interpretação e (re)significação. (BARCELOS, 2006).

Então, a partir disso, sustento o raciocínio de que as práticas de ensino dos participantes podem ser orientadas pelas crenças que eles manifestaram no transcorrer das entrevistas. Contudo, a influência que possivelmente as crenças dos professores exercem sobre a *práxis* educativa dos participantes não é um imperativo.

---

<sup>46</sup> Por sala de aula quero dizer diferentes estudantes e suas histórias de vida, suas Culturas de Aprender línguas e ensinar e seus *modus operandi* nos ambientes escolares, materiais didáticos, perspectivas de ensino variadas, políticas educacionais dentre outros.

Com isso, ressalto que, na perspectiva empreendida no trabalho, também se abre espaço para as (in)congruências (PAJARES, 1992) e divergências (JOHNSON, 1994) entre as crenças (discurso) em relação à prática (ações educativas). Desse modo, partindo de um olhar mais amplo sobre a *práxis* educativa dos participantes, posso perceber que ambos trazem suas crenças sobre o enquadramento conceitual das Metodologias Ativas de Ensino para as suas aulas de LI em maior ou menor presença.

Assim, infiro que tal fenômeno decorre do fato de que eles creem que as MAE, em sua maioria, apenas digam respeito à aplicação de jogos e dinâmicas em sala. Nesse raciocínio, mesmo correndo o risco de parecermos repetitivos, lembro que Maria pensa as MAE como instrumento facilitador de troca e passagem do conteúdo, ao passo que João as percebe como formas de reforço e integração dos mesmos. Deste modo, parece-me que ambas as percepções põem atividades, jogos e dinâmicas como sendo o ponto central das MAE, o que fica refletido em suas performatividades de ensino.

Ao iniciar pela participante Maria, percebo que a sua prática de ensino está em congruência (PAJARES, 1992) com suas crenças e perspectivas sobre o enquadramento conceitual das MAE. A professora, que durante o percurso da entrevista expressou não utilizar as Metodologias Ativas de ensino em suas aulas, afirmou ser uma professora que mantém o foco gramatical em suas aulas como decorrente da exigência por números da parte da gerência de educação.

Assim, sendo atravessada por questões políticas que engendraram o seu fazer e sua prática educacional, a professora afirmou que desanimou diante da necessidade de “fabricar números” e que acabou por adequar a si mesma e as aulas de LI à realidade.

É possível perceber isso nos excertos abaixo:

Então, à medida que eu fui me deparando com essa realidade, eu confesso a você que eu fui é:: trabalhando em prol desses números. Então, as minhas aulas são mais gramaticais, são mais voltadas para o conteúdo que a GRE <sup>47</sup>pede? (MARIA)

Nessa esteira, percebo que o discurso (crenças) da professora encontra respaldo em parte de sua prática de ensino quando observo que, na maioria das suas aulas que foram observadas no período, ela lançou mão de uma perspectiva gramatical e de tradução para abordar os conteúdos programáticos com suas turmas. Como essa foi uma prática recorrente em suas aulas, é possível ver isso no relato de campo abaixo:

---

<sup>47</sup> Gerência de Educação e Ensino - (GRE)

A professora fez uma revisão dos tempos verbais da unidade passada abordando os tempos perfeitos através de uma atividade em dupla que consistia em responder a última prova que elus fizeram no bimestre. [...] Durante a aula, percebi que ela usou o *Grammar Translation Method* para tentar desenvolver a revisão dos tempos perfeitos. No transcorrer dessa aula, ela tentou instruir es estudantes para responder as fichas (que era a última prova do bimestre passado) tendo foco na revisão gramatical. (NC - MARIA - 3ºB - 03 / 08 / 2022)

Dentro dessa perspectiva, ainda observo o mesmo fenômeno sinalizado acima na passagem abaixo:

No transcorrer da aula, ela ajudou as duplas perguntando, questionando, induzindo a entender o seu raciocínio para responder as perguntas. Ao tentar prosseguir com a revisão e (re)explicação do assunto, ela perguntou se es estudantes sabiam diferenciar o *Simple Future* do *Future Progressive*. [...] Ao usar o quadro branco, ela abordou a diferença entre estes tempos verbais com ajuda das estruturas gramaticais. Explicou o contexto de uso e [...] pediu ajuda da turma para completar as frases no quadro que ela havia escrito. (NC - MARIA - 3ºC - 03 / 08 / 2022)

Assim, a partir desta ocorrência, é possível constar que as crenças de Maria ao atravessarem a sua prática de ensino em decorrência das exigências por resultados e números por parte da GRE (Gerências de Educação), como afirma a participante, é corroborada pelas NC apresentadas aqui.

Deste modo, fica evidente que na presente dinâmica de crenças e ações está presente aquilo que Borg (2003) e Barcelos (2006) nomeiam fatores contextuais. Para ês autores, tais fatores podem influenciar na discrepância entre crenças (discurso) e ações docentes (*práxis* pedagógica).

Em se tratando do caso de Maria, constata-se que o fator contextual (BORG, 2003, BARCELOS, 2006) mais evidente que emerge de suas crenças diz respeito às ações e decisões de cunho político-educacional que, de acordo com a mesma e as observações de campo, tomam espaço na *agenda* de ensino e aprendizagem como questão relevante a ser seguida pelos professores.

Com isto em mente, convém lembrar que as crenças (discurso) e as práticas docentes (*práxis* educativa) são mutuamente (in)formadas [e atravessadas] por fatores contextuais. À medida que se constata que tais “fatores contextuais têm um papel importante em determinar até que ponto os professores conseguem programar a instrução de acordo com suas crenças.” (BORG, 2003 *apud* BARCELOS, 2006, p.9).

Assim, é relevante destacar que há um ponto que nos chama muita atenção nesta análise que é interessante de abordar aqui. Logo no início, percebo que a professora pensa que as MAE são instrumentos facilitadores da transferência de conteúdo programático situados na relação professora-alunos. Ou seja, MAE são atividades, jogos, dinâmicas que atuam facilitando o processo de aquisição do conhecimento que é passado da participante para os estudantes, como apontam parte das assunções desenvolvidas por Bonwell e Eison (1991) ao refletirem a respeito do papel da Aprendizagem Ativa no ensino.

A esse fato soma-se a resposta negativa da professora ao ser questionada se usava as MAE em suas aulas. Contudo, foi possível perceber que, em pelo menos três aulas, com turmas diferentes, a professora lançou mão de atividades colaborativas, em pares ou em grupos de estudantes, envolvendo músicas e a resolução de ficha de revisão a respeito do assunto abordado anteriormente em sala. Percebo tal procedimento didático nas passagens abaixo com duas turmas diferentes só que do mesmo ano. Veja:

Em um segundo momento, ela entregou uma ficha com *blank spaces* nos verbos da música “*Climb*” onde os alunos (em dupla) deveriam completar os espaços com os verbos que estavam ao redor. (NC - MARIA - 2°C - 03 / 08 / 2022)

Em seguida, ela ainda instruiu sobre a atividade com a música “*Climb*” Miley Cyrus a ser realizada naquela aula. Ao instruir os estudantes, ela disse que eles deveriam completar os espaços em branco usando os verbos que estavam ao redor da letra da música. Ela tocou uma vez música, mas houve pouca participação dos estudantes, ao observar a pouca participação da turma, ela resolveu tocar a música mais uma vez para depois fazer correção no quadro como havia feito nas outras turmas. (NC - MARIA - 2°D - 03 / 08 / 2022)

Em outra passagem das aulas da professora, encontrarei o que sinalizei acima com relação à aplicação de atividades de fixação de conteúdo através do trabalho em dupla e/ou em grupo. Nesse caso, Maria lançou mão da música de *Heal the world de Michael Jackson* para introduzir a eletiva em LI que ela havia começado a discutir nas aulas anteriores antes da prova. Observe:



que se formasse no início da aula. Após entregar uma cópia para cada dupla, ela instruiu es estudantes a ouvirem a letra e tentar entender a mensagem que ela trazia. Ela tocou a música duas vezes de forma empolgada, mas a turma não pareceu muito animada; estavam pouco participativos na aula no que diz respeito a falar e interagir nessa parte com Maria, mas ouviram atentamente a música. (NC - MARIA - 3ºA - 03 / 08 / 2022)

Assim, percebo que, por mais que sua performatividade de ensino não se inscreva dentro de uma perspectiva que privilegia a Aprendizagem Ativa (AA) (BONWELL; EISON, 1991; MARTIN, 2018), as suas práticas pedagógicas observadas em sala não a colocam em uma posição de ser percebida como “seguidora” das MAE, em face dos critérios adotados na presente pesquisa à luz da teoria apresentada, explorada e discutida. Assim, constata-se que suas crenças sobre o que são Metodologias Ativas de ensino estiveram refletidas em sua prática de ensino de forma parcial e estruturada em atividades de cunho colaborativo (em duplas e grupos) com uso de músicas através de equipamentos tecnológicos: caixa de som estéreo.

Desse modo, no quesito compreende o enquadramento conceitual das MAE, percebe-se que a presença de uma incongruência (PAJARES, 1992) e divergência (JOHNSON,1994) muito forte em relação às crenças da professora para com a sua performatividade de ensino em sala. Em face disto, infere-se que tal fenômeno possa ser causado pela presença de uma crença central muito forte, como indicam Rokeach (1972) e Cruz (2007).

Por sua vez, infere-se que tal dinâmica situada na relação de discrepância entre crenças e prática de ensino (BORG, 2003) esteja sofrendo influência aspectos e componentes afetivos - como apontam Rokeach (1986) e Pajares (1992) - que manifestam-se em decorrência de ostensiva cobrança por resultados - postas a cabo por fatores contextuais, como indicam Borg (2003) e Barcelos (2006) - e por episódios onde o *feedback* dos estudantes não foram colocados de modo a respeitar a integridade da professora como profissional da educação.

Para melhor ilustrar este ponto, consta abaixo um recorte da entrevista em que a professora relata o ocorrido em tom de decepção. Veja:

O aluno olhando para você. E você diz assim: Sim, pode falar, você toda empolgada e o aluno diz assim: que horas vai terminar essa palhaçada? [...] Eu já escutei isso. E então, como é que foi desanimando? Então assim é uma questão pessoal mesmo. É uma questão que assim do pessoal refletiu no profissional, entendes, Mailson? Então eu confesso a você que eu praticamente joguei a toalha, não joguei por inteiro, porque como eu sou muito afetiva, então eu gosto de lidar com meu aluno mesmo assim. (MARIA)

Tal componente afetivo, como aponta Pajares (1992), presente nas crenças da professora Maria que acabei de sinalizar, relaciona-se com aquilo que Rokeach (1986) chama atenção quando discorre acerca dos aspectos que compõem as crenças dos indivíduos. Em sua análise, o autor afirma que as crenças das pessoas guardam em si um componente afetivo que tem o poder de despertar emoções, ao passo que o componente de fundo comportamental é ativado quando é necessário e faz com que ações mediante tais emoções sejam tomadas em face do componente cognitivo.

Deste modo, acredito que ela não crê que faz uso daquilo que ela pensa ser as MAE em sala de aula por conta de uma atravessamento de crenças centrais (ROKEACH, 1972, CRUZ, 2007) que se autorreforçam através de exigências educacionais institucionais e de experiências anteriores com alunes em sala de aula. (BORG, 2003; BARCELOS, 2006).

De acordo com o entrecruzamento das crenças de João sobre o enquadramento conceitual das MAE com a sua *práxis* educativa nas aulas de LI, posso perceber um distanciamento daquilo que estabeleço como prática de ensino, ações e decisões que fomentam e privilegiam a Aprendizagem Ativa (BONWELL; EISON, 1991; MARTIN, 2018); do mesmo modo como ocorrido com Maria.

Contudo, aponto para o fato de que ambas ainda assim estão em congruência (PAJARES, 1992), mesmo que parcial, com aquilo que elx estabelece para o que pensa ser a MAE, quase que da mesma forma como ocorreu com Maria, apesar das crenças e da sua performatividade educacional não o inscrevem nesse lugar/estado.

Como já apontado anteriormente, João pensa as MAE como uma série de tomadas de decisões didáticas desenvolvidas na sala de aula cujo objetivo principal seja alocar os estudantes na posição de produtores do conhecimento, como posto em Berbel (2011), Borges e Alencar (2014), Leite (2017, 2018), de fazer algo que tenha relação com o conteúdo passado pelo professor em sala, como indicam as reflexões de Dewey (1993) sobre aprender fazendo. Assim, de acordo com as suas crenças, as MAE atuam como forma de integração e reforço dos conteúdos programáticos vivenciados em sala também.

A partir dessa retomada, é possível perceber aquilo que apontei no parágrafo anterior: Que apesar das crenças do participante em conjunto com sua prática educacional não apresentarem elementos suficientes para serem classificados como docentes que promovem a AA e as MAE como horizonte a ser seguido e alcançado de maneira plena em sala de aula; ainda assim as crenças demonstram uma congruência - nos moldes indicados por Pajares (1992), parcial com a *práxis* educativa de João.

Deste modo, sinalizo que tal congruência parcial (de crenças com a prática) - como presente em Pajares (1992) - ocorreu quando elx utilizou de jogos e dinâmicas na finalização dos tópicos gramaticais que ele vinha abordando no transcorrer das aulas passadas. A partir disso, percebo que elx utiliza tais técnicas para fazer com que es estudantes, por via da ação individual ou em dupla, integrem o conteúdo passado nos encontros anteriores em suas mentes.

Assim, segundo a análise aqui empreendida, a *integração* ou o *reforço* apontada/do pelo participante estaria em curso quando es estudantes conseguissem responder às perguntas de uma ficha, preencher espaços em branco com as formas corretas, dentre outros. A esse ponto, fica uma questão muito pertinente a ser explorada futuramente: Como trabalhar língua(gem) para além da aquisição de estruturas gramaticais? Como realizar esse trabalho de modo contextualizado?

Assim, pergunto por perceber um efeito anafórico da dinâmica estabelecida entre as crenças com relação à prática pedagógica do participante com relação a apresentada por Maria. Em outras palavras, pode-se perceber a repetição entre o discurso (crenças) e a prática (ações) de Maria e João no que tange aos objetivos de suas aulas. Esse fenômeno fica mais evidente na inclinação expressada por ambo es professores respondentes com relação ao ensino de LI a partir de uma abordagem gramatical e de tradução de ensino muito forte que permeia seu fazer profissional.

Sendo Maria mais aberta e expressiva com relação a demonstrar tal fato em suas crenças, ao passo que João mostra-se menos aberto para esboçar isto em suas crenças. Contudo, tal postura não se sustenta por completo e fica visível em suas aulas a partir das observações de campo a respeito de sua prática pedagógica.

Ao refletir sobre o que pode servir como base para tal ocorrência descrita acima, infere-se que possivelmente há uma afiliação muito forte por parte des participantes para a abordagem gramatical e de tradução. No caso de Maria, é mais evidente que seu apego a tal perspectiva de ensino se dê por vias daquilo que mencionei acima: pressão por resultados e números (BORG, 2003, BARCELOS, 2006) e experiências malogradas no que diz respeito a utilização das MAE em sala (ROKEACH, 1972, CRUZ, 2007). Contudo, no que diz respeito às possíveis razões de João para tal comportamento de repetição, tal empreitada torna-se mais nebulosa e pouco evidente a partir dos dados, pelo menos por enquanto nesta fase da pesquisa.

Dando prosseguimento, posso perceber que o fenômeno descrito anteriormente se faz presente em duas turmas (3ºD e 3ºC). No 3ºD, aconteceu da seguinte forma:

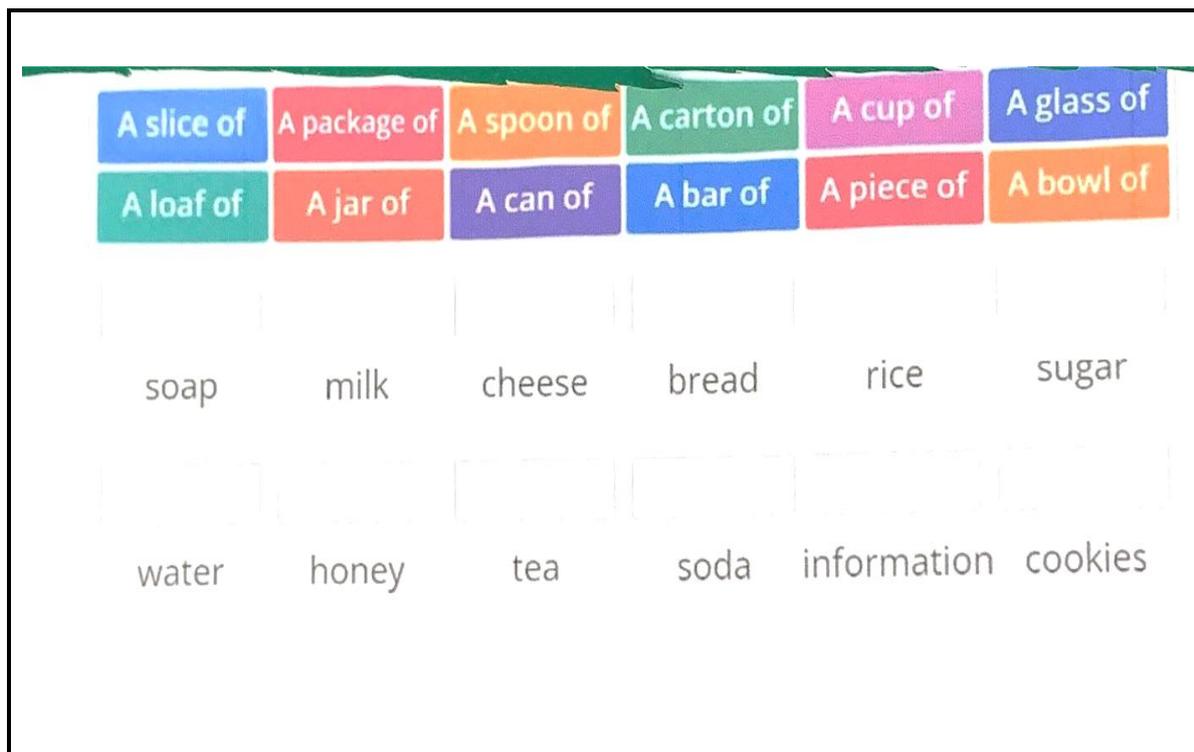
João revisou novamente o assunto usando os quantificadores do quadro para (re)orientar os alunos sobre o que fazer e como fazer a ficha de atividade. [...] Em seguida, ele orientou individualmente os estudantes que estavam respondendo. Quando alguns estudantes terminaram, João corrigiu e deu *feedback*, ao passo que instruiu para eles não compartilharem as respostas com os demais. Quando a aula estava se aproximando do final, o professor começou a responder com a ficha, ele solicitou dos estudantes que completassem em voz alta os espaços em branco da ficha enquanto lia as frases. (NC - JOÃO - 3ºD - 08 / 08 / 2022)

Na aula seguinte, já no 3ºC, observa-se a mesma ocorrência. Veja:

Em seguida, ele [João] instruiu os alunos sobre a atividade que eles iriam responder logo mais a frente naquela aula. João distribuiu as fichas com os *blank spaces* para serem preenchidos com os quantificadores que ele usou e explicou no quadro anteriormente. Segundo ele, os estudantes deveriam responder a ficha individualmente; à medida que os estudantes foram respondendo, o professor passou em suas bancas para tirar dúvidas de forma aproximada. Assim como aconteceu na aula da turma passada, os alunos se juntam para responder a ficha de atividade, ao passo que o professor continuou a acompanhar suas dúvidas em cada banca, contudo, a aula acabou e ele diz que vai continuar próxima aula. (NC - JOÃO - 3ºC - 08 / 08 / 2022)

Os fragmentos acima foram retirados de duas NCs, nelas o pesquisador descreve a rotina docente de João nas turmas do 3º D e do 3ºC. Falando de forma pormenorizada, percebo que o professor desenvolve as aulas de forma semelhante, pois, havia começado ambas as aulas ativando o *schemata*/conhecimento prévio dos alunos solicitando para que eles fornecessem exemplos de substantivos contáveis e incontáveis.

Em seguida, ele passou à explicação do tópico gramatical (*Quantifiers*) no quadro, através de exemplos e exposição oral das regras em conjunto com exemplos a serem copiados pelos discentes. Ao encaminhar-se para o que pareceu ser a última parte final da aula, ele entregou uma espécie de ficha de fixação do conteúdo que pode ser visualizada abaixo.

Figura 3 - Atividade de fixação sobre *Quantifiers*

Fonte: O autor (2022).

Assim, a partir dos recortes expostos acima, percebe-se que as crenças apresentadas por João a respeito do enquadramento conceitual das MAE são refletidas parcialmente em sua prática de ensino. A partir de tal constatação, evidencia-se, mesmo que parcialmente, o afastamento das ações didático-pedagógicas do professor para com aquilo que Borg (2003) e Barcelos (2006) chamam de discrepância das crenças com relação às ações.

Tal fenômeno de afastamento parcial da esfera de incongruência (PAJARE, 1992) e de divergência (JOHNSON, 1994) do discurso (crenças) com comparação com a ação (*práxis* educativa) fica evidente quando atento-me ao ponto **b**) de suas crenças sobre o que são as MAE. Na ocasião, como sinalizei acima, o professor percebe as MAE como forma de reforço e integração do conteúdo programático visto à realidade e vivência de alune. Em outras palavras, as MAE ajudam a reforçar e integrar o conteúdo programático abordado pelo professor em sala de aula à realidade des estudantes.

Neste ponto, seria interessante acrescentar que apesar de sinalizar a realidade des docentes como ponto focal da aplicação das MAE tal realidade des estudantes não foi tangenciada na prática do professor durante nossa estada a escola, como posso ver no fragmento da atividade acima. Assim, percebe-se que tal fenômeno desenvolve-se a partir de uma lógica de incongruência, divergência e discrepância, como refletem Pajares (1992), Johnson (1994),

Borg (2003) e Barcelos (2006) ao arguir a respeito do efeito contraditório presente quando os indivíduos não direcionam suas ações ao modo como apresentam suas crenças a respeito de determinado assunto.

Neste raciocínio, acrescento o fato de haver também uma incongruência - nos moldes apontados por Pajares (1992) - com relação a sua crença contida no ponto **a**), quando elx pensa as MAE como uma série de tomada de decisões didáticas no ambiente escolar que tenham como objetivo colocar e alune na posição de produtor, de fazer algo relacionado ao conteúdo que foi passado pelo professor, como refletem as assunções desenvolvidas nos trabalhos de Dewey (1993), Berbel (2011), Borges e Alencar (2014), Leite (2017, 2018).

A divergência presente entre as crenças e a prática de ensino do professor (JOHNSON, 1994) estabelece-se a partir da assunção analítica de que os estudantes não produziram algo a partir do conteúdo programático exposto em sala, como foi possível de perceber nas observações. Desse modo, percebo que as atividades que João desenvolveu em sala, em especial, a que está no recorte que trouxe acima, coloca o aprendiz na posição de reprodutor de estruturas gramaticais referentes ao assunto, ao invés de serem produtores, como assinala as suas crenças sobre o assunto

Com isto em mente, convém reafirmar que tal constatação, coloca a dinâmica de relação das crenças e das ações pedagógicas do professor em uma esfera de divergência, como aponta as reflexões teóricas de Johnson (1994) e discrepância - como indicam Borg (2003) e Barcelos (2006) - daquilo que espera encontrar a partir da assunção que as crenças podem exercer influência sobre as ações dos indivíduos como indicam Gilakjani; Sabouri (2017).

Desta maneira, ao refletir a respeito das possíveis razões para elx se inscrever nessa posição:

- a) De parcialidade do discurso (crenças) para com as práticas (ações educativas em sala) em alguns pontos focais e
- b) De incongruência flagrante nos demais aspectos.

Compreendo que a possível resposta pode residir no fato de suas crenças apontarem para que as MAE apenas dizem respeito a dinâmicas, jogos e demais atividades a serem feitas na sala de aula como sendo uma crença central (ROKEACH, 1972, CRUZ, 2007). Com isto, estabeleço que tal crença central pode exercer papel de importância e influência (GILAKJANI; SABOURI, 2017) na formação profissional inicial do professor João, seja no seu discurso sobre ensino e aprendizagem (crenças), seja na sua prática educativa em sala.

Dessa maneira, é possível sinalizar, mesmo que epidermicamente, que as crenças centrais - como indicam Rokeach (1972) e Cruz, (2007) - exercem efeito sobre as demais crenças (crenças secundárias) e periféricas (PAJARES, 1992, DO CARMO, 2020), ao passo que elas acabam por deslizar seus efeitos até a prática educativa do participante (GILAKJANI, SABOURI, 2017) que, por consequência, vai demonstrá-las na sala de aula, mesmo tentando não fazê-lo de forma consciente ou inconsciente.

A partir deste fato, compreendo que seja pela via da observação de campo em conjunto com demais mecanismos de coleta de dados que os estudos de crenças de professores e alunos se construam como ferramenta condizente com a realidade da sala de aula. Ao passo que possa dar a ela respostas necessárias para os mais diversos fenômenos que se inscrevem cotidianamente nas narrativas escolares através das relações postas a cabo pelas CA (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1995) e CE (FEIMAN-NEMSER; FLODEN, 1986; REYNALDI, 1998, 1999, ANTONINI, 2009).

Ao tentar dar possíveis encaminhamentos para esta análise, aponto a necessidade de pensar as questões levantadas pelas incongruências, divergências e discrepâncias (PAJARES, 1992, JOHNSON, 1994, BORG, 2003, BARCELOS, 2006) e não-inscrições dos participantes, tanto nas crenças sobre as MAE quanto nas ações educacionais em sala, a partir de um viés transformador e transformativo de crenças, como apontam Barcelos e Kalaja (2011).

Assim, assumo que as crenças, em sua dupla função, podem ser agentes de transformação e serem transformadas pela ação de estudantes e professores (BARCELOS; KALAJA, 2011). Tal perspectiva, em conjunto com o raciocínio de que as crenças exercem forte influência na prática de ensino dos professores (GILAKJANI; SABOURI, 2017) podem abrir espaço para mudança e ressignificação de crenças (BARCELOS, 2007, OLIVEIRA, 2013) significativas que venham a refletir em um futuro mais esperançoso para o ensino de LI em escolas públicas.

Em suma, considerando as limitações desta pesquisa, posso entender que as discussões iniciadas aqui podem indicar caminhos futuros a serem explorados com o objetivo de agir nas crenças dos participantes, com o objetivo de colocá-las em rota de ressignificação e mudança<sup>48</sup> como indicam as reflexões de Barcelos (2007) e Oliveira (2013).

Por fim, acredito que, com a ressignificação e mudança de crenças dos professores (BARCELOS, 2007, OLIVEIRA, 2013), seria possível (re)informar a sua *práxis* educativa

---

<sup>48</sup> Como dito anteriormente, assumo que as crenças centrais vão exercer e informar fortemente as ações educativas dos professores. Contudo, elas não são um imperativo que vão ditar as ações educacionais dos professores em sala o tempo todo.

fazendo com que eles possam incentivar e privilegiar a Aprendizagem Ativa (MARTÍN, 2018) e a usarem as Metodologias Ativas de ensino (BERBEL, 2011, BORGES; ALENCAR, 2014, LEITE, 2017, 2018) em sala de aula. Deste modo, no que compete uma LA criticamente orientada e comprometida com o avanço do ensino e aprendizagem, sobretudo de LI, percebe-se que um dos pontos que podem iniciar o processo de resignificação e mudanças de tais crenças seria posto a cabo por formações continuadas pertinentes ao currículo e necessidades educacionais quanto pedagógicas de professores de LI.

### 4.1.3 Sumário de discussões e análises

Tendo conhecimento a respeito da extensão das discussões e análises desenvolvidas anteriormente, esta subseção tem como objetivo condensar brevemente as informações contidas em ambas as subseções anteriores a respeito do sistema de crenças dos participantes, a forma como tais crenças estão presentes ou não em sua prática e as razões que os motivam a adotar tais crenças e ações na sala de aula. Desta forma, busca-se trazer um apanhado das reflexões e análises desenvolvidas anteriormente de maneira mais objetiva e clara possível. Veja:

**Tabela 3** – Sumário de discussões e análises – Crenças Sobre o enquadramento conceitual das MAE

| <b>Participantes</b> | <b>O que são Metodologias Ativas de ensino?</b>  | <b>Como as crenças estão presentes nas aulas ou não?</b>  | <b>O que faz os professores assumirem tais Crenças e Práticas de ensino?</b>   |
|----------------------|--|---|--|
| <b>Maria</b>         | Metodologias Ativas de ensino são instrumentos que facilitam a troca, a passagem do conhecimento linguístico, que está contido nos conteúdos programáticos e nos saberes de professor, através de jogos, dinâmicas e atividades a serem feitos em sala de aula para o universo de significados dos estudantes. Em tempo, ainda são meios pelos quais podemos ter acesso às demandas dos estudantes com relação ao seu processo de ensino e aprendizagem. | Nas atividades utilizando músicas em língua inglesa onde os alunos instruídos pela professora deveriam completar ou ligar as palavras nos espaços em branco na folha que com a letra da música que a mesma entregou aos alunos. | Como possíveis razões podemos apontar:<br>a) Crença central forte de MAE são apenas jogos, dinâmicas e atividades em sala;<br>b) Cobranças excessivas por resultados por parte da Gerência de Educação (GRE);<br>c) Episódios de desrespeito por parte dos estudantes em suas aulas. |

---

|             |  |  |   |
|-------------|--|--|---|
| <b>João</b> | <p>Metodologias Ativas de ensino não são somente baseadas nos usos de recursos tecnológicos, atuam na autonomia dos estudantes. As MAE abrangem ações e decisões didáticas que colocam os aprendizes para produzirem e desenvolverem algo na sala de aula a partir de suas experiências prévias no mundo trazidas para a sala de aula de LE tendo como principais técnicas a gamificação e o desenvolvimento de projetos e soluções de problemas.</p> <p style="text-align: center;">As MAE podem ser entendidas como:</p> <p>a) Decisões didáticas tomadas no ambiente escolar que tenham como objetivo colocar o aluno na posição de produtor, de fazer algo relacionado ao conteúdo que foi passado pelo professor e</p> <p>b) Como forma de reforço e integração do conteúdo programático visto à realidade e vivência do aluno.</p> | <p>Em sua maioria, estas crenças não se refletem nas aulas de LI do professor que foram observadas. Contudo, elas estão presentes parcialmente quando o aluno passa uma atividade de fixação do conteúdo de caráter associativo e reescrita ao final da aula. Tal fato enquadra-se nas crenças de MAE como forma de reforço e integração dos conteúdos programáticos vistos em sala.</p> | <p>Crenças centrais fortes de quem Metodologias Ativas de ensino são sinônimos de técnicas de ensino:</p> <p>a) Dinâmicas;</p> <p>b) atividades e</p> <p>c) Jogos em dupla ou equipe.</p> |
|-------------|--|--|---|

---

Desse modo, ao encaminhar-me para finalizar este ponto das análises, é importante ressaltar que apesar de termos construído um arcabouço teórico sobre o que são Metodologias Ativas de Ensino no transcorrer da pesquisa, tive como objetivo desenvolver o batimento da teoria pela crença e pela prática dos participantes e quem sabe enxergar e refletir futuramente sobre o que falta em uma que a outra complementa e assim por diante.

#### 4.2 SOBRE USO E APLICABILIDADE DAS MAE NAS AULAS DE LI

Na presente subseção, busco apresentar e mapear as crenças dos participantes Maria e João acerca das possibilidades de uso e aplicabilidade e o papel das MAE nas aulas de LI. Deste modo, busca-se conhecer, apresentar e analisar como os participantes enxergam as potencialidades de utilização das MAE para a sala de aula de línguas e qual o papel que elas exercem ou poderiam vir a exercer dentro deste ambiente.

Com isto em mente, assim como elaborado na subseção anterior, busca-se também apresentar e analisar as maneiras como tais crenças se fazem presentes ou não nas práticas pedagógicas destes participantes em suas aulas de LI.

Para tanto, a presente subseção está dividida em três partes, sendo a primeira responsável por tangenciar o mapeamento e desvelamento das crenças apresentadas pelos professores. Nesta fase, procura-se, assim como na anterior, entender quais as crenças dos participantes a respeito do tema, quais características presentes nelas, sua possível inter-relação umas com as outras dentro do ecossistema de crenças apresentada pelos participantes da pesquisa.

Assim, na segunda parte da presente subseção, objetiva-se expor, analisar e discutir acerca dos modos como as crenças dos participantes se fazem presentes ou não no seu cotidiano didático-pedagógico na sala de aula de LI. Ainda, nesta fase, procura-se inferir a respeito das razões e motivações que levam os participantes a apresentarem tais crenças e práticas pedagógicas em sala de aula.

Por fim, na última parte da presente fase, apresenta um quadro sintético a respeito das análises e discussões postas no transcorrer de cada subseção com o intuito de sumarizar os dados e reflexões que emergiram dos dados. Ao passo que se tenta prover uma compreensão global e mais acurada que tais análises e discussões para as pessoas que lerão tal pesquisa.

### 4.2.1 Crenças de Maria e João

Como feito no parte anterior, começo a análise do presente tópico pelas crenças apresentadas pela participante Maria; Em seguida, abordo as crenças apresentadas pelo professor João.

Assim, levando em consideração que a temática das crenças que irei descompactar dizem respeito a maneira como os participantes usam e aplicam as MAE e/ou pensam ser a maneira que elas podem e/ou devem ser usadas e aplicadas, é necessário retomar algumas considerações que a mesma fez a respeito da sua prática profissional como professora de LI que abordei anteriormente.

Com isto em mente, tenho como objetivo manter em foco um panorama contextualizado sobre as concepções da participante Maria sobre suas atitudes na sala de aula. Para que isto ocorra, retomarei alguns trechos ditos por ela à medida que exponho as análises.

Deste modo, percebo que, com relação ao modo com os quais ela costuma conduzir as suas aulas, a professora assume, com certo tom de sinceridade, que não costuma utilizar e nem segue nenhum método pré-estabelecido, pois afirma não ser daquele tipo de professora que vai estudando e aplicando métodos na sala de aula. De acordo com as crenças de Maria, ela precisa ir “*sentindo a sala*” para poder agir a partir das necessidades dos estudantes para com a matéria.

Observe nos dois excertos em destaque a seguir:

Sim sim:: a gente ouvir falar mas eu vou ser sincera. Eu sou muito intuitiva. Eu vou usando mais o estilo. Eu não sou muito aquela professora assim:: como é que eu posso dizer?:: É:: a que vai estudando métodos e aplicando métodos. Eu vou sentindo a sala, sabe? (MARIA)

Ainda dentro desta mesma passagem, observo que Maria reafirma o exposto acima, ao passo que chama atenção para o fato de que apesar de já ter usado algumas metodologias em suas aulas, ela acabou percebendo não se encaixar bem nesse papel.

A partir daí, percebo que para justificar certo posicionamento pedagógico, a professora cria uma relação de causa e efeito, pois, para ela, a sua posição em sala de aula sustenta-se e se faz necessária a partir dos dados da realidade local, do nível de conhecimento que os alunos performam e do interesse demonstrado por eles com relação a matéria.

Deste modo, sua *práxis* educativa, que não utiliza as metodologias como ela mesma diz, justifica-se por fatores externos à sala de aula. Observe abaixo:

Eu vou agir conforme a sala, porque eu já tentei usar alguns métodos, mas eu percebi que:: dependendo da sala e do diagnóstico que você faz da sala, não me encaixo muito bem, sabe? E a realidade não, é? É a realidade e o nível que eles têm de conhecimento da matéria. O envolvimento também, o interesse que eles têm com a matéria. Então eu uso mais o *feeling* mesmo. (MARIA)

Em tempo, ainda é possível perceber que a professora, apesar de ter frequentado uma pós-graduação (*LATO SENSU*) voltada para o tema, não se vê lançando mão das MAE no seu cotidiano escolar, mesmo afirmando que em sua formação continuada teve contato com elas. Em tempo, percebo que a professora não se identifica muito com este lugar, à medida que indica um certo sentimento de desconforto com a solicitação da *pós-graduação* para que ela use as MAE em suas aulas. Observe abaixo:

Na faculdade mesmo as metodologias de ensino. Depois, naquele período pós-graduação que eu fiz voltado para a área de língua inglesa também eles usam bastante. Querem que a gente aplique, né? E querem que a gente (risos) [...] Aquela coisa toda é muito bonita. (MARIA)

Tendo em mente as concepções apresentadas pela professora, é possível compreender que tais crenças falam de um lugar de certeza, de uma convicção que, acredito ter origem em uma ou mais crenças centrais<sup>49</sup>, como apontam Rokeach (1972) e Cruz (2007) e , que por sua vez se liga de tal modo ao comportamento e a identidade da professora (DEWEY, 1993; BARCELOS, 2007) que a tarefa de ressignificá-la requer um posicionamento cauteloso que estimule a reflexão crítica por parte dos docentes, da forma como indica Barcelos (2007).

A partir deste raciocínio, ainda é possível observar que as crenças apresentadas pela professora têm relação com a construção de sua autoimagem como profissional docente. Em tempo, ainda tem modo como ela se enxerga nestas relações com as demandas da sala de aula a partir da presença e do possível confronto com o novo que, nesse caso, seriam as Metodologias Ativas de ensino. Com isto em mente, observo que ela apresenta duas crenças centrais (ROKEACH, 1972; CRUZ, 2007) ou crença de estimação (DEWEY, 1993) que orientam suas ações.

---

<sup>49</sup> Em trabalho anterior quando buscava uma afirmação que melhor se adequa-se às crenças centrais e periféricas, a partir das pesquisas e leituras desenvolvidas, cheguei à (in)conclusão que “a medida que as crenças centrais estão interligadas com a nossa identidade e emoções sendo desenvolvidas a longo prazo a medida que nos formamos; as crenças periféricas seriam menos fortes e passíveis de mudanças por não estarem no centro do sistema de crenças e com menos interligação com a identidade do indivíduo. (DO CARMO, 2020, p.33)

1) A primeira crença diz que ela deve usar metodologias que se adequem ao seu perfil profissional, com as quais ela esteja familiarizada e só conheça ao ponto de deixá-la confortável com seu uso e aplicabilidade em sala.

Diante disto, parece-me que suas crenças atuam a partir de um raciocínio de alguém que busca evitar o sentimento de desengajamento<sup>50</sup> promovido pela aplicação e uso de algo que ela não conhece. A partir disto, é possível perceber que tal crença entra em desacordo e divergência com um dos pontos elencados por ela para justificar o seu não uso das MAE em sala: Ouvir as demandas e necessidades da sala de aula que apresentei acima.

Tendo tal divergência em vista, é necessário lembrar que, ao discorrer sobre a natureza das crenças, Silva (2007) e Barcelos; Kalaja (2011) apontam que elas guardam em si um caráter contraditório, paradoxal e dialético. Então, ao olhar mais atentamente para a divergência entre ambas as crenças apresentadas pela professora, posso perceber as características apontadas pelos autores, pois, como apresentarei mais à frente, tais crenças divergentes coexistem no mesmo sistema de crenças da professora sem maiores questões.

Sem adiantar muito do próximo tópico, percebo que tal crença divergente (JOHNSON, 1994; PAJARES, 1992) se relaciona com o sentimento de frustração promovido por experiências de ensino malsucedidas que participante relatou na entrevista, como é possível observar a seguir:

[...] Eu meio que me frustrei um pouquinho. Acho que não funcionou muito comigo não. Não sei se é pelo meu temperamento ou se pelo temperamento mesmo assim:: das salas. Eu não::o não::o fui muito assim bem-sucedida NÃO nas metodologias não.  
[...] Mas eu tento aplicar algumas, né? (MARIA)

2) A segunda crença central diz que o critério para o uso ou não de uma metodologia ou técnica específica fazer parte da prática pedagógica e das rotinas de ensino e aprendizagem na sala é falta ou não de conhecimento da matéria ou da língua estrangeira por parte dos alunos.

Se olhar mais de perto, é possível perceber que há uma contradição entre as crenças apresentadas pela professora. Na primeira há uma tentativa de manter-se dentro daquilo que é conhecido que não traz riscos de frustrações à participante. Ao passo que, na segunda, a falta de conhecimento da matéria e da língua inglesa por parte dos estudantes é usado para alicerçar a crença dos critérios para uso ou não das MAE nas aulas.

---

<sup>50</sup> Vide o trecho onde a participante afirma não se sentir encaixada usando as MAEs: “[...] dependendo da sala e do diagnóstico que você faz da sala, não me encaixo muito bem, sabe? “

Por mais que pareçam e sejam contraditórias e paradoxais (SILVA, 2007), tais crenças emergem e coexistem dentro do discurso da participante sobre o modo como ela enxerga a si mesma enquanto professora, suas barreiras e capacidades, seus aprendizes e o próprio ato de ensinar e aprender uma LE - como fruto de uma Cultura de Aprender e Ensinar línguas (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1995; FEIMAN-NEMSER; FLODEN, 1986; ANTONINI, 2009) -. Ou seja, as crenças de Maria, por mais que sejam contraditórias e paradoxais, indicam a maneira com a qual ela constrói sua identidade profissional, ao mesmo tempo que criam um lugar manutenção da posição sujeito professora idealizada através de suas crenças centrais com o intuito de evitar o sentimento de *desencaixe*, como apontei mais acima.

Acerca da contradição, é relevante lembrar que, segundo Silva (2007), as crenças além de um fenômeno contraditório, são complexas, dinâmicas e paradoxais à proporção que estão ligadas de modo íntimo com a construção da identidade das pessoas. Em adição, Pajares (1992) argumenta que as contradições causadas por razão, tempo, instrução ou experiências tendem a não surtir efeito no processo de manutenção das crenças que são formadas cedo.

Assim, retomando Silva (2007), percebo que as crenças ainda trazem em seu bojo um caráter interativo, emergente e recíproco. Deste modo, tais características fazem com elas possam ser enquadradas como um fenômeno social, cultural e desenvolvido através das interações dos indivíduos com seu contexto em que a sua ação se desenvolve.

Encaminhando para uma tentativa de fechamento deste raciocínio, se fosse possível dar conta analiticamente do *modus operandi* da contradição de crenças apresentadas pela participante - o que não é totalmente o objetivo aqui - é possível perceber que dentro das crenças de Maria existe aquilo que Rokeach (1986) e Pajares (1992) chamam de componente afetivo.

Deste modo, é possível perceber que tal componente afetivo está presente nas crenças da professora quando ela escolhe não usar as MAE para não se sentir desencaixada da posição professora que ela ocupa na sala. Assim, observo que ela pode colocar tais crenças em funcionamento para evitar o sentimento de falta de controle da situação motivado por não conhecer as MAE, como ela já havia afirmado.

Assim, a segunda crença emergiria como possível tentativa de tentar trazer es estudantes para esta equação, como quem tenta dividir a responsabilidade por algo, haja vista que quando ela cita os motivos para não usar as MAE, além de citar seu sentimento de frustração, seu temperamento e por fim, de maneira reticente, cita o temperamento “*das salas*”, entendido aqui como o modo como es alunes lidam com a LE em suas aulas. Veja novamente a seguir:

[...] Eu meio que me frustrei um pouquinho. Acho que não funcionou muito comigo não. Não sei se é pelo meu temperamento ou se pelo temperamento mesmo assim:: das salas. (MARIA) (Grifos meus)

Tendo exposto e apresentado o panorama contextual das crenças da participante, como eu disse que seria o meu objetivo, avanço mais a frente com as crenças de Maria a respeito do uso e aplicabilidade das MAE nas aulas de LI. Levando em consideração que a participante respondeu não usar as MAE em suas aulas, as perguntas sobre o tópico que foram feitas a ela tentam colocar a participante em uma posição de imaginação de cenário utópico, haja vista que ela mesmo disse não utilizar as MAE em suas aulas.

Deste modo, ao responder à pergunta: “[...] Em um cenário perfeito, porque nossa vida de professor não é perfeita, né? (risos) [...] como é que você acha que seria possível colocar as metodologias ativas de ensino nas aulas de inglês assim? Como é que você acha que seria possível neste cenário perfeito?”

Ao analisar as crenças expostas por Maria, é possível perceber que ela deixa claro dois posicionamentos que se relacionam com a sala de aula real para além daquela imaginariamente utópica. Em sua elaboração, percebo que emergem algumas crenças que dizem respeito a fatores contextuais que autores como Borg (2003) e Barcelos (2006) apontam como fatores interferentes das ações de professores na sala de aula.

Pois bem, tais crenças são as seguintes:

- a) A professora acredita que em um ambiente perfeito para o uso e aplicação das MAE perpassa por mais tempo de sala de aula dedicado a LE. Ou seja, a quantidade inadequada de aulas como fator contextual, assim como aponta Borg (2003) e Barcelos (2006), é um fator que atravessa a crença da professora.
- b) Em tempo, as crenças da professora também tangenciam a necessidade de uma concentração menor de alunos por turma. Em outras palavras, as crenças da professora se relacionam com o fator contextual contido nos autores quando eles apontam as salas cheias como um dos pontos que podem afetar as ações pedagógicas dos professores em sala.

[...] E eu acho que uma sala onde você pudesse ter mais tempo para esse aluno. [...] E você pudesse assim ter essa troca, assim mais (.) mais dinâmica. Dinâmica eu digo no sentido de que você pode trocar com mais tranquilidade. Ou seja, se uma sala onde tem menos alunos, né? (MARIA)

Naquele estilo de curso que a gente frequenta, que a gente frequentava. 15 alunos no máximo ou no máximo 20 alunos, onde você tem tempo para ele. (MARIA)<sup>51</sup>

A partir disto, é possível perceber que ambas as crenças apresentadas pela professora tomam por base alguns fatores contextuais esclarecidos por Borg (2003) e Barcelos (2006) à medida que tais crenças vão nos informar que quanto menor uma turma, melhor e mais tranquilamente se dará o processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Tal resumo de crenças, busca confirmação em certezas como esta:

E ele (o aluno) tem tempo ( ) concentração para a sua matéria, né? aparelhos de mídia, né? ah:: (.) Onde você possa dispor de todos os aparatos para você trabalhar música, trabalhar filme e jogos. (MARIA)

Com isto, é possível perceber que há uma relação de causa e efeito que provém sustentação ao raciocínio de quanto mais tempo, ou seja, quanto mais aulas de LI e menos estudantes em sala haverá mais concentração por sua parte. Ao passo que o processo de aquisição da língua se dará com “*mais tranquilidade*”.

É interessante pontuar que neste momento a professora não faz relação com fatores contextuais relacionados a políticas públicas escolares (BORG, 2003), apesar de sabermos notadamente que tanto a quantidade de aulas destinadas às LE quanto o quantitativo de alunos por sala é uma decisão atravessada por esferas de decisão políticas com enfoque nas escolas.

Abaixo elenco os fatores contextuais que se relacionam com as crenças da professora com maior frequência. São eles:

- a) alunos desmotivados;
- b) políticas públicas escolares;
- c) salas cheias;
- d) disponibilidade de recursos;
- e) testes;
- f) resistência dos alunos a novas maneiras de aprender. (BORG, 2003 *apud* Barcelos 2006)

Ainda se tratando das possibilidades de uso e aplicação das MAE, é possível vislumbrar que as crenças da professora dizem muito daquilo que apresentei a respeito do que são as MAE, no tópico um das análises. Na ocasião, percebi que para a professora, as MAE seriam, dentre outras coisas, colocadas em práticas através de aparelhos midiáticos.

---

<sup>51</sup> Durante a entrevista a participante afirmou ter em média entre 35 - 36 alunos por turma. Ela afirmou: Entre 35, e uma sala cheia. 40. Mas, como sempre, tem sempre evasão, né? [...] Bom, dá uma média de 35, 36 alunos. (MARIA)

Dito isto, nas crenças que Maria expõe sobre o tema existe a presença desta crença central (ROKEACH, 1972; CRUZ, 2007) ou crença de estimacão (DEWEY, 1993) com outras crenças que emergiu a partir do exercício imaginativo proposto na pergunta. Este caráter de ligação e interação já foi abordado por Silva (2007). Em outras palavras, há uma relação de interação entre as crenças, como se a primeira (central/de estimacão) servisse como sustentação para a criação da segunda (periférica), pois nela estão presentes os componentes: cognitivos, afetivos e de fundo comportamental, como apontam Rokeach (1986) e Pajares (1992).

Deste modo, tal crença secundária, surgida a partir da primeira, diz respeito ao modo como as MAE podem ser aplicadas e utilizadas nas rotinas de ensino e aprendizagem de LI através utilização de aparelhos de mídia, onde o professor traga músicas, filme e jogos pedagógicos para serem trabalhados em sala.

Em tempo, vale ressaltar que, segundo as crenças de Maria, este cenário de utilização destes recursos está interligado com as crenças a respeito da maior quantidade de aulas e do menor quantitativo de alunos por turma.

[...] aparelhos de mídia, né? ah:: (.) Onde você possa dispor de todos os aparatos para você trabalhar música, trabalhar filme e jogos. [...] Jogos pedagógicos ah:: onde você pudesse utilizar ali na hora tudo o que você pudesse dentro do assunto que você quer passar. (MARIA)

Dando prosseguimento, é possível observar que há certo descontentamento da professora com relação à maneira como o ensino e aprendizagem de LI foram estruturados na escola pública. Tal crença emergiu na entrevista de forma espontânea quando ela discorria acerca da presença dos jogos pedagógicos nas aulas de LI e das possibilidades dos recursos que deveriam estar disponíveis na sala.

Em se tratando desta crença, percebo que ela toma como foco maior o modo pelo qual a organização do ensino de inglês se deu, ao passo que tenta (re)construir uma realidade possível tendo em vista a premissa da pergunta feita a professora. Veja:

E:: e eu considero assim importantíssimo a língua inglesa tão importante que eu acho que poderia ser uma matéria extra, vamos dizer assim, uma matéria extra o que seria uma matéria? É uma matéria que o aluno pudesse praticar a sem a:: a prova. Sabe aquela prova de verdade? (MARIA)

Eu acho que deveria ser algo assim, a mais um *plus*, algo assim::, a parte dentro da escola onde não precisasse atribuir nota exatamente. Não que não fosse avaliado, ele

teria que ser avaliado para saber se ele ia estar. Para passar de nível, mas não passar na prova, sabe como é? (**MARIA**)

Como é possível perceber, a organização temática das crenças apresentada pela professora faz referência à relevância que a língua inglesa deveria ter na escola e na vida das pessoas e à imposição pelo uso da prova como meio de avaliação do desempenho de alunos em processo de aquisição de um novo idioma. Olhando um pouco mais de perto, observo que as crenças da professora possivelmente trazem duas premissas maiores:

- 1) O ensino de LI deveria ser separado da grade das demais matérias presentes na grade curricular, é possível vislumbrar isso quando ela diz “a língua inglesa tão importante que eu acho que poderia ser uma matéria extra” (**MARIA**).
- 2) O ensino e aprendizagem de LI nas escolas públicas deveria seguir o moldes de escolas de idiomas (cursos livres de idiomas).

Acredito que tal crença busca reforço no já bem difundido e repassado discurso do saber que, nesses lugares, há uma ampla oferta de recursos midiáticos, quantidade de aulas maior e o quantitativo menor de discentes por turma, ao passo que a avaliação se dá para mudança de nível para o outro e prática da LE acontece de maneira mais frequente.

Em tempo, destaco que ao referir-se às avaliações atuais da escola pública a professora utiliza adjetivos como “*burocrática*” para se referir às avaliações e “*engessado*” para caracterizar o processo de avaliação posto a cabo nos moldes atuais, segundo suas crenças. Veja abaixo:

**Maria:** Então tem aquela aquela coisa ser mais burocrática, né?

**Pesquisadore:** Uma avaliação, uma avaliação contextualizada.

**Maria:** I::sso i::sso eu acho que deveria ser assim. Eu acho que deveria ser assim.

**Pesquisadore:** Mais prazeroso, né::? Menos engessado, não é?

**Maria:** Engessado, é isso.

A partir dos dizeres da professora, é pertinente pontuar que, na fala em destaque, há uma crença central (ROKEACH, 1972; CRUZ, 2007) a respeito da organização do ensino de LI,

como a mesma vem apresentando. Contudo, agora fica um pouco mais evidente uma crença acerca do melhor método e abordagem de ensino de LE que a escola deveria seguir.

Com isto em mente, observo que tal fenômeno de crença visto acima, assim como os que se sucederam são atravessados por uma perspectiva cultural que os (in)forma e dialoga com seus saberes internos advindos de fora dos ambientes escolares ao ponto de (co)construir e difundir aquilo que seriam as formas mais adequadas para aprender um língua estrangeira, como indicam Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995) a respeito da Cultura de Aprender línguas (CA). Ao passo que tal acontecimento nos traz direcionamentos também a respeito dos melhores modos com quais professores devam ministrar suas aulas, do modo como indicam Feiman-Nemser e Floden (1986) e Antonini (2009) no que tange à Cultura de Ensinar línguas (CE).

Quando questionada a respeito do modo como costuma planejar as suas aulas, Maria evitou responder à pergunta diretamente a pergunta. Ao invés disso, ela busca narrar como costumava desenvolver suas aulas de LI antes de se deparar com a realidade da escola pública. Observe abaixo:

[...] eu só vou ser bem sincera contigo, no começo. Eu levava dinâmica. Eu levava a brincadeira, eu levava bastante música é:: menino, levava até Shakespeare. Para tu ter ideia. (risos) eu levava porque eu gosto de literatura, levava um pouquinho de literatura inglesa. Aí, claro, assim, né? Dava alguns trechinhos, ensinava, mostrava para eles e tal a história da língua. (MARIA)

Partindo deste relato, Maria apresenta crenças sobre a causa do seu desânimo com relação não apenas ao uso das MAE, mas também naquilo que se refere trazer algo diferente daquilo que não seja pautado somente na abordagem *grammar-translation* para aula. Como é possível perceber no trecho abaixo, a professora acredita que ação política educacional voltada para a entrega de resultado e números com relação ao desempenho de alunos surge como fator que direciona as suas ações pedagógicas. Segundo ela, tais fatores contextuais a assistiram na decisão de deixar de lado a postura docente expressa acima para adequar a si mesma e sua *práxis* educativa à realidade da escola pública onde se insere. Veja abaixo:

Mas eu confesso a você, isso é uma questão pessoal, tá?\_Porque eu sei que não deve ser assim, mas eu acho que foi desanimando, sabe? Eu fui meio que desanimando. A gente foi entendendo assim que o sistema pede para essa pede é:: (1) Como é que eu posso dizer? é:: (.) Resultado, números, números. (MARIA) (Grifos meus)

Contudo, é relevante pontuar que durante a entrevista Maria elenca outros pontos que a fizeram não tentar mais utilizar as metodologias em suas aulas. Um desses motivos foi a quebra de expectativa promovida pela falta de motivação dos estudantes. Elus, de acordo com as crenças da professora, costumavam não se engajar na aula de forma ativa e ainda protagonizaram episódios de impolidez/falta de educação para com a professora no transcorrer da aula. Perceba abaixo:

[...] Então dizer para você que eu uso, que eu tenho aquela paixão de antes por usar aquelas gírias, aquelas práticas mais dinâmicas, não. Eu não, não uso mais, não é:: não consigo mais, sabe? Quando eu fazia e não tinha aquele retorno positivo. Quando você faz aquela dinâmica ser tão maravilhosa. O aluno olhando para você. E você diz assim: Sim, pode falar, você toda empolgada e o aluno diz assim: que horas vai terminar essa palhaçada? Eu já escutei isso. [...] E então, como é que foi desanimando. (MARIA)

Ainda dentro das questões referentes ao *modus operandi* de fatores contextuais (BORG, 2003; BARCELOS, 2006) na formação de crenças da professora e na sua pedagógica em sala, é possível chamar atenção para o fato de que tais fatores, no caso uma política de pública de valorização por resultados e números fabricados, como disse a professora, acaba por atravessar a forma como ela enxerga as suas capacidades e habilidades e as de seus alunos.

Como efeito disto, as possibilidades de superação das dificuldades e a troca dialogal que poderia surgir a partir da (re)construção de uma rotina de ensino e aprendizagem mais pautada em suas potencialidades são desfeitas em detrimento da primazia por uma abordagem gramatical e de tradução. Veja abaixo:

É. Ai eu vou ai em xerox. Ai, claro que eu tenho que traduzir pra eles. Nem pode ter essa parte. Tem que traduzir e explicar função: Olha, é assim, devagarinho a gente vai trabalhando os conteúdos e vez ou outra, assim muito raramente, eu trago alguma coisa mais dinâmica, uma música, é:: um texto mais divertido, mas é muito, muito raro, muito raro mesmo. (MARIA)

A partir da leitura atenta da resposta de Maria, percebe-se que há em funcionamento um forte componente cognitivo (ROKEACH, 1986; PAJARES, 1992) que auxilia a tomar como verdade consciente ou inconsciente a crença de que ela precisa traduzir a xerox para os discentes, seguida da explicação da função para que assim, de modo paulatino elus entendam as funções e os usos dos tempos verbais.

Em outras palavras, este componente cognitivo, que traz em si a informação que ela precisa fabricar números e resultados através das provas atravessa a formação de suas crenças com relação ao modo mais adequado para ministrar suas aulas e acaba por orientar sua ação pedagógica em sala como é possível ver abaixo:

A professora fez uma revisão dos tempos verbais da unidade passada abordando os tempos perfeitos através de atividade. Ela tentou persuadir es alunes ela avisou que a atividade valia ponto. [...] Durante a aula, percebi que ela usou o *Grammar x Translation* para tentar desenvolver a revisão dos tempos perfeitos. No transcorrer das aulas, ela tentou instruir es estudantes para responder as fichas que era a última prova do bimestre passado tendo foco na revisão gramatical. Durante a aula, a professora tentou ajudar es estudantes tirando dúvidas, perguntando, ajudando a entender, utilizar técnicas de eliminação, induzindo achar respostas. (NC - MARIA - 3ºB - 03 / 08 / 2022)

Na parte final do recorte que trago aqui, que compreende o tópico analisado, percebo haver um efeito cascata das crenças da professora e a sua prática de ensino. Se as crenças que apresentei anteriormente limitavam e/ou tolhiam tanto as habilidades e potencialidades da docente quanto de seus alunes, como apontei acima, percebo que no trecho recortado abaixo há um efeito cascata ou efeito de consequência da permanência destas crenças no discurso de Maria que reverberam e encontram abrigo ou confirmação em crenças secundárias como:

- a) Acreditar estar velha, cansada da profissão para se atrever a tentar usar as MAE em sala de aula de LI;
- b) Pensar que somente professores mais novos na profissão estão “apaixonados” por tentar inovar nas aulas de LI com as MAE;
- c) Pensar estar “engessada” e por essa razão acredita que a tarefa de utilizar as MAE é difícil, assim como seria também difícil trabalhar com dinâmicas em sala de aula por essa razão
- d) Pensar que somente uma abordagem que privilegia a tradução e a gramática são suficientes para dar conta das habilidades necessárias que es estudantes precisam para fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

É possível perceber o funcionamento de tais crenças nos trechos recortados abaixo:

Por isso que eu, cansada, velha, cansada de guerra, então não me atrevo, não me atrevo (risos). Vou ser sincera, eu não me atrevo, mas eu acredito muito nessa geração nova, né? Eu acredito mais nessa geração de professores mais apaixonados, que estão assim,

é:: imbuídos nessas práticas e nessas metodologias, aprendendo coisas novas, né?  
(MARIA)

Eu sou muito engessada. Eu fiquei engessada. Então é muito difícil trabalhar com a dinâmica. É muito difícil mesmo. Às vezes, muito raramente, eu levo um filme, eu levo uma música. Ai eu levo algumas coisas do Enem para o Enem para discutir. Alguns textos para se trabalhar, mas muito voltados para a parte gramatical mesmo.  
(MARIA)

A partir desta informação, sem adiantar-me muito das discussões que farei a seguir, percebo os efeitos de tais crenças surtem influência em parte da prática pedagógica da professora. Tal atuação é possível ser percebida através da no NC abaixo na turma do 3º ano C do ensino médio. Observe abaixo:

Ao usar o quadro branco, ela explicou a diferença entre os tempos verbais através das estruturas gramaticais. Explicou o contexto de uso do *Simple Future* e *Future Progressive* para os/as/es estudantes contextualizando ambos os tempos. Durante a explicação, ela pediu ajuda da turma para completar as frases no quadro que ela havia escrito. (NC MARIA - 3°C - 03 / 08 / 2022)

Tal atravessamento ainda é possível ser observado em outras turmas como no 3º ano B do ensino médio como fica claro na NC abaixo. Leia abaixo:

Ela ainda ressalta que o tópico gramatical a ser abordado na aula é: Saber diferenciar *Simple Future* e *Future Progressive*. Na ocasião, Maria perguntou à turma se eles sabem ou lembram qual a diferença entre os dois tempos verbais. Em prosseguimento, ela continuou explicando a função e o contexto de uso do tempo verbal de maneira somente expositiva através de estruturas frasais no quadro. Nessa aula, ela apresentava uma parte, explicava e demonstrava o mecanismo gramatical e perguntava se eles estavam entendendo se somente prosseguia com quando recebia uma resposta positiva dos alunos sobre o seu entendimento ao assunto. (*Future Simple*). (NC MARIA - 3ºB – 05/08/2022)

Deste modo, é possível perceber que a crença que atravessa a autoimagem e a identidade da professora atua atravessando e agindo nas ações educativas, no planejamento e na sua tomada de decisão em sala de aula. Assim, tal funcionamento acaba por dar maior atenção e tempo de sala a uma abordagem do que as outras. Um resultado flagrante deste *modus operandi* é a falta de diversidade pedagógica nas maneiras de ensinar e aprender e o estreitamento dos campos de visão tanto da professora quanto dos discentes acerca da função que a LE exerce na escola pública.

Antes de adentrar-me nas crenças de João, é importante retomar a questão da imprecisão conceitual que o professor faz quando se refere a “gaimificação”. Apesar de já termos abordado este tópico anteriormente, é necessário retomá-lo aqui haja vista o seu aparecimento frequente nas crenças que vêm a seguir e nos interesse expresso do participante para com o tema. Como fica claro no trecho abaixo:

No caso da questão do eu gosto mais da área da gamificação com os alunos. Então quando, por exemplo, lá naquele processo de observação que você fez, eu trouxe lá, por exemplo, sobre a questão dos *quantifiers* com os alunos dos terceiros anos e trouxe aquele momento ali de eles procurarem verificar quantos quantificadores se relacionavam e seus devidos nomes. Ai isso é uma forma de trazer essa questão do jogo do gamificar dentro do dentro do conteúdo. (JOÃO) (Grifos meus)

De certo modo, a crença fortemente orientada que emerge no final do trecho acima, após o participante apontar como as suas ações durante a etapa de observação-participante, pode ser classificada como uma crença secundária, mas não menos forte, que surge através de duas crenças centrais que abordarei logo mais à frente.

A esta altura, é relevante esclarecer que uma crença secundária não pode ser confundida com uma crença periférica, pois, como já abordado anteriormente, esta fica situada em uma zona menos central no sistema de crenças dos indivíduos e tem mais possibilidade de mudança (PAJARES, 1992; DO CARMO, 2020). Ao passo que uma crença secundária, como assim estou nomeando aqui, surge a partir de uma inter-relação com uma ou mais crenças centrais ou de estimação (DEWEY, 1993; ROKEACH, 1972; CRUZ, 2007), e partir delas e com elas se solidifica através do discurso e das ações dos indivíduos, como é possível observar no trecho acima.

Deste modo, ao observar as aulas do professor, fica claro que elx utiliza a Aprendizagem Baseada em Jogos (*Game-based learning*), tendo em vista que De Sena *et al* (2016) apontam que tal abordagem consiste no uso integral do jogo aplicado ao ensino. Ao passo que a “gaimificação”, como dito anteriormente, é uso de elementos dos jogos comuns ao universo dos jogos, mas sem necessariamente utilizar o jogo em si. (LARRÉ; OLIVEIRA; RELVAS, 2022).

Com este preâmbulo em mente, partindo para as crenças apresentadas pelo professor João, é possível perceber que elas tocam em dois aspectos relevantes para o estudo e aplicação

das MAE nos contextos educacionais que elenquei no transcórrer do referencial teórico. São elas:

- a) A primeira é a crença de que ao jogarem um determinado jogo (uma gamificação) es estudantes aprendem através das ações exercidas por elus no transcórrer deste jogo ao tomarem o papel de jogador para si, ou seja o protagonismo de suas próprias ações.

Tal crença relaciona-se com aquilo que Dewey (1993) chamou de *learning by doing* [aprender fazendo], para ele, es alunes, ao tomarem consciência daquilo que estão fazendo, do processo em que estão inseridos, acabam por experienciar uma rotina de estudos mais prazerosa e mais produtiva.

Em tempo, a crença apresentada por João também faz relação a perspectiva compartilhada por Bonwell e Eison (1991); Berbel (2011); Borges e Alencar (2014); Valente, De Almeida, Geraldini (2017); Leite (2017, 2018), para elus, as MA atuam fazendo com que os alunos agissem como agente do seu próprio processo de ensino. Leia o trecho em destaque abaixo:

Através de jogos. É uma forma legal de que meio que trazer o universo para os alunos, principalmente o público que a gente trabalha, que é um público mais de adolescentes e de crianças. E eles amam essa questão da gamificação, mesmo que, por exemplo, mesmo que não tenha sido uma questão on-line, mas em si a produção de jogos através de um papel, de uma cartolina e etc. Isso traz para eles uma forma de ampliar o conhecimento deles. (JOÃO)

Em tempo, é relevante relembrar que, segundo Valente; De Almeida; Geraldini (2017), as MAE são estratégias pedagógicas que tendem a deslocar o foco do processo de ensino des professores para es estudantes. Ao passo que elas buscam fomentar ambientes e situações de aprendizagem onde es alunes façam as atividades, enquanto colocam os conhecimentos em movimento, pensem e conceituem o que eles mesmos estão fazendo (*learning by doing*) (DEWEY,1993).

Para ês autores, a partir dessa ação, es discentes podem construir os saberes relativos às atividades que estão realizando naquele momento, desenvolver técnicas cognitivas, olhar crítico e reflexão acerca das suas práticas, promover e receber *feedbacks*. Com isso, es aprendizes aprendem a interagir com seus parceiros de sala aula e com e professore. Com efeito, isto assistiria es aprendizes a fomentar as suas atitudes e valores pessoais e sociais.

- b) O segundo aspecto relevante às discussões acerca das MAE que as crenças apresentadas por João é a crença de que as MAE podem ser utilizadas nas aulas de LI através do uso de projetos para solução de problemas.

Nesta perspectiva, segundo a percepção do participante, as MAE poderiam ser empregadas na forma de ações (projetos) que auxiliam os docentes a solucionar problemas apresentados pelo docente em sala de aula. Assim, percebo que, para ele, as MAE ao serem utilizadas e empregadas na modalidade de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)/Aprendizagem Baseada em Tarefas (ABT) [*Project-based learning - PBL / Task-based learning - TBL*] (WILLIS, 1998, 2004, 2016); VAN DEN BRANDEN, 2016; ZAYAPRAGASSARAZAN, KUMAR, 2012) e/ou Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) [*Problem-based learning - PBL*] (PRINCE, 2004) auxiliam no processo inicial do conteúdo em sala, naquela primeira aula sobre o assunto.

Deste modo, de acordo com suas percepções, ao utilizar as MAE na forma de projetos e soluções de problemas, o processo de ensino também estaria aproximando-se da vivência de estudante. Tais crenças ficam expressas abaixo:

E a outra é a questão do uso de projetos. A questão das soluções e problemas. Quando você traz lá, por exemplo, em uma aula de língua inglesa, você vai trabalhar lá sobre o *Simple Future* e no início você traz para ele no início, como aquele poder de montar um cartão de um jogo de vídeo, por exemplo. O futuro já aí é uma forma também de trazer essa questão de projetos, de resoluções e o que navegar também dentro do que ele vivência. (Grifos meus)

Como efeito das crenças expostas por João, é interessante ter em mente que, para Prince (2004), na Aprendizagem baseada em problemas (ABP) [*problem-based learning - PBL*] estudantes são apresentados a problemas relevantes desde o começo do ciclo instrucional, que deve ser usado para prover o contexto e a motivação para aprendizagem que está por vir.

Deste modo, a partir dos dados fornecidos pelas crenças de João, é possível perceber a existência de uma convergência entre aquilo que está posto na teoria com relação aquilo exposto nas crenças do participante.

Tal convergência (entre teoria e crença educacional) estabelece-se pelo fato de o professor escolher, de acordo com suas crenças, o começo da aula como ponto para empregar as MAE na perspectiva da Aprendizagem Baseada em Projetos quanto a Aprendizagem

Baseada em Problemas. Outro fato, também, é a escolha por trazer e manter em mente o fator da vivência de alune como fator relevante.

Desenvolvendo uma breve costura entre as duas crenças, posso perceber que, para o professor, o uso e aplicabilidade das MAE nas aulas de LI se dão por via da ação de tomada de posição de protagonista por parte de alune como resultado de ações e decisões pedagógicas dos professores posta a cabo pelas crenças de que:

- 1) Utilizar jogos em sala faz com es discentes tomem o papel de protagonistas da sua própria aprendizagem (*learning by doing*);
- 2) Fazer uso de MAE que tenham o foco em a resolução de problemas e projetos (*Project-based learning/Problem-based learning*) é uma forma de iniciar um assunto e de tangenciar a vivência des alunes.

Deste modo, percebo que há uma relação de caráter interativo entre ambas as crenças como apontado por Silva (2007) e Barcelos (1995, 2001, 2006, 2007) e de um caráter relativo à coexistência destas percepções em um mesmo sistema de crenças. Isto ocorre, pois, o aspecto relativo ao “aprender fazendo” além de estar presente no ato de jogar um “*game* em sala” também está na premissa de que e estudante aprende através da resolução de problemas, desenvolvimento, criação e implementação de um projeto.

Assim penso, pois a ação de resolver, desenvolver, criar e implementar algo requer de quem a pratica uma posição de protagonista, como apontam Bonwell e Eison (1991); Berbel (2011); Borges e Alencar (2014); Leite (2017, 2018) e de consciência daquilo que está executando na medida que a ação se desenrola, bem como refletem Valente, De Almeida, Geraldini (2017), fazendo surgir assim uma aprendizagem através da ação, um *learning by doing*, como indica Dewey (1993).

Por fim, esta relação de interatividade e coexistência de crenças se desenrola de modo aparentemente tranquilo no sistema de crença do participante, pois, o mesmo ao descrever como planeja as suas aulas responde não definir posições fixas para o uso tanto dos jogos (gamificação) e/ou para aplicação de resolução de problemas, criação, desenvolvimento e implementação de projetos, como é possível perceber abaixo:

A primeira coisa que tem que ser pensada na questão da temática. Primeiro você abordar qual é o assunto que você vai utilizar ali na sua sala de aula. Em seguida, é o momento da introdução, o momento do ali *warm-up*. [...] Logo após fazer esse uso, a

gente trabalha nos quatro ou nos quatro eixos que vêm para a língua inglesa. [...] É bastante interessante isso. E aí, em seguida, depois dessa questão da introdução, essa introdução até inclusive pode ser feita até com jogos com o uso da gamificação e sempre vou usar nas minhas aulas. (JOÃO) (Grifos meus)

Contudo, sem avançar muito pouco para o final da entrevista, é possível perceber que há uma relação de contrariedade (SILVA, 2017) e dialeticidade (BARCELOS, 2013) entre as crenças expostas acima e aquelas contidas no trecho abaixo. Observe abaixo:

Em relação à questão do planejamento. E:: eu tento fazer isso mais para o finalzinho da aula. No início é mais interessante que você mostre o conteúdo, mediei ali aquela parte do conteúdo com os alunos, busquem um pouco da vivência deles. Ver como é que eles estão em relação ao conteúdo. [...] E no finalzinho da aula fazer questão da::s metodologias ativas como uma forma de:: como possa dizer:: como meio de reforçar o que eles viram lá no início da aula. (Grifos meus)

Ao analisar os trechos acima, é possível perceber que as crenças se mostram em seu caráter contraditório, paradoxal e interativo, assim como indica Silva (2007) e dialético, como indicam Barcelos e Kalaja (2011). Tal fato ocorre quando é possível perceber que ao se tratar da mesma temática, o participante performa uma posição contraditória da primeira com relação à segunda crença.

Na primeira, como explorado anteriormente, há uma posição mais flexível e menos incisiva com relação a qual parte as MAE podem ser utilizadas na sala de aula, muito ligado aos modos de iniciar um novo tópico em sala. Ao passo que, na segunda, há uma defesa mais incisiva de uma posição fixa no que se refere à parte da aula onde as MAE devem ser utilizadas pelo professor. Com isto, é possível indicar que há um movimento de flutuação e alternância de posições de crenças - entre uma posição flexível e outra mais inflexível - no que diz respeito às possibilidades de alocação e uso das MAE na aula de LE.

Tal movimento, lembra-me que, ao refletir a respeito da natureza e das características das crenças, as autoras citadas acima afirmam que elas podem ser flutuantes no sentido de que “têm trajetória complexa sobre diferentes aspectos, em diferentes períodos [...]” (BARCELOS; KALAJA, 2011, p.285). Pensando um pouco mais além do que as autoras indicam, é possível perceber que as crenças também flutuam dentro de um mesmo aspecto ou temática, sofrendo uma sustentação ou menos enfática por parte de quem as apresenta ou performa, como é possível perceber nas crenças do professor participante.

Em tempo, percebo que tal fenômeno de flutuação e/ou alternância de posição de crenças acaba por criar ou dar condições para que os aspectos dinâmicos, paradoxais,

contraditórios e dialéticos presente nas percepções do participante venham a emergir para a superfície do discurso e da prática.

A este ponto, é interessante retomar o que as autoras indicam a respeito de tais aspectos das crenças. Elas reforçam as crenças como fenômeno caracterizado pelo seu caráter complexo e dialético. Isto quer dizer que, as crenças, dentre outras coisas, “são sistemas dinâmicos e complexos, ao mesmo tempo estáveis e dinâmicos, paradoxais, inter-relacionados e multidimensionais.” (BARCELOS; KALAJA, 2011, p.285-286).

Ao passo que, para Silva (2007), além dos aspectos formativos apontados pelas autoras, deve-se ter em mente também seu caráter interativo, emergente e recíproco, tendo em vista que as crenças podem ser consideradas como fenômeno social, cultural e fomentadas historicamente através da interação do sujeito com o seu contexto.

Partindo para outro conjunto temático de percepções fornecidas pelo professor, é possível perceber que ao ser perguntado sobre o que leva em consideração quando pensa levar uma MAE para a sala de aula e quais os critérios de inclusão e exclusão para seu(s) uso(s), o participante apresentou uma série de crenças que dizem o seguinte:

1. O perfil da sala de aula, as demandas educacionais dos estudantes e seus modos particulares de aprender uma LE devem ser considerados neste processo;

Assim, observo que a crença a primeira ocorre muito mais ligada a uma premissa de não se pode abordar o mesmo assunto da mesma forma em turmas diferentes, haja vista a diferenciação de público e de necessidades educacionais que se estabelece de uma sala para outra. Como é possível perceber no trecho abaixo:

Acho que é muito comum em relação a todos os professores é justamente ver a questão da sala de aula, por exemplo. A gente não pode levar o mesmo conteúdo, a mesma forma de aula para duas salas de aulas totalmente diferentes. Cada uma (sala de aula) vai ter um perfil. Então a primeira coisa que eu vejo é o perfil da sala. (JOÃO)

2. Considerar uma MAE elegível para uso e aplicação na sala de aula acontece mediante as suas possibilidades de uso e aplicação de maneira colaborativa entre os estudantes em grupos ou duplas;

Ao passo que, na questão da segunda crença exposta acima, o que aparentemente fornece sustentação a esse raciocínio é o fato de os tempos atuais demandam um ensino baseado na colaboração, diálogo e troca entre os estudantes. Veja abaixo:

Segundo a.: eu observo para ver se aquele trabalho ou aquela metodologia ela vai conseguir ser trabalhada de forma colaborativa, porque é hoje essencial a questão de trabalho colaborativo bastante, essencialmente °dentro da sala de aula da educação°. [...] (JOÃO)

3. O nível de inglês apresentado pelos estudantes deve ser levado em conta também no momento dessa decisão pedagógica.

No caso da última crença, é possível perceber que tal percepção parte de uma crença central, e muito vinculada dentro dos discursos educacionais, de que por atender uma diversidade grande de público, a escola pública tem alunos com níveis variados da mesma LE. Observe abaixo:

E.: terceiro, também verificar a questão do nível de inglês. A gente sabe da questão da escola pública. Então tem uma diversidade. (JOÃO)

Por fim, é possível pontuar que as crenças oferecem a possibilidade de existência discursiva na fala apresentada pelo professor. Ao passo que ainda podem ser consideradas como crenças mais centrais, pois são carregadas de um componente cognitivo muito forte, que acaba por informar as crenças 2 e 3. É possível observar seu funcionamento no trecho abaixo:

E aí, por exemplo, têm alunos que vão ter mais habilidades em alunos que vão ter pouca habilidade, tem que mesclar dentro dos grupos e dos trabalhos (Relativo à crença 3). Tanto que você deve ter visto que quando eu fiz lá o trabalho, tinham alunos que estavam sentados próximos um ao outro, uns sabiam um pouco mais. Então ajudava o outro que não tinha tanto conhecimento como a língua inglesa (Relativo à crença 2). (JOÃO)

A esta altura, é interessante lembrar o que Prince (2004) afirma a respeito da Aprendizagem Colaborativa [*collaborative learning*], que João traz em suas crenças, o autor afirma que tal fenômeno acontece quando estudantes trabalham pequenos grupos para alcançarem um objetivo em comum.

Ao discorrer sobre o tema da colaboração no ensino, Larré (2010) afirma que:

A colaboração em sala de aula é advinda da concepção de aprendizagem de Vygotsky na qual a linguagem é social por natureza e só é aprendida e desenvolvida a partir das relações estabelecidas entre o indivíduo e o outro. Atividades didáticas para o aprendizado de línguas são feitas em grupo com diversos objetivos: desde fazer com que o aluno se sinta mais seguro com relação a assuntos novos, até permitir a troca de experiência com fins de enriquecimento pessoal e acadêmico dos aprendizes. (LARRÉ, 2010, p. 39).

Nesse sentido, é possível perceber que, em sua maioria, as crenças de João a respeito do tema giram em torno do modo como ele pensa que faz uso das MAE, à medida que apresentam as reflexões e percepções do participante a respeito das possibilidades de aplicação que elas trazem em si. Dentro deste raciocínio cabe ressaltar ainda que me parece que o professor ressoa nestas crenças resquícios de uma posição que pensa as MAE como ligada à ação, ao movimento corporal, à tomada de posição na estrutura das relações desenvolvidas e mantidas no ambiente da sala de aula.

Em tempo, um traço significativo em suas crenças a respeito da temática é a presença de uma postura de defesa da aprendizagem colaborativa (PRINCE, 2004) como possibilidade de enfrentamento das dificuldades de ensino dos estudantes com relação à LE posta a cabo pelas MAE. Deste modo, tal crença pode indicar certa afiliação com uma postura menos dogmática e autocentrada na figura do professor, em vistas da necessidade de fomentar o espírito protagonista nos estudantes.

Em contrapartida, as crenças apresentadas por Maria trazem uma diversidade temática mais ampla no sentido de explorar mais campos do fazer pedagógico, identitário profissional, político educacional, mas que tenham como fio condutor as crenças sobre uso e aplicabilidade das MAE em aulas de LE e LI.

Neste raciocínio, é possível perceber que suas crenças a respeito do tema emergem através de percepções que tangenciam sua autoimagem profissional, sua identidade enquanto professora, decisões político-educacionais, quebra de expectativa com relação aos alunos e seu engajamento e comportamento em suas aulas, o que acaba atravessando as tomadas de decisões pedagógicas que a professora precisa fazer no planejamento e condução das aulas.

Portanto, tendo em mente estes dois sistemas de crenças que acabei de descrever e analisar, começo a refletir como tais crenças apresentam-se na prática de ensino de ambos os professores e quais as possíveis razões que levam estes discentes a manter uma postura de congruência ou incongruência (PAJARES, 1992) e divergência (JOHNSON, 2006) de suas crenças com relação às suas ações pedagógicas na sala de aula de LE.

#### 4.2.2 Práticas de ensino de Maria e João

Como desenvolvido na mesma parte da seção anterior, aqui pretendo refletir e apontar como as crenças apontadas anteriormente, contidas no discurso dos professores, estão presentes ou não em sua prática de ensino, mais especificamente em suas aulas de LE. Para isto, lanço mão de um exercício comparativo integrador entre as crenças apresentadas pelos participantes e os dados etnográficos colhidos através da observação em sala de aula, sumarizadas em forma de Notas de Campo e de contexto (NC).

Nesse sentido, é importante ressaltar que o ponto de vista que sustenta nas análises inclina-se à assunção de que as crenças dos indivíduos influenciam, em algum nível, suas ações docentes, como aponta Pajares (1992), Johnson (1994), Gilakjani; Sabouri (2017), tomadas de decisão e as escolhas docentes feitas desde o planejamento até a aula propriamente dita.

Com isto em mente, também é relevante pontuar que as crenças, na visão assumida nesta análise, ao passo que moldam os contextos em que estão envolvidas, são moldadas por eles, como indica Barcelos (2003). Ao passo que são adquiridas através de processos de (re)transmissão cultural, como aponta Pajares (1992). Em tempo, considero que elas (as crenças) são o resultado de um processo marcadamente contraditório, paradoxal e interativo, dialógico de interpretação e passível de (re)significação, do modo como indicam Barcelos (2006), Silva (2007) e Barcelos e Kalaja (2011).

Deste modo, o que sustento aqui é o pensamento de que a *práxis* de ensino performada pelos professores participantes podem ser orientadas pelas crenças que manifestaram no decorrer das entrevistas. Porém, é relevante pontuar que este não é um ponto de vista totalizando e totalizador acerca das potências que as crenças educativas de professores trazem consigo, é muito mais um horizonte de reflexão a ser explorado em pesquisas futuras na área.

Com isto em mente, é pertinente manter em mente que, no exercício analítico posto a cabo aqui, as [in]congruências e divergências de crenças (PAJARES, 1992; JOHNSON, 1994), contidas no discurso dos participantes com relação às suas prática de ensino, têm espaço para serem analisadas a partir de uma lógica que tenta se afastar, o máximo que pode, de uma espírito crítico, totalizador, totalizante que perpetua estigmas do fazer pedagógico corrente no discurso acerca do ensino e aprendizagem de LI em escolas públicas.

Preciso ressaltar este ponto aqui, pois para um olhar menos atento, pode parecer que as possíveis divergências de crenças com relação às ações e decisões em sala podem indicar uma crítica aos modos como o ensino de LE em escolas públicas vêm sendo desenvolvidas. Ao passo que tal ação provê um olhar totalizante e estigmatizador, tanto de professores quanto de alunes.

À medida que tal leitura e perspectiva desconsidera outros fatores que subjazem na questão do ensino de LE em escolas públicas como projeto de fracasso sistêmico, haja vista fatores contextuais que permeiam a vida cotidiana da sala de aula há décadas. Tais como: salas superlotadas, falta de material adequado à realidade do estudante, escolas mal equipadas, falta de equipamentos de ensino, falta de oferta para formação continuada por parte dos professores e a violência escolar cotidiana.

A partir dessa assunção, mas sem adiantar-me muito com relação ao tópico, percebo que práxis dos participantes coloca elus em uma posição de distanciamento daquilo que considero que seriam uma pessoa que segue as Metodologias Ativas de Ensino. Ao passo que também há uma não inscrição da parte das aulas destes professores com relação a uma prática pedagógica que privilegia Aprendizagem Ativa em sala.

A partir das informações expostas acima, é relevante ressaltar que as crenças de Maria e João sobre o uso e a aplicabilidade das MAE às aulas LE não compartilham um foco temático mais profundo além da macrocategoria de análise na qual estou analisando. Maria, como apontei anteriormente, faz referência ao uso e aplicabilidade das MAE a partir de temas como a construção da sua autoimagem profissional, ação político-educacional na sala de aula e a sua trajetória como professora lidando com estudantes muitas vezes pouco engajados.

Por outro lado, como assinalei mais acima, as crenças de João, que afirma utilizar as MAE em suas aulas, são atravessadas por uma crença pouco implícita de que o uso e as possibilidades de aplicação das MAE ao contexto de ensino e aprendizagem de LE se dão pela via ação, do movimento posto em prática através do trabalho colaborativo entre estudantes como imperativo para sua adoção em suas aulas.

Em se tratando das possibilidades e dos limites que a pesquisa com crenças nos fornece, é relevante pensar na possibilidade da não compreensão completa das crenças e das razões com as quais os participantes se afiliam para apresentá-las. Por esta razão, creio que um dos maiores desafios de fazer pesquisa de crença é entender que nem tudo nos é revelado a partir de entrevistas e nem da observação de campo. Creio que haverá sempre um componente a ser preenchido, algo que o olhar inferencial não alcança. Em vista disto, há sempre a necessidade de linguistas aplicadas terem que lidar com a falta da completude em suas pesquisas e análises, em termos Lacanianos sendo bem mais exato.

Como de costume, dando início por Maria, percebo que a prática de ensino da professora, apesar de ser capaz prover uma resposta mais completa para a minha indagação a respeito das razões que a fazem apresentar estas crenças, traz em si traços que pode pontuar

para tentar inferir a sobre tais percepções. Abaixo, resgato quatro crenças apresentadas inicialmente por ela:

**Quadro 7** - Crenças de Maria sobre uso e aplicabilidade das MAE às aulas de LI

1. Sentir as necessidades e demandas de ensino da sala de aula (alunes) é um imperativo para a utilização de qualquer metodologia ou abordagem.
2. A falta de interesse dos alunes com relação LE contribui negativamente para a não adoção das MAE em sala de aula.
3. Deve utilizar metodologias e abordagens que se adequem ao seu perfil profissional com o qual ela esteja familiarizada e sinta confortável.
4. O critério para o uso ou não de uma metodologia fazer parte da aula é a falta ou não de conhecimento da matéria ou da língua estrangeira por parte dos alunes.

Como foi possível perceber na parte anterior a esta, ao tentar trazer à baila os motivos pelos quais não utiliza as MAE em suas aulas, a professora apresentou crenças que exprimem uma relação de causa e efeito para a sua não adoção em sala de aula.

Primeiro afirma ser o tipo de professora que busca ouvir as demandas educacionais dos estudantes, guiando-se assim pelas suas necessidades (crença 1), ao passo que indica a falta de interesse e, sobretudo, a falta de conhecimento dos estudantes com relação à matéria e a língua seriam os motivos pelos quais não busca utilizar as MAE em suas aulas (crença 2).

Tal contradição e efeito de causa e efeito é possível ser percebido nos trechos resgatados abaixo:

Sim sim:: a gente ouvir falar mas eu vou ser sincera. Eu sou muito intuitiva. Eu vou usando mais o estilo. Eu não sou muito aquela professora assim:: como é que eu posso dizer?:: É:: a que vai estudando métodos e aplicando métodos. Eu vou sentindo a sala, sabe? (**MARIA**)

Eu vou agir conforme a sala, porque eu já tentei usar alguns métodos, mas eu percebi que:: dependendo da sala e do diagnóstico que você faz da sala, não me encaixo muito bem, sabe? E a realidade não, é? É a realidade e o nível que eles têm de conhecimento da matéria. O envolvimento também, o interesse que eles têm com a matéria. Então eu uso mais o *feeling* mesmo. (**MARIA**)

Contudo, foi possível perceber que envolvido na questão também está o fato de a professora acreditar que deve utilizar somente a abordagem que mais lhe deixa confortável haja

vista sua familiaridade (crença 3), o que acaba entrando em contrariedade com o que apresentou inicialmente (crença 1). Como assinalado anteriormente, este funcionamento contraditório de crenças, ou seja, a permanência de duas crenças paradoxais e contraditórias no mesmo sistema (SILVA, 2007, BARCELOS; KALAJA, 2011), acontece pela tentativa de a professora preservar a cumplicidade por não adotar as MAE em suas aulas.

Assim, ao tentar dividir “a culpa” suas crenças vão em dois caminhos, 1) es estudantes não têm conhecimento sobre a língua, logo não posso utilizar as MAE e 2) não me sinto confortável usando metodologias que não conheço, logo, não usarei em minhas aulas. A possível razão para manutenção desta lógica de crença, sobretudo da última, toma por base as experiências de sala de aula onde a professora se frustrou com as atitudes des discentes frente a sua tentativa de trazer algo mais “inovador” para a sala. É possível ver isto no relato resgatado abaixo:

[...] Eu meio que me frustrei um pouquinho. Acho que não funcionou muito comigo não. Não sei se é pelo meu temperamento ou se pelo temperamento mesmo assim:: das salas. Eu nã::o nã::o fui muito assim bem-sucedida NÃO nas metodologias não.  
[...] Mas eu tento aplicar algumas, né? (MARIA)

A partir deste funcionamento contraditório e paradoxal de crenças (SILVA, 2007; BARCELOS; KALAJA, 2011) apresentado pela professora, é possível perceber que tais percepções acabam por também figurar em sua prática de ensino no sentido de prover pouca diversidade de abordagens de ensino. Assim afirmo, pois, durante as aulas observadas, foi possível perceber que a mesma privilegia somente a concepção do *Grammar Translation* em detrimento das demais. Veja:

Nessa aula, a professora fez a revisão do assunto das aulas passadas (*Simple Past – Regular/Irregular Verbs*) com exemplos no quadro contextualizando o uso de ambas e as diferenças entre os tipos de verbos. Durante esse começo, percebemos que ela se utilizou da perspectiva gramatical (*Grammar-Translation*) para abordar o assunto. Ao usar o quadro, a ela solicitou que es alunes completassem o verbo *love* com a letra “D” passando ele para sua forma no passado “*loved*”, mas es estudantes não interagiram, seguindo um certo silêncio até um aluno completar com “D” e a professora empolgada completa o quadro com e fala o verbo *loved*. (NC - MARIA - 2ºD - 03 / 08 / 2022)

Tendo por base o exposto no NC acima, também é possível perceber que tal efeito de crenças sobre as práticas de ensino apresenta-se na prática pedagógica da professora no transcorrer da aula no 3ºano do ensino médio turma C. Leia abaixo:

Dando prosseguimento, Maria começou a revisar o *Future Perfect*, outro assunto que abordou no bimestre anterior, para fazer a revisão, como de costume, Maria utiliza uma perspectiva gramatical e de tradução (*Grammar-Translation*) ao utilizar o quadro para revisar a estrutura do tempo verbal, contextualizando o uso do mesmo. Vale ressaltar que a professora utiliza somente a língua portuguesa nas suas explicações das estruturas, fazendo uso da língua inglesa somente quando lê os exemplos colocados no quadro. (NC - MARIA - 3°C - 05 / 08 / 2022)

Dando prosseguimento, seguimos com mais um conjunto de crenças apresentadas pela professora que abordei anteriormente. São elas:

**Quadro 8** - Crenças de Maria sobre uso e aplicabilidade das MAE às aulas de LI

5. O ambiente perfeito para o uso e aplicação das MAE perpassa por mais tempo de sala de aula dedicado a LE.
6. A menor quantidade de alunos em sala implica em um ambiente com maior concentração.
7. Com mais tempo dedicado ao ensino e aprendizagem de LI e menos estudantes por turma, o processo de aquisição da língua será mais tranquilo.

A partir da leitura e análise das respostas da professora fornecida durante a entrevista, é possível observar que as razões que fazem com que ela apresenta tais crenças tomam por base duas outras percepções:

- a) Para haver uma *troca* entre professora e alunos, a dinâmica da sala de aula precisa se dar em um ambiente com onde haja *tranquilidade*;
- b) Uma sala com mais de 15 ou 20 alunos não é uma sala de aula tranquila onde está *troca* possa acontecer.

Além das crenças de Maria se relacionarem com fatores contextuais (sala de aula cheias, falta de material e equipamento, falta de tempo, como indicam Borg (2003) e Barcelos (2003), percebe-se que há também um atravessamento da afiliação que a mesma tem para com o estilo de sala de aula e abordagem que escolas de idiomas (cursos livres) geralmente vinculam em suas propagandas, pois, possivelmente os considera como uma melhor maneira de ensinar e aprender LE na escola.

Em outras palavras, como indicam Almeida Filho (1993); Barcelos (1995), Feiman-Nemser; Floden (1986) e Antonini (2009) quando discorrem a respeito da Cultura de Ensinar e

da Cultura de Aprender, sobretudo, Reynaldi (1998), a professora apresenta crenças e ações sobre os melhores modos de aprender e ensinar línguas, ocorrendo assim, aquilo o que, em concordância com a autora e com Freire (2018 [1996]), assinala como a indissociabilidade do ato de aprender (CA) e do ato ensinar (CE)

Abaixo, resgato o trecho onde é possível perceber tais crenças e este atravessamento ao mesmo tempo. Atente-se abaixo:

E você pudesse assim ter essa troca, assim mais (.) mais dinâmica. Dinâmica eu digo no sentido de que você pode trocar com mais tranquilidade. Ou seja, se uma sala onde tem menos alunos, né? Naquele estilo de curso que a gente frequentava. 15 alunos no máximo ou no máximo 20 alunos, onde você tem tempo para ele. E ele tem tempo ( ) concentração para a sua matéria, né? aparelhos de mídia, né? ah:: (.) Onde você possa dispor de todos os aparatos para você trabalhar música, trabalhar filmes e jogos pedagógicos ah:: onde você pudesse utilizar ali na hora tudo o que você pudesse dentro do assunto que você quer passar. (MARIA)

Em se tratando da relação das crenças da professora para com a sua prática de ensino cotidiana, é relevante ressaltar que ao recorrer às NC, não ficou claro a influência de suas crenças sobre o tópico em suas aulas. Contudo, ao revisar os escritos da época observação, encontrei uma passagem onde fica claro a maneira com a qual a participante se mostra nervosa ao ter que lidar com pouco tempo de aula e gerenciar a entrega de conteúdo. Leia abaixo:

Com duração reduzida, cerca de 30 minutos, começou com Maria esclarecendo que a aula seria mais rápida do que de costume devido ao contratempo surgido na escola - a direção havia informado mais cedo que os professores fariam reunião de alinhamento com a coordenação ao final daquela manhã -. A professora estava nervosa. Creio que por conta da aula ser mais curta e da necessidade de fechar aquele tópico com a turma, pois o tempo com eles era mais curto do que com as demais salas. (NC MARIA - 2°C - 05/08/2022)

Em comparação com uma aula ministrada dois dias antes em uma turma diferente, a professora mostrou uma postura mais calma e pode desenvolver os objetivos da aula de forma clara e menos apressada do que a que viria a ministrar dois dias depois. Veja:

Nessa aula, a professora pareceu mais calma. Ela instruiu os estudantes mais calmamente sobre os objetivos das aulas. Ela esclareceu que o objetivo da aula é revisar os tempos perfeitos e que eles deveriam se dividir em dupla. Ainda, no começo da aula, ela pontuou que não traduziria os textos na ficha de atividade, pois os estudantes deveriam se acostumar por si só, de forma autônoma. Em seguida, ela

instruiu sobre como deveriam responder às questões. (NC MARIA - 3°C - 03/08/2022)

Na parte final desta etapa, dedico-me a abordar as possíveis razões que fazem com que a participante apresente crenças sobre sua autoimagem profissional e a sua ligação com o não uso das MAE por parte da mesma em suas aulas de LI. Em tempo, tento indicar se tais percepções acabam por influenciar o *modus operandi* da professora em sala de aula. como indicam Pajares (1992), Johnson (1994), Gilakjani e Sabouri (2017). Para isso, resgatei as crenças em questão, são elas:

**Quadro 9** - Crenças de Maria sobre uso e aplicabilidade das MAE às aulas de LI

8. Acreditar estar velha, cansada da profissão para se atrever a tentar usar as MAE em sala de aula de LI;
9. Somente professores mais novos na profissão estão “apaixonados” por tentar inovar nas aulas de LI com as MAE;
10. Para ela, usar as MAE e demais dinâmicas é uma tarefa difícil, pois ela está engessada.

Com isto em mente, a partir dos relatos da professora, é possível inferir que uma das razões que a levam a produzir tais crenças reside no fato de que ela percebe as MAE como algo novo, inovador até. Por esta razão, de acordo com a leitura dos relatos da participante, as MAE demandam esforços de uso e aplicabilidade que só profissionais mais novos e mais “apaixonados” por sua prática, que tem mais contato com elas constantemente, têm tais habilidades para lidar com seus desafios.

A partir deste raciocínio, percebo que ao alocar as MAE neste lugar e afirmar que somente este perfil de profissional tem as habilidades necessárias para fazer uso delas, a professora busca confirmação para as crenças centrais (ROKEACH, 1972; CRUZ, 2007 ) ou crença de estimacão (DEWEY, 1993) que apresenta acerca de si mesma: “*velha, cansada de guerra*” como relacionado à identidade e autorrepresentação profissional em consequência disso, da forma como ês autores acima indicam que procede o funcionamento destas crenças centrais. Assim, tal funcionamento de crença acaba por reforçar o não pertencimento da mesma a categoria de professores que podem e são capazes de utilizar as MAE em sala de aula em virtude de sua idade e cansaço pessoal profissional.

Deste modo, como estava elaborando antes, é possível perceber que a *práxis* pedagógica da participante é atravessada pelas suas crenças que a (in)formam a respeito do seu lugar de *desencaixe* com a aquela identidade profissional que pode e tem habilidades para usar as MAE durante as aulas. Tal atravessamento protagonizado pelas crenças, como assinalado por Pajares (1992), Johnson (1994), Gilakjani; Sabouri (2017) em seus trabalhos, acaba por produzir ações pedagógica que podem ser observadas nas NC abaixo:

Voltando para a observação, Maria utilizou o quadro e os livros para expor e explicar as estruturas gramaticais do *Simple Future* e *Future Progressive*, com isso ela contextualizou os cenários de uso de diferentes tempos verbais. Durante a aula, a professora lançou mão da estrutura gramatical para demonstrar como podemos transformar o *Simple Future*, ao passo que perguntou es alunes como fazer para transformarem na forma negativa uma frase que estava na forma interrogativa de ambos os tempos verbais. (NC MARIA - 3ºA - 05 /08 / 2022)

Ainda é possível perceber tais ações citadas acima em salas que não somente nos 3º anos do ensino médio, mas também em turmas do 2º ano do ensino médio. Observe abaixo:

Ela passou uma breve anotação no quadro sobre o Simple Past. Ao conversar com es alunes, Maria reconheceu que estava em falta com es alunes, pois, eles pediram aulas com mais dinâmica e músicas, mas que agora ela deveria passar esse conteúdo gramatical, porque estavam com o assunto atrasado. [...] Prosseguindo com a aula, Maria escreveu o assunto gramatical "*Simple Past*" no quadro e solicitou que es alunes escrevessem o tópico do quadro que ela escreveu de forma sucinta. (NC MARIA - 2ºB - 05 /08 / 2022)

Em tempo, trago uma cópia da ficha de atividade que a professora entregou em mãos aos estudantes. Nesta ficha de recuperação, é possível perceber o alinhamento da mesma com uma abordagem que traz em seu bojo, sobretudo, a normatividade pela via da gramática e tradução. Perceba abaixo:

Figura 4 - Ficha de atividade e revisão sobre *Simple Past*

PERNAMBUCO

|                             |                      |
|-----------------------------|----------------------|
| RECUPERAÇÃO II UNIDADE 2022 |                      |
| ESTUDANTE:                  | SÉRIE/TURMA: 3.º ANO |
| DISCIPLINA: INGLÊS          | DATA: 05/07/2022     |
| PROFESSORA:                 | NOTA:                |

**\*Observe com atenção e responda...**



1. Em que tempo verbal se encontra a frase: "I'll Never forget his last words"...

- Future Perfect
- Future Perfect Continuous
- Simple Future
- Future Progressive
- Future Continuous

2. Complete a frase conforme o Future Progressive:  
"They.....some money in order to pay their debts". (Verb: Save-poupar)

- will have saved
- are gonna save
- will save
- will have been saving
- Will be saving

3. Complete a frase conforme o Future Perfect Continuous...

"By the next month, we.....vacations at the beach." (Verb: enjoy-Aproveitar)

- will have been enjoying
- will have enjoyed
- will enjoy
- are gonna enjoy
- enjoys

4. Complete a frase, conforme o Future Perfect....

"By the time tomorrow, I.....all the party". (Verb: Organize-Organizar)

- will organize
- will have been organizing
- am going to organize
- will have organized
- am organizing

5. A função do Future Perfect é de ...

- relatar ações futuras incertas e duvidosas.
- relatar ações iniciadas no passado e ainda repercutidas no presente.
- indicar a continuação de ações que serão terminadas em determinado tempo no futuro.
- descrever ações que se encontram realizadas em algum momento futuro.
- relatar ações previamente planejadas.

Fonte: O autor (2022).

Deste modo, ao constatar que as crenças apresentadas pela professora produzem influência sobre as suas pedagógicas na sala de aula, reforça-se a perspectiva arguida por Pajares (1992), Johnson (1994), Gilakjani e Sabouri (2017) sobre como as percepções dos professores podem se fazer presentes em suas práxis de ensino.

Portanto, como resultado deste funcionamento de crenças, percebo que a professora não desenvolve as MAE em suas aulas de LI, ao passo que, como já afirmei anteriormente, ela privilegia uma abordagem tradicional com foco principal na gramática e tradução de textos em sala. Deste modo, o que existe com isto é um encurtamento das possibilidades pedagógicas

existentes, haja vista que a maneira com a qual a mesma lida com as MAE não as coloca como abordagem e nem como recurso a ser pensado para suas aulas.

Dando início às questões que envolvem a relação das crenças de João com a sua prática pedagógica e as possíveis razões que o levaram a assumir tais posicionamentos e/ou sistema de crenças, percebo que o mesmo, como citado anteriormente, situa as MAE numa esfera de atividades e ações ligadas ao movimento como componente do aprender.

Em complemento a está raciocínio, percebo que em parte do cerne de suas crenças está a assunção de que voltar-se aos gostos, inclinações e demandas dos alunos (ou ao que eles pensam ser as suas preferências) é um caminho para que se possa utilizar as MAE em suas aulas.

Parte da perspectiva apresentada pelas crenças do professor ganha repouso nas reflexões de Mota e Rosa (2018), quando ês autores apontam as MAE como possível instrumento de respostas às demandas dos discentes adquirirem habilidades diversas frente à contemporaneidade.

Então para começar este tópico, resgato parte das crenças do participante para dar início ao caminho. Veja a seguir:

#### **Quadro 10** - Crenças de João sobre uso e aplicabilidade das MAE às aulas de LI

1. Estudantes aprendem através de suas ações quando jogam determinado jogo na sala de aula quando tomam o papel de jogador para si, ou seja, quando são protagonistas de suas próprias ações (*learning by doing*).
2. A utilização das MAE na forma de projetos e soluções de problemas auxiliaria no processo de ensino, pois assim a vivência dos aprendizes seriam contempladas em aula.
3. Fazer uso de MAE que tenham o foco em a resolução de problemas e projetos (*Project-based learning/Problem-based learning*) é uma forma de iniciar um assunto e de tangenciar a vivência dos educandos.

Como é possível perceber, as três primeiras crenças que emergiram das respostas do professor, quando a temática era possibilidades de uso das MAE em sala de aula de LI, fazem alusão à capacidade que jogos têm de engajar e colocar os estudantes na posição de protagonista e de pessoa que “aprende fazendo”.

Neste caso, como já dito anteriormente, há uma aproximação com as teorias defendidas por Dewey (1993), Borges; Alencar (2014), Coorey (2016), Leite (2017, 2018) na esteira da

necessidade de décadas de trazer e alune para a centralidade dos processos de ensino. A partir deste pensamento, percebe-se que a Crença 2 e 3 apresentam-se como também uma possibilidade de desenvolver e utilizar as MAE na sala a partir da mesma perspectiva da centralidade dos estudantes no campo do ensino. Tal perspectiva apontada pelas crenças do professor, entram em acordo com as reflexões postas a cabo por Berbel (2011); Coorey, (2016), Valente; De Almeida; Geraldini (2017), Mota; Rosa (2018) quando vislumbram o papel da centralidade que os estudantes devem exercer em sala de aula permeada pelas MAE.

Assim, como adiantado epidermicamente na parte anterior, observo que as crenças apresentadas acima têm como base outras crenças mais fortes, crenças centrais, como indicam as reflexões de Dewey (1993); Rokeach (1972) e Cruz (2007) a respeito de como o sistema de crenças é dividido em esferas de centralidade e periferia (PAJARES, 1992). Deste modo, pode-se perceber que tais crenças centrais (primárias) (in)formam o discurso das crenças secundárias apresentadas pelo professor no quadro acima.

A partir do ponto que ressaltai acima: o discurso que lança luz às necessidades educacionais dos alunos por uma sala de aula mais democrática e no sentido de prover para o estudante um “lugar à mesa” quando o professor está preparando a aula, presente em parte das reflexões de Berbel, (2011); Coorey, (2016); Valente; De Almeida; Geraldini (2017), Mota; Rosa (2018), atravessa as crenças do participante no ponto de que ele faz referência aos modos de trazer as vivências dos estudantes e de seu universo.

Com isto posto, posso retomar o que estava dizendo antes desta digressão. Ao rever as anotações da entrevista, observo que João traz em si também três crenças centrais que dão sustentação cognitiva àquelas expostas acima no quadro. Ou seja, as possíveis razões para ele acreditar, apresentar e expor aquelas percepções são porque ele acredita firmemente nestas abaixo:

1. Os jogos, de maneira variada, fazem parte do universo dos estudantes, sejam adolescentes ou crianças;
2. Ao jogarem um jogo, jovens demonstram um espírito competitivo que pode ser utilizado de maneira salutar nas aulas de LI;
3. O processo de aprendizagem torna-se mais fácil quando se expõem os jovens às possibilidades de ludicidade contidas nos jogos.

Tendo em vista o exposto acima, resgato mais uma vez um trecho da entrevista em que o professor expõe tal posicionamento de crença, ao passo que ainda é possível, de modo mais

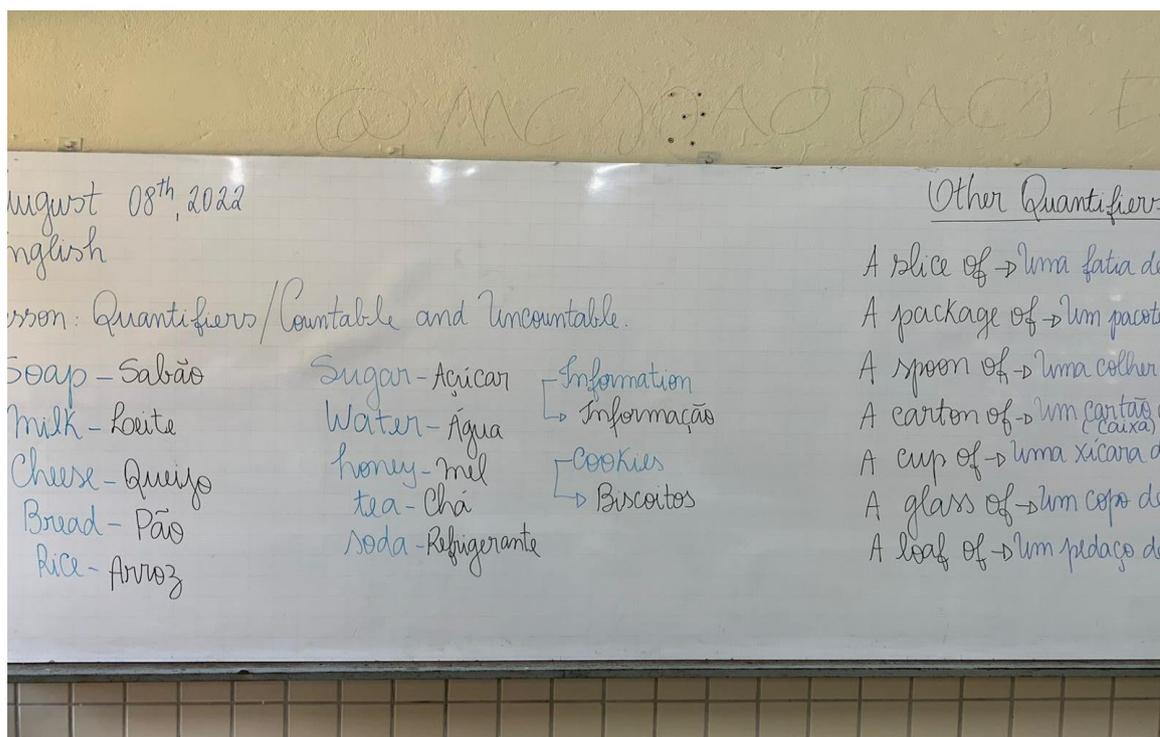
claro, vislumbrar a relação destas crenças centrais com as crenças secundárias acima expostas no sentido daquelas fornecerem nutrientes/ingredientes cognitivos (razões, motivações) para estas brotarem e florescerem no ecossistema de crenças que desvelei anteriormente. Veja a seguir:

Sobre a questão da gamificação, eu tinha falado lá no início, logo na primeira pergunta, que é justamente o que faz o universo do jovem. Então, o jovem gosta muito dessa questão de jogar, essa questão da competitividade também é bastante entre essa questão dos alunos e dos adolescentes. E também é uma forma que eu posso dizer eles aprendem meio que jogando. Então é uma forma mais lúdica. (JOÃO)

Em se tratando da relação de tais crenças com as ações pedagógicas do professor, é possível perceber a presença do fenômeno incongruência do discurso com relação à prática (PAJARES, 1992; JOHNSON, 1994) de maneira forte e evidente. Assim, durante o período de observação, foi possível perceber que João demonstra uma afiliação, apego e estimacão (DEWEY, 1993) e conforto maior lidando com uma abordagem que dê mais ênfase a tópicos gramaticais, de tradução e incremento lexical através de atividades empregadas no final da aula. Tal fenômeno pode ser observado no recorte das NC que trago abaixo:

No decorrer da aula, elx fez uma revisão gramatical do assunto (*Quantifiers*), abordado coisas contáveis e incontáveis usando o quadro para colocar os quantificadores ao lado das palavras. À medida que João explicava o assunto no quadro, solicitava a ajuda des alunes para completar dizendo que era contável e era incontável. Como ocorreu no início da aula, somente dois alunes se engajaram para responder o que elu pediu. Ao final da aula, João aplicou uma ficha para es alunes classificarem as palavras usando quantificadores. Naquela aula, o professor avisou que elus poderiam utilizar o *Google* tradutor para saberem o significado das palavras em português e se sentirem mais confortáveis fazendo a atividade. (NC JOÃO - 3ºD - 08/08/2023)

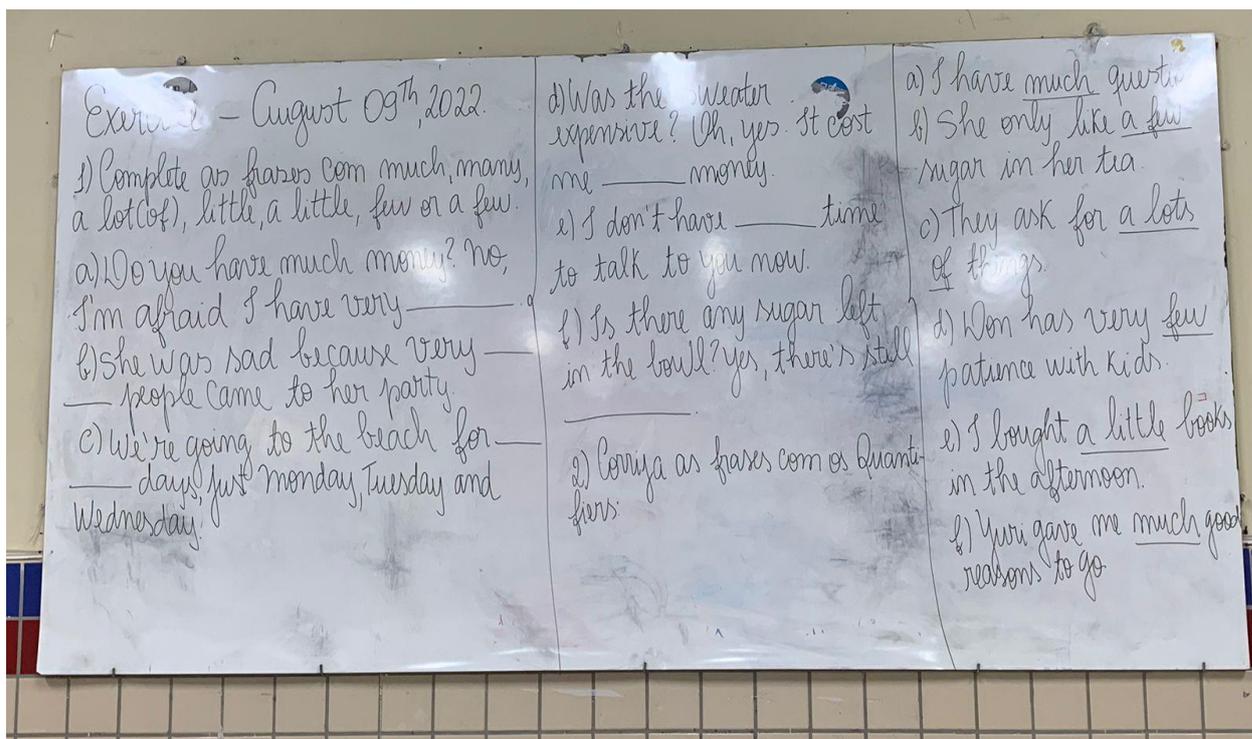
Na ocasião, o professor concedeu permissão para que fosse registrada uma fotografia do quadro que elx escreveu durante a aula daquele dia. Nas fotos localizadas a seguir, é possível observar a presença de uma direcionamento pedagógico que privilegia uma abordagem gramatical, que toma ação através de mecanismos de tradução e aumento de vocabulário, como disse mais acima. Veja abaixo:

Figura 5 - Atividade de classe sobre *Quantifiers* 1

Fonte: O autor (2022).

Abaixo, apresento o registro de uma das aulas do professor com o 3º ano do ensino médio com turmas C e D. Na ocasião, as duas turmas foram organizadas em conjunto no auditório, pois o professor do dia havia faltado. Em vista deste fato, foi solicitado ao professor ministrar as 4 aulas com as duas turmas ao mesmo. Um dado importante a respeito desse dia é que, em teoria, tal aula seria destinada a abordar um novo assunto, haja vista que elx passou uma atividade de classe para elus na aula passada.

Contudo, o professor decidiu continuar aplicando mais um exercício de fixação do conteúdo em ambas as turmas ao mesmo tempo. A partir desta breve contextualização, é possível perceber a repetição do mesmo padrão de decisões e posturas pedagógicas das citadas acima. Deste modo, fica evidente mais uma vez a divergência das suas crenças com relação a prática de ensino performada por elx durante a observação. Observe:

Figura 6 - Atividade de classe sobre *Quantifiers 2*

Fonte: O autor (2022).

Tal fenômeno apresentado acima, acaba por corroborar aquilo que Pajares (1992) e Johnson (1994) chamam de incongruência ou divergência das crenças apresentadas pelas pessoas em comparação com suas ações. Na presente pesquisa, fica evidente que tal ocorrência desenvolve-se a partir da disparidade das crenças apresentadas pelo professor com relação às ações que toma em sala de aula.

Em tempo, é possível que tal comportamento pedagógico não foi isolado apenas aqueles dias de observação, pois, foi possível observar, na semana posterior, o mesmo *modus operandi* educativo daquele apresentado anteriormente. Com isto posto, vale ressaltar que, na ocasião do dia 15/08, como é possível perceber abaixo, o professor estava abordando um assunto novo com a turma do 3°C. Observe o recorte abaixo:

[...] o professor solicitou que eles respondessem quais frases escritas no quadro estavam na forma negativa e interrogativa do *Past Continuous*. Apenas alguns alunos se engajaram na atividade inicial proposta por ele. Em seguida, ele usou as frases, no *Past Continuous*, que estavam postas no quadro, para explicar as diferenças gramaticais entre ambos os tempos verbais. (*Past Continuous* e *Simple Past Tense*). Ao continuar com a explicação, João usou as estruturas gramaticais postas no quadro à medida que contextualizava seus usos e copiava as principais diferenças entre eles no quadro. (NC JOÃO - 3°C - 15/08/2023)

Partindo para mais um conjunto de crenças apresentadas pelo professor acerca do possibilidades de uso e aplicabilidade das MAE, cuja capacidade de inferências sobre suas motivações é passível de cogitação, recupero as seguintes:

**Quadro 11** - Crenças de João sobre uso e aplicabilidade das MAE às aulas de LI

4. As MAE podem ser utilizadas no começo da aula como forma de iniciar e engajar es estudantes em um assunto novo;
5. As MAE devem ser utilizadas no final da aula como uma forma de fazer o reforço e integração do assunto visto em sala de aula;

Como dito anteriormente, as duas crenças apresentadas acima coexistem dentro do sistema de crenças do participante em relação contraditória, paradoxal, interativa e dialética, Silva (2017) e Barcelos e Kalaja (2011). Contudo, em se tratando da performatividade pedagógica do professor com relação ao seu sistema de crenças, é possível perceber que elx não costuma utilizar as MAE no começo das aulas, para introduzir um assunto novo como é possível constatar no trecho resgato a seguir:

Assim como fez na turma anterior, elu pergunta aos alunes quais coisas são contáveis e incontáveis, tenta ativar seu conhecimento prévio (schemata) para fazer com que es estudantes lembrem o assunto das aulas passadas. De início, es alunes não se engajaram, pois apenas três discentes responderam ao questionamento do professor, contudo, vale ressaltar que a turma estava em menor número no dia de hoje. (NC JOÃO - 3°C - 08/08/2022)

Tal fenômeno é possível ser observado em todas as aulas do professor. Para melhor ilustrar tal ponto, resgato aqui trechos da NC para uma compreensão mais completa acerca da questão. Os trechos a seguir retratam os começos das aulas do professor em três dias de observação de campo diferentes. A partir deles é possível observar que a prática pedagógica do professor está em desacordo com crenças que o mesmo apresentou no transcórre da entrevista, como apresentado acima, quando falava a respeito da melhor parte para usar e/ou aplicar as MAE. Veja:

Nessa ocasião, o professor (re)organizou a turma, pois, segundo elx, es estudantes estavam disperses. Após o ocorrido, João começou a fazer a revisão do assunto da aula passada (*Question Tag*), usando o quadro para mostrar e desenvolver o assunto a ser revisado naquela aula. (NC JOÃO - 2°C - 09/08/2022)

O professor João fez uma breve revisão do conteúdo da aula passada e avisou que o assunto que seria apresentado naquela aula era *Simple Past*, ao passo que iria escrever o assunto todo no quadro. Ele começou escrevendo o assunto gramatical no quadro, enquanto os alunos conversavam tranquilamente. Na ocasião, João utilizou o quadro para sumarizar a gramática referente ao tópico da aula. (NC JOÃO - 3°C - 15/08/2022)

A este ponto, é relevante pontuar que ao reler as NC produzidas na época das observações de campo, observo que o mesmo, como dito anteriormente, não utiliza as MAE em suas aulas ou nem mesmo algo daquilo que ele pensa ser as MAE. Assim, constato que o participante pode ser considerado como seguidor das MAE e nem ser um professor que privilegia a aprendizagem ativa na sala de aula.

Tal afirmação toma por base os princípios teóricos daquilo que se considera como procedimentos e afiliações necessárias para se considerar que uma prática pedagógica traga consigo a operacionalização didática das MAE, contidos nas reflexões postas a cabo por autores como Berbel (2011), Borges e Alencar (2014), Valente; De Almeida; Geraldini (2017) e Leite (2017, 2018), em conjunto com as próprias crenças do participante a respeito do enquadramento conceitual das MAE.

Deste modo, se ao retornar para a concepção inicial de João sobre o que são MAE, pode-se perceber que as atividades que ele emprega em sala não correspondem com aquilo que ele pensa ser as MAE e seus objetivos centrais. Observe as crenças do participante sobre o enquadramento conceitual das MAE no quadro abaixo:

#### **Quadro 12** - Crenças sobre o enquadramento das MAE de João

As MAE podem ser entendidas como:

- a) Decisões didáticas tomadas no ambiente escolar que tenham como objetivo colocar o aluno na posição de produtor, de fazer algo relacionado ao conteúdo que foi passado pelo professor e
- b) Como forma de reforço e integração do conteúdo programático visto à realidade e vivência de aluno.

Com isto em mente, vislumbra-se que a relação contraditória, paradoxal, interativa e dialética posta no discurso das crenças do professor (SILVA, 2007; BARCELOS; KALAJA, 2011) não se sustenta em sua prática pedagógica. Percebe-se que tal fato ocorre, porque ele não

usa as MAE em suas aulas em parte alguma, diferentemente do modo como suas crenças poderiam indicar. Como já citado, o que ocorre é uma afiliação e apego - quase como uma perspectiva de ensino de estimacão - à uma abordagem gramatical e de memorização de palavras e suas aplicações através da tradução e do preenchimento dos espaços em branco nas atividades.

Assim, ao revisitar as NC para saber a respeito tanto da crença 4 quanto da crença 5, percebi aquilo que já assinalei acima, contudo, também entendi que o professor não utiliza as MAE em suas aulas nem no começo e nem no final de suas aulas, como indicam as suas crenças. Com isto em mente, o que ocorre é a aplicação de uma ficha de atividade entregue em mãos, ou escrita no quadro para elus possam responder durante o meio para o final da aula.

Então, o que se constata é uma prática pedagógica muito mais voltada aquilo que assinalei mais acima: *Grammar-translation method*, aplicada ao objetivo de aumento lexical de expressões e consolidação das regras gramaticais. Para ilustrar melhor o ponto que sinalizo, trago as partes do meio e do final das aulas ministradas pelo professor no 2°C e no 3°C que citei acima. Desse modo, a partir delas é possível perceber que elx costuma aplicar fichas de atividades de fixação do conteúdo com es aprendizes do começo para o final das aulas. Veja:

João distribuiu as fichas com os *blank spaces* para serem preenchidos com os quantificadores que elx usou e explicou no quadro anteriormente. Segundo elx, es estudantes deveriam responder a ficha individualmente. À medida que es estudantes foram respondendo, o professor passou em suas bancas para tirar dúvidas de forma aproximada. (NC JOÃO - 3°C - 08/08/2022)

[...] nessa mesma aula, elx revisou o assunto a respeito de (*Modal Verbs*), porém usou somente a exposição oral para fazer es alunes lembrarem do assunto visto nas aulas passadas. À medida que elx procedia na explicação, o professor perguntava aos alunes se elus tinham alguma dúvida, ao passo que solicitou que elus completassem os espaços no quadro. [...] em seguida, distribuiu algumas fichas de exercício com espaços em branco (*blank spaces*) a serem completados, assim como a mesma estrutura que estava no quadro. (NC JOÃO - 2°C - 09/08/2022)

Deste modo, a partir do exposto acima através dos recortes da entrevista e das NC, é possível compreender que a ocorrência da incongruência e divergência das crenças expostas pelo participante com relação a suas práticas de ensino confirmam o posicionamento de Pajares (1992) e Johnson (1994) quando afirmam que uma necessariamente influenciará as ações que os indivíduos tomam no seu cotidiano. Em se tratando do presente estudo, é possível observar de modo claro que tal fenômeno de divergência de crenças e ações desenrola-se na esteira da

não paridade do discurso apresentado por João com relação à sua prática educativa nas aulas de LI observadas.

Ao ler e analisar atentamente os trechos acima, é possível conceber que a repetição do *modus operandi* pedagógico do professor para com todas as turmas em que leciona. Tendo isto em vista, encontrar e indicar as possíveis motivações para a divergência entre o discurso (crenças) e prática (aulas observadas) é uma tarefa árdua no que diz respeito aos limites da pesquisa em Linguística Aplicada (LA).

Contudo, encontro em um fato ocorrido durante a observação algo que chamou minha atenção à época. Na ocasião, uma aluna pediu permissão ao professor para ir ao banheiro, ao que elx disse que ela somente iria caso falasse em inglês. Para melhor ilustrar o ocorrido trago o trecho abaixo:

Um pouco depois, quando uma aluna pede para ir para o banheiro, elx somente a deixa ir quando ela pedir em inglês. Nesse ponto, pude perceber que o professor estava tentando se esforçar para fazer a aluna usar a LI para pedir permissão para ir ao banheiro, mas parece que elx também tentou construir comigo uma imagem de professor que usa o inglês com seus alunos. A essa questão eu me questiono se ele se sentiu intimidado? (NC JOÃO - 2°C - 09/08/2023)

Na época, tal comportamento apresentado pelo docente pareceu-me incondizente com a maneira com a qual percebi que elx direcionava as ações na sala, pois, até o momento não o havia visto proceder assim com outre alune nas salas onde estive. Então, a partir deste raciocínio, compreendo que uma das possíveis razões para haver tal disparidade entre crenças e ações pedagógicas está situada na tentativa, consciente ou não, do professor em preservar o seu *ethos* profissional<sup>52</sup> com a pessoa que o estava entrevistando. Assim, constata-se que no transcorrer do período que compreende a observação, não foi possível manter a congruência entre crenças e ações (PAJARES, 1992, JOHNSON, 1994), pois o mesmo não sabia completamente quais aspectos de sua aula e pesquisadore estava observando e analisando.

Porém, este ponto e, possivelmente, mais outros são pontos que não se encontram completamente fechados em acabados. Como disse no começo do tópico, parece-me que o trabalho de linguista aplicada que se dedica ao desvelamento de crenças situa-se, sobretudo, no campo da inferência e da certeza da incompletude e da falta que o nosso fenômeno traz consigo.

---

<sup>52</sup> Ao refletir acerca deste ponto, Parahyba (2010) afirma que “uma vez que o *ethos* é o conjunto de valores compartilhados pela comunidade, o ‘*ethos* discursivo’ denota a presença de tais valores no enunciado. Ressalta-se que, o enunciado constitui o ambiente onde o locutor constrói na mente des destinatáries - ou interlocutores - a imagem que deseja transmitir a respeito de si.

Logo, ter como objetivo alcançar todas as motivações e colocá-las como verdades absolutas não é papel da LA e nem daqueles/las que a praticam na qualidade de pesquisadores/ras.

Nos encaminhando para a crença final do professor, percebe-se quais as motivações para ela figurar no sistema de crenças do participante, porém, antes de adentrar mais especificamente em sua percepção, trago a mesma abaixo para melhor localizá-la dentro do contexto das análise. Veja:

**Quadro 13** - Crenças de João sobre uso e aplicabilidade das MAE às aulas de LI

6. Uma MAE somente é elegível para utilização na sala de aula se poder ser aplicada em grupos, trios ou duplas de alunes.
7. O nível de inglês apresentado pelus estudantes deve ser levado em conta também no momento dessa decisão pedagógica.

Como já citado anteriormente, dentro desta crença do professor reside uma perspectiva de ensino que se inclina ao que Prince (2004) chama de *Collaborative learning* (Aprendizagem Colaborativa). Deste modo, é possível compreender que o que leva o participante a acreditar, apresentar e expor tais crenças é a existência de crenças anteriores, primárias - crenças centrais, como assinalam Dewey (1993); Rokeach (1972) e Cruz (2007) - que fornecem componentes cognitivos que acabam por (in)formar tal percepção contida no quadro acima. Com isto em mente, é possível perceber que tais crenças primárias são:

1. As MAE atuam na promoção da sociabilidade des estudantes durante as aulas de LI;
2. As MAE auxiliam no processo de mediação entre e alune e o conhecimento;
3. As MAE promovem a solidariedade entre alunes de com níveis de inglês diferentes;
4. As MAE ajudam na superação das dificuldades des alunes com relação a aquisição de LI.

Assim, o que se estabelece é uma relação de coexistência de crenças no mesmo sistema. Onde as primárias (centrais), que estão listadas acima, servem como base na qual as secundárias (menos centrais) buscam o viés de confirmação para a sua existência pela via do discurso de crenças do professor João. Tal mecanismo fica mais evidente no trecho recortado abaixo. Nele, temos as crenças que assinalei acima agindo como base de conhecimento (componente cognitivo e informacional) para a crença 6, presente no quadro acima, perceba:

[...] e:: eu percebo, no meu ver, que o aluno trabalhando de forma isolada não é a forma correta. Eu acho que não a:: como está ali na sala de aula, têm 40 ou 50 cabeças diferentes e cada uma tem um pensamento. Então acho que o trabalho em grupo, o trabalho em dupla, quando eu penso nessa questão que fazem na atividade, em dupla, em grupo, é uma forma de meio que mediar essa questão de conhecimento. Então, um aluno, como tinha falado agora para você e um aluno que tem mais habilidade com a língua inglesa, ele pode ajudar um aluno que tem pouca habilidade. (JOÃO) (Grifos meus)

Em se tratando da relação das crenças expostas pelo professor para com as suas ações pedagógicas em sala, o que é possível vislumbrar no transcorrer das observações é que ele preconiza a ação colaborativa entre os educandos, sobretudo, com duplas. Contudo, como já havia dito, o professor acaba por não utilizar as MAE em suas aulas, o que acaba transformando os momentos em que os discentes atuam em dupla e/ou grupo em algo focado em responder questões das fichas de atividade que o professor trouxe ou copiou no quadro do seu livro. Tal fenômeno é observável de modo evidente no trecho resgatado abaixo:

Em seguida, ele explicou como responder a atividade, ao passo que os alunos prestam atenção à explicação do mesmo. Diferentemente do que ele procedeu em outras turmas, ele entregou as fichas e instruiu os discentes a se dividirem em dupla por acreditar que duas cabeças pensam melhor de uma. (NC JOÃO - 09/08/2023)

Deste modo, compreende-se que, com relação às razões e motivações que fazem com o professor assuma, apresente e exponha tais crenças estão baseadas na busca e encontro de sustentação cognitiva/confirmação em crenças anteriores, primárias ou que estão em nível bem mais central dentro do sistema de crenças do mesmo. Assim, o que se produz é um efeito de viés de confirmação das crenças secundárias através das informações contidas nas crenças primárias.

Com este ponto esclarecido, é possível observar que as crenças de ambos os participantes apresentam as possibilidades de uso e aplicação para as MAE em aula de LI. Maria parte de um lugar que, apesar de não usar as MAE em suas aulas, reconhece sua relevância e afirma que elas seriam melhor empregadas em contextos em que houvesse mais aulas de LI, com menos alunos em sala e com mais recursos didático-pedagógico disponíveis aos professores mais novos e apaixonados por tais técnicas fossem capazes de utilizá-las.

Ao passo que, ao afirmar usar as MAE em suas aulas, João aponta que utilizar jogos e projetos auxilia no processo de ensino-aprendizagem da LI, devido ao fato da criança e do adolescente serem muito competitivos e do fato do trabalho colaborativo ser uma das

habilidades que se devem ser abordadas na escola. Contudo, como pode-se observar na análise acima, que com relação às crenças (o discurso) as práticas de ensino delus divergem, principalmente no caso do participante João.

Com isto posto, observo que Maria, como afirmado anteriormente, apresenta um alinhamento de suas percepções com relação às suas ações, muito por conta da autoimagem profissional que a mesma tem de si atravessado por episódios de mau comportamento de seus discentes durante a aula. À medida que João apresenta uma disparidade na sua *práxis* pedagógica em comparação com as suas crenças expostas no transcorrer da entrevista.

A maior parte desta disparidade situa-se no modo como elx acredita e apresenta a sua utilização das MAE em suas aulas em paralelo com suas ações, pois aquelas informam uma prática de ensino e aprendizagem ativo, onde o estudante está no centro do processo a partir visada que privilegia a aprendizagem colaborativa. Ao passo que as observações de campo, presentes em forma de NC, nos informam uma prática de ensino voltada para os tópicos gramaticais e de memorização de palavras através da tradução.

Sem a intenção de produzir verdades a respeito do funcionamento das crenças e da autoimagem do professor, percebo que uma das possíveis razões para tal disparidade pode ter ocorrido situa-se na tentativa do participante - mesmo que inconsciente - de preservar a imagem profissional perante o entrevistador no sentido de não mostrar desconhecimento teórico e prático com relação ao tema das perguntas feitas ao mesmo.

Portanto, é possível perceber que, com relação à prática pedagógica, ambos os participantes apresentam uma convergência entre si no que tange às ações tomadas na sala de aula no que diz respeito às possibilidades de uso e aplicabilidade das MAE. Tal fato ocorre quando constato, através das observações de campo, que ambos se inclinam fortemente à uma abordagem que acaba por não promover espaço para outras ações que não somente privilegiam a gramática e tradução posta em curso com objetivo de apresentar e solidificar estruturas e regras gramaticais e a memorização de palavras por parte dos alunos.

### 4.2.3 Sumário de discussões e análises

Tendo conhecimento a respeito da extensão das discussões e análises desenvolvidas anteriormente, esta subseção tem como objetivo condensar brevemente as informações contidas em ambas as subseções anteriores a respeito do sistema de crenças dos participantes, a forma como tais crenças estão presentes ou não em sua prática e as razões que os motivam a adotar tais crenças e ações na sala de aula. Desta forma, busca-se trazer um apanhado das reflexões e análises desenvolvidas anteriormente de maneira mais objetiva e clara possível. Observe:

**Tabela 4** – Sumário de discussões e análises – Crenças sobre uso e aplicabilidade das MAE

| <b>Participantes</b> | <b>Crenças sobre as possibilidades de uso e aplicabilidades das MAE nas aulas de LI.</b>   | <b>Como as crenças estão presentes nas aulas ou não?</b>  | <b>O que faz os professores assumirem tais crenças e Práticas de ensino?</b>  |
|----------------------|--|---|---|
| <b>Maria</b>         | <p>A professora acredita que:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sentir as necessidades e demandas de ensino da sala de aula (alunos) é um imperativo para a utilização de qualquer metodologia ou abordagem.</li> <li>2. A falta de interesse dos estudantes com relação LE contribui negativamente para a não adoção das MAE em sala de aula.</li> <li>3. Deve utilizar metodologias e abordagens que se adequem ao seu perfil profissional com o qual ela esteja familiarizada e sinta confortável.</li> </ol> | <p>Em sua maioria, as crenças apresentadas pela professora estão presentes em suas aulas. Assim, ficam de fora de sua prática de ensino as crenças 1 e 4.</p> <p>Desta forma, suas crenças estão presentes em suas aulas quando ela lança mão de uma abordagem com a qual está familiarizada.</p> <p>Ao passo que se aproxima das crenças 8, 9 e 10 quando não explora as potencialidades de uso e aplicabilidade das MAE em suas aulas, tendo como raciocínio primário a autoimagem profissional de si, - velha, cansada e engessada</p> | <p>É possível inferir que as motivações para Maria assumir tais crenças e práticas de ensino estejam relacionadas a:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Crenças centrais muito fortes a respeito da sua imagem/representação que ela mesma construiu de si;</li> <li>2) Crenças centrais resistentes a respeito da imagem/representação daquilo que seria um professor de inglês nos dias de hoje;</li> <li>3) Recorrentes experiências de ensino malsucedidas com alunos desinteressados e</li> </ol> |

- 
4. O critério para o uso ou não de uma metodologia fazer parte da aula é a falta ou não de conhecimento da matéria ou da língua estrangeira por parte dos alunos.
5. O ambiente perfeito para o uso e aplicação das MAE perpassa por mais tempo de sala de aula dedicado a LE.
6. O menor quantidade de aprendizes em sala implica em um ambiente com maior concentração.
7. Com mais tempo dedicado ao ensino e aprendizagem de LI e menos estudantes por turma, o processo de aquisição da língua será mais tranquilo.
8. Acredita estar velha, cansada da profissão para se atrever a tentar usar as MAE em sala de aula de LI.
9. Somente professores mais novos na profissão estão “apaixonados” por tentar inovar nas aulas de LI com as MAE.
- em comparação com a imagem de um outro professor de inglês mais novo, mais apaixonado pelo uso e aplicação das MAE em sala de aula.
- A partir disto, tais crenças ficam evidentes na afiliação da docente à uma prática pedagógica cujo ensino da gramática e da tradução através da memorização de regras e palavras é privilegiado em detrimento de uma maior abertura de espaço para explorar as potencialidades dos alunos em vistas das possibilidades de uso e aplicação que as MAE oferecem para a sala de aula de LI.
- mal-educados em suas aulas;
- 4) A interferências de fatores contextuais como: cobranças excessivas por notas de resultados dos discentes por parte das gerências de educação.
-

---

Utilizar as MAE e demais dinâmicas é uma tarefa difícil, pois ela está engessada.

---

**João**

O professor acredita que:

1. Estudantes aprendem através de suas ações quando jogam determinado jogo na sala de aula quando tomam o papel de jogador para si, ou seja, quando são protagonistas de suas próprias ações (*learning by doing*).
2. A utilização das MAE na forma de projetos e soluções de problemas auxiliaria no processo de ensino, pois assim a vivência dos educandos seriam contempladas em aula.
3. Fazer uso de MAE que tenham o foco em a resolução de problemas e projetos (*Project-based learning/Problem-based learning*) é uma forma de iniciar um assunto e de tangenciar a vivência dos alunos.
4. As MAE podem ser utilizadas no começo da aula como forma de iniciar e engajar os estudantes em um assunto novo.

As crenças apresentadas pelo professor João, em sua maioria, não estão presentes no seu percurso didático-pedagógico.

Assim afirma-se por constatar que, apesar do mesmo apresentar percepções sobre o tema que indiquem a sua afiliação com uma prática de ensino pautada pela ação de trazer e alunar para o centro da aprendizagem com foco nas potencialidades de uso e aplicação das MAE para isso, ele acaba por demonstrar uma disparidade quase que total com tais crenças quando em comparação com suas ações na sala.

A partir disto, constata-se a não presença de suas crenças em suas aulas, pois elas, em sua totalidade observável, trazem um professor que, assim como Maria, afilia-se a uma abordagem de ensino única, que por sua vez apresenta como foco tópicos gramaticais e de

As crenças do professor são motivadas por crenças anteriores, primárias que dão sustentação cognitiva para as secundárias.

São elas:

- a) As potencialidades educativas que jogos e projetos carregam consigo no que diz respeito ao engajamento dos discentes crianças e adolescentes através de seu uso.
  - b) A capacidade que a Aprendizagem Colaborativa através das MAE tem de:
    1. Promover a sociabilidade dos estudantes;
    2. Auxiliar no processo de mediação entre o aluno e o conhecimento;
    3. Fomentar a solidariedade entre aprendizes de com níveis de inglês diferentes;
-

- 
5. As MAE devem ser utilizadas no final da aula como uma forma de fazer o reforço e integração do assunto visto em sala de aula.
6. O perfil da sala de aula, as demandas educacionais dos estudantes e seus modos particulares de aprender uma LE devem ser considerados no processo de planejamento de uma aula.
7. Uma MAE somente é elegível para utilização na sala de aula se poder ser aplicada em grupos, trios ou duplas de alunos.
4. Atuar na superação das dificuldades dos alunos com relação a aquisição de LI.
- tradução de palavras e seu emprego nos contextos através somente de fichas de atividades a serem respondidas pelos discentes em duplas ou em grupo.
-

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

A partir das análises e discussões desenvolvidas à luz do arcabouço teórico-metodológico a respeito de Cultura de Aprender e Cultura de Ensinar (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1995; REYNALDI, 1998, 1999; FEIMAN-NEMSER; FLODEN, 1986; ANTONINI, 2009), Crenças de professores (ROKEACH, 1972; PAJARES, 1992; DEWEY, 1993; JOHNSON, 1994; BARCELOS, 1995, 2001, 2003, 2006, 2007, 2011; BORG, 2003; SILVA, 2007; CRUZ, 2007; GILAKJANI; SABOURI, 2017) e Metodologias Ativas de ensino (BERBEL, 2011; BORGES; ALENCAR, 2014; PAIVA *et al*, 2016; COOREY, 2016; VALENTE; DE ALMEIDA; GERALDINI, 2017; LEITE, 2017, 2018; MOTA; ROSA, 2018) apresentado e discutido na primeira parte do estudo, a presente seção dedica-se tecer um comentário geral sobre os resultados alcançados ou não pela pesquisa, à medida que também indica possíveis perguntas que podem ser respondidas em estudos futuros.

De início, destaco que a presente pergunta que a pesquisa se propôs a responder durante o seu desenvolvimento foi amplamente respondida no que concerne à etapa das análises e discussões dos dados obtidos através de entrevistas com os participantes e das observações de campo. Deste modo, com o intuito de ilustrar as explanações seguintes retomo abaixo a questão central que norteou este trabalho. Veja:

### Quadro 14 - Pergunta de pesquisa

Qual a relação que se estabelece entre as crenças de professores de língua inglesa de duas escolas públicas em Jaboatão dos Guararapes e suas práticas docentes em sala de aula, tendo em vista a presença, a inserção e o uso das metodologias ativas no percurso de ensino e aprendizagem de inglês?

Fonte: autoria própria

Com tal questão em mente, ao retomar as crenças expostas pelos professores e as suas práticas pedagógicas, percebe-se que esta relação se estabelece com menor ou maior incongruência, divergência e discrepâncias (PAJARES, 1992, JOHNSON, 1994, BORG, 2003, BARCELOS, 2006) a depender do ponto em análise e de participante em questão. Contudo, percebe-se a evidente disparidade das crenças dos professores em comparação com sua práxis educativa na sala de aula através da triangulação dos dados.

Com relação, ao que elus pensam ser as MAE, tal divergência mostra-se mais atuante no que diz respeito a um conceito de MAE mal compreendido e/ou mal interpretado que, segundo a visão empreendida aqui, pode ter sido passado e reforçado pela via das trocas e influências culturais presentes no seu cotidiano pedagógico dos participantes, mas que destoa daquilo que estudiosos, como es citades no começo da seção, vêm pensando ao longo dos anos. Assim, ao pensarem as MAE como forma de troca de conhecimento e conteúdo programático (Maria) e como forma de integração dos assuntos vistos no transcorrer das aulas de LI (João), as crenças demonstradas por elus, na sua maioria, não se sustentaram no ambiente escolar da sala de aula.

Assim, percebo que Maria, ao demonstrar certo (des)conhecimento das MAE tanto no seu campo teórico-metodológico quanto no prático a respeito do uso e a aplicabilidade das MAE, produz um discurso (crenças) que nos remete a um sujeito-professor que não utiliza as MAE em sala de aula por motivos socioafetivos. Compreendo que, muito provavelmente, tais motivações são resultantes do atravessamento de experiências de sala de aula malsucedidas com aulnes e por intervenções de cunho político educacional como principais fatores contextuais, atuantes tanto no seu ecossistema de crenças quanto na sua prática pedagógica, tais crenças foram evidentes na prática de ensino da professora durante o período de observação.

Enquanto o participante João produziu um discurso (crenças) que se relaciona um sujeito-professor que entende, acolhe e leva em as demandas des aulnes por uma sala de aula mais equânime, democrática e alinhada aos princípios contemporâneos da educação em LE, as sua prática educativa nos informa um funcionamento divergente daquilo que as suas percepções nos trazem. Apesar da dificuldade para atingir as suas possíveis motivações, abriu-se espaço para uma reflexão que situa tanto as crenças do participante quanto parte das suas ações ligadas a uma tentativa de preservação da imagem culturalmente construída daquilo que é ser professor de LI em sala de aula.

Por tais razões apresentadas acima, afirma-se que a presente pesquisa logrou êxito no que concerne seus objetivos: i) Mapear as crenças des professores a respeito do papel que as Metodologias Ativas exercem no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa na escola pública; ii) Observar como se desenvolve a presença das Metodologias Ativas de ensino na prática discursiva e na prática de ensino de professores de LI a partir de suas crenças sobre o tópico; iii) Analisar os possíveis aspectos que servem como base para formação das crenças de professores sobre presença das Metodologias Ativas de ensino nos percursos de ensino e aprendizagem de línguas.

Assim, foi possível perceber que, com relação ao que os professores pensam ser as MAE, as crenças dos participantes colocam as MAE como sendo i) formas de viabilizar a troca de conhecimento entre os professores e alunos, ii) ouvir as demandas da sala de aula, ao passo que também são formas de desenvolver a iii) a integração e fixação dos conteúdos abordados em sala por parte dos alunos. Com isto em mente, evidenciou-se que, em comparação com as crenças, as práticas pedagógicas dos participantes não se sustentam em sua maioria, estabelecendo-se assim uma relação de incongruência, divergência e disparidade do discurso (crenças) com relação à práxis educativa (ações).

Em tempo, com relação às possibilidades de uso e aplicabilidade das MAE, vislumbra-se que as crenças dos participantes nos informam duas posições sujeito-professor diferente: i) Que demonstra mais abertamente suas afiliações pedagógicas consideradas tradicionais, focada na gramática e tradução em sala de aula, que é atravessado por fatores contextuais como: salas cheias, mal comportamento dos alunos e decisões políticas, como informa Borg (2003).

Ao passo que a posição sujeito-professor ii), ao contrário da anterior, não demonstra com maior facilidade as suas afiliações pedagógicas. Ao contrário, as suas crenças, assim como afirmado anteriormente, nos informam uma perspectiva de ensino que leva em conta as demandas dos alunos em vista da necessidade atual por uma prática de ensino que privilegie a aprendizagem colaborativa de LE. Contudo, tal posição não se sustenta na prática educacional observada.

Deste modo, fica evidenciada uma maior afiliação pedagógica desta posição sujeito-professor ii) para com a posição sujeito-professor i), pois ambas buscam em abordagens consideradas tradicionais subsídios pedagógicos para ministrar as suas aulas. As razões para tal tomada de crenças e prática pedagógica podem estar relacionadas desde: i) experiências de ensino não exitosas, ii) interferências políticas na educação, iii) tentativa de preservação da autoimagem profissional que se relaciona com os discursos sobre o que é ser professor de LE difundido culturalmente pela via das trocas simbólicas, de valores e de poder no contexto da educação e fora dele.

Deste modo, posso inferir que, possivelmente, por via de tais trocas culturais, a apreensão, compreensão e entendimento imprecisa daquilo que são as MAE acabam por influenciar as crenças dos participantes acerca das possibilidades de uso e aplicabilidade das MAE em sala de LE fornecendo-lhes componentes cognitivos para embasar suas crenças sobre o tema. Tal fato, por sua vez, expressa o modo como os professores pensam que as MAE podem estar ou suas aulas.

Por sua vez, tal funcionamento de crenças e ações pedagógicas, que se estabelece de forma discrepante e divergente, acaba por estreitar as capacidades de uso e aplicação das MAE em sala de aula de LE, como foi possível observar. Com isto, estreita-se também o horizonte de possibilidades com quais es estudantes poderiam ter contato com a língua(gem), forçando-lhes a permanecer, por muitas vezes, em uma lógica de ensino e aprendizagem que não ouve as demandas contemporâneas das salas de aula, ao passo que privilegia uma abordagem de ensino única e com uma diversidade olhares limitadas no que tange os papéis de professore e alune co-construídos socialmente em sala de aula.

Assim, tais fatos levam-me a uma reflexão final: se realmente quisermos uma real mudança no que concerne o ensino de LI nas escolas públicas, uma mudança que escape os muros das universidades, precisamos trabalhar com a possibilidade de ressignificação das crenças, haja vista que, com maior ou menor intensidade, evidenciou-se que elas influenciam a prática pedagógica de professores.

Deste modo, e pesquisadore que se propuser a desenvolver tal estudo, necessariamente, precisa dialogar com es professores no seu ambiente escolar real, com as possibilidades reais que elus têm, através de um olhar metodológico que privilegie a pesquisa-ação de cunho intervencionista com foco na sua ressignificação de suas crenças e por consequências de suas ações pedagógicas em sala de aula. Através das possibilidades e caminhos que tal estudo pode nos trazer futuramente - e assim o falo a partir do lugar de professore de LI da escola pública e ex-alune -, o *esperançar* por dias melhores, assim como nos ensinou Paulo Freire (1992), se construirá a partir da ação conjunto no presente.

Por fim, assim movo-me por compreender que:

*“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é [co]construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo [...]”.* (PAULO FREIRE, 1992)

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. **EntreLínguas**, v. 1, n. 1, p. 25-42, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6193377.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2023.
- ALBERTIN, Maria Eduarda Genuino de. Pedagogia dos multiletramentos e material didático alternativo: elaboração de um protótipo de ensino para as aulas de língua(gem). 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Maneiras de compreender linguística aplicada. **Letras**, n. 2, p. 7-14, jul./dez, 1991. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/download/11407/6882>. Acesso em: 05 jun. 2023.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos. Paes. O professor de Língua Estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. In: Revista Contexturas, vol. 01 No. 01, p. 77-85, São Paulo: APLIESP, 1992.
- ALMEIDA FILHO, José. Carlos. Paes. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, José. Carlos. Paes. O Ensino de Línguas no Brasil de 1978. E agora? In: **Revista Brasileira de Linguística**, v.1, n.1, 15-29, 2001.
- ALMEIDA, Ludmila Nogueira de. A TRANSDISCIPLINARIDADE DA LINGUÍSTICA APLICADA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS - CONVERGÊNCIAS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSPESSOAL?. **Revista Desempenho**, [S. l.], v. 2, n. 22, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9495>. Acesso em: 30 nov. 2021.
- ALLWRIGHT, D. The Death of Method. **CRILE Working Paper**, Lancaster, n.10, 1991.
- ARAÚJO, Laryssa Barros. O livro didático de língua inglesa e o PNLD: um olhar reflexivo sob o viés da Linguística Aplicada. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.
- BANKS, James A. Multicultural Education: Characteristics and Goals in BANKS, J.A.; BANKS, C.A.M (Or.). **Multicultural education: Issues and perspectives**. John Wiley & Sons, p.3-30, 2019.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. A cultura de aprender língua estrangeira (Inglês) de alunos formandos de Letra. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Unicamp, Campinas, 1995.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/dXSRMGdSDkTzWwQHhktLQyC/?lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BARCELOS, Ana Maria. Ferreira. Researching beliefs about SLA: A critical review. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, p. 7-33, 2003.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15586>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

BARCELOS, Ana Maria. Ferreira. Narrativas, crenças e experiência de aprender inglês. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006a. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15586>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/qfzDkyppVRGDMQWCGm6K9SQ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; KALAJA, Paula. Introduction to beliefs about SLA revisited. **System**, v. 39, n. 3, p. 281-289, 2011. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X1100087X>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. **Linguística Aplicada e ensino: língua e literatura**, p. 153-186, 2013.

BASTOS, Celso da Cunha. Metodologias ativas. 2006. Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>. Acesso em: 14 fev. 2023.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, jan./jun. 2011, pp. 25-40. Disponível em: [http://sta.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/433/2018/08/berbel\\_2011.pdf](http://sta.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/433/2018/08/berbel_2011.pdf). Acesso em: 05 jun. 2023.

BONWELL, Charles. C.; EISON, James.A. **Active learning: Creating excitement in the classroom**. 1991 ASHE-ERIC higher education reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183, 1991.

BORG, Simon. Teacher Cognition in Language Teaching: a review of research on what teachers think, know, believe, and do. **Language Teacher**, v. 36, p. 81 – 109, 2003. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/teacher->

[cognition-in-language-teaching-a-review-of-research-on-what-language-teachers-think-know-believe-and-do/F6B40C79983C27649FC1157D4023A776](https://www.academia.edu/download/47300771/08_METODOLOGIAS_ATIVAS_NA_PROMOCAO_DA_FORMACAO_CRITICA_DO_ESTUDANTE.pdf). Acesso em: 05 jun. 2023.

BORGES, Tiago Silva.; ALENCAR, Gidéia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, ano 3, n. 4, p. 119-143, jul./ago. 2014.

Disponível em:

[https://www.academia.edu/download/47300771/08\\_METODOLOGIAS\\_ATIVAS\\_NA\\_PROMOCAO\\_DA\\_FORMACAO\\_CRITICA\\_DO\\_ESTUDANTE.pdf](https://www.academia.edu/download/47300771/08_METODOLOGIAS_ATIVAS_NA_PROMOCAO_DA_FORMACAO_CRITICA_DO_ESTUDANTE.pdf). Acesso em: 05 jun. 2023.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: **Porto Editora**, 1991.

BROSSI, Giuliana Castro. Crenças e ações de uma professora de língua estrangeira (inglês) sobre o planejamento de curso e a aprendizagem: um estudo de caso. 2008. 201 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) -Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BRUN, Milenna. Estudo das crenças de professores e alunos dos cursos de Licenciatura em Letras da Uefs sobre o processo de aprendizagem: oportunizando caminhos de pesquisa. **A Cor das Letras**, v. 16, n. 1, p. 58-60, 2017. Disponível em:

<http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/1405>. Acesso em: 05 jun. 2023.

CAVALCANTI, Marilda. C. A propósito de linguística aplicada. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 7, 1986. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/download/8639020/6615>. Acesso em: 05 jun. 2023.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é Linguística Aplicada. In: CELANI, M.A.A; PASCHOAL, M. S. Z. **Linguística Aplicada, da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, p. 15-23, 1992.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras Ocupação ou profissão. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 23-43. Disponível em:

[http://www.leffa.pro.br/tela2/livros/Professor\\_de\\_linguas.pdf#page=21](http://www.leffa.pro.br/tela2/livros/Professor_de_linguas.pdf#page=21). Acesso em: 05 jun. 2023.

DE NARDI, Fabiele Stockmans. Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade: Reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Tese de doutorado inédita. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

DE SENA, Samara *et al.*. Aprendizagem baseada em jogos digitais: a contribuição dos jogos epistêmicos na geração de novos conhecimentos. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, 2016. DOI: 10.22456/1679-1916.67323. Disponível em:

<https://www.seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/67323>. Acesso em: 26 mar. 2023.

DEWEY, J. **How we think**. U.S.A: BN Publishing, 2009.

DO CARMO, Mailson José do. Metodologias Ativas no ensino de inglês como Língua Estrangeira (EFL): Uma perspectiva docente em formação continuada. 2020. Monografia (Especialização em Linguística Aplicada ao ensino de Língua Inglesa) - Departamento de Pós-graduação - Faculdade Frassinetti do Recife, Recife, 2020.

- DUFVA, Hannele. Beliefs in dialogue: A bakhtinian view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, p. 131-151, 2003.
- DURANTI, Alessandro. (1997). Ethnographic methods. In **Linguistic Anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press, p.84-121, 1997.  
doi:10.1017/CBO9780511810190.005.
- ERICKSON, Frederick. What makes school ethnography "ethnographic"? **Anthropology and Education Quarterly**, v. 15, n. 1, p. 51-66, Spring. 1984.
- ERICKSON, Frederick. Conceptions of school culture: An overview. **Educational Administration Quarterly**, v. 23, n. 4, p. 11-24, 1987. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0013161X87023004003>. Acesso em: 05 jun. 2023.
- ERICKSON, Frederick. Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. **Anthropology & education quarterly**, v. 18, n. 4, p. 335-356, 1987. Disponível em: <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1525/aeq.1987.18.4.04x0023w>. Acesso em: 05 jun. 2023.
- ERICKSON, Frederick. Culture in society and in educational practices. In BANKS, J.A.; BANKS, C.A.M (Or.). **Multicultural education: Issues and perspectives**, John Wiley & Sons, p. 30-60, 2019.
- FERNANDES, Fabrício Ademar. Crenças, experiências e ações de professores de inglês (LE) de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, 2017.
- GARCIA, Claudia Ribeiro de Pádua. Cultura de Aprender uma LE (Inglês) em sala de aula que se propõe interdisciplinar. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. IEL/UNICAMP. Campinas, 1999.
- GILAKJANI, Abbas Pourhosein; SABOURI, Narjes Banou. Teachers' Beliefs in English Language Teaching and Learning: A Review of the Literature. **English Language Teaching**, v. 10, n. 4, p. 78-86, 2017. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1133207>. Acesso em: 05 jun. 2023.
- GIDDENS, Anthony. **Introduction to sociology**. New York/London: WW Norton, 24a Edição, 1996.
- GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 4a edição, 2008.
- JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. **Teaching and teacher education**, v. 10, n. 4, p. 439-452, 1994. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0742051X94900248>. Acesso em: 05 jun. 2023.
- LARRÉ, Julia Maria Raposo Gonçalves. Colaboração e crença metodológica: pensando a escrita na aula de língua estrangeira. in MOURA, V.; DAMIANOVIC, M. C.; LEAL, V.

(Orgs.). O ensino de línguas: concepções e práticas universitárias. Recife: EdUFPE, 2010. pp. 37 – 46.

LARRÉ, Julia Maria Raposo Gonçalves; OLIVEIRA, Susana Paula de Magalhães; RELVAS, Maria de Jesus Crespo Candeias Velez. **Pensamento de jogo e ensino - algumas reflexões**. Cultura Escolar em Tempos de Pandemia... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/92041>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira.; KALAJA, Paula (Ed.). **Beliefs about second language acquisitions: new research approaches**. USA: Springer, 2006.

KALAJA, Paula *et al.* **Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching**. Springer, 2015.

KLEIMAN, Angela; VIANNA, Carolina Assis; DE GRANDE, Paula Baracat. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópico**, v. 17, n. 4, p. 724-742, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=536227>. Acesso em: 05 jun. 2023.

KUMARAVADIVELU, Bala. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second-Foreign Language Teaching. **TESOL Quarterly**, Alexandria, VA, v.28, n.1, p.27-48, 1994. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.2307/3587197> .Acesso em: 05 jun. 2023.

KUMARAVADIVELU, Bala. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.2307/3588427>. Acesso em: 05 jun. 2023.

KUMARAVADIVELU, Bala. Method, antimethod, postmethod. **Readings in Methodology**, p. 36, 2002.

KUMARAVADIVELU, Bala. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven, CT: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, Bala. Deconstructing applied linguistics: a postcolonial perspective. **Linguística aplicada e contemporaneidade**, p. 25-38, 2005.

KUMARAVADIVELU, Bala. **Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod**. Mahwah, NJ: Routledge, 2006.

KUMARAVADIVELU, Bala. **Language Teacher Education for a Global Society**. New York: Routledge, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003 [1985].

LEFFA, Vilson J. Aspectos Políticos da Formação do Professor de Línguas Estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-55. Disponível

em:[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Professor\\_de\\_linguas\\_2ed.pdf#page=354](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Professor_de_linguas_2ed.pdf#page=354). Acesso em: 05 jun. 2023.

LEFFA, Vilson J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.

LEFFA, Vilson J. Ensino de Línguas: Passado, Presente e Futuro. In: **Revista Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: [www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ens\\_ling\\_pas\\_pres\\_futuro.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ens_ling_pas_pres_futuro.pdf). Acessado em 10.01.2017. Acesso em: 05 jun. 2023.

IRALA, Valesca Brasil.; LEFFA, Vilson J. Passando a limpo o ensino de línguas: novas demandas, velhos problemas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014.p. 261-279.

LEITE, Bruno. Aprendizagem tecnológica ativa. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, n. 3, p. 580-609, 25 maio de 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7008029>. Acesso em: 05 jun. 2023.

LIBERALI, Fernanda Coelho.; LIBERALI, André Ricardo. Para pensar a metodologia de pesquisas nas ciências humanas. **InterFainc** v.1,n.1, jul/dez. 2011

LIMA, Diógenes C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.

MARZARI, Gabriela Quattrin; GEHRES, Wilma Beatriz. Ensino de Inglês na Escola pública e suas possíveis dificuldades. **Thaumazein: Revista Online de Filosofia**, v. 7, n. 14, p. 12-19, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/thaumazein/article/view/214>. Acesso em: 05 jun. 2023.

MARIN, Maria José Sanches *et al.* Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Revista brasileira de educação médica**, v. 34, p. 13-20, 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbem/v34n01/v34n01a03.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2023.

MENEZES, Vera.; SILVA, Marina Morena; GOMES, Iran Felipe. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Afinal, o que é Linguística Aplicada?. In: MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/ aprendizagem de língua. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R.C.M.; ROCA, M.P. (Org.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOTA, Ana Rita.; DA ROSA, Cleici Teresinha Werner. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 2, p. 261-276, 2018. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8161>. Acesso em: 05 jun. 2023.

OLIVEIRA, Ana Paula Gomes de. Crenças de uma professora de língua inglesa: o papel do professor e as influências contextuais em foco. 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/3933>. Acesso em: 05 jun. 2023.

OLIVEIRA, Kátia Cristina de. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos ingressantes e egressos do Ensino Fundamental II. . Dissertação de mestrado. 184 f. Universidade de Brasília, 2013.

PAJARES, M. Frank. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of educational research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543062003307>. Acesso em: 05 jun. 2023.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A identidade do professor de inglês. **APLIEMGE: ensino e pesquisa. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG**, n.1, 1997. p. 9-17. Disponível em: <https://www.veramenezes.com/identidade.htm> Acesso em: 05 de jun. 2023.

PARAHYBA, Fatiha Dechicha. NARRATIVA DO PROFESSOR: Um meio de repensar a prática docente in MOURA, V.; DAMIANOVIC, M. C.; LEAL, V. (Orgs.). O ensino de línguas: concepções e práticas universitárias. Recife: EdUFPE, 2010. pp. 263 – 277.

PRABHU, Nagore S. There is no best method-why? **TESOL Quarterly**, Malden, v.24, n.2, p.161-72, 1990. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.2307/3586897>. Acesso em: 05 jun. 2023.

REYNALDI, Maria Angela Abbade Chimello. A. A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro. 1993. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1998.

REYNALDI, Maria Angela Abbade Chimello. A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro. **Sínteses-ISSN 1981-1314**, v. 4, 1999. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/sinteses/article/view/6133/6866> Acesso em: 05 jun. 2023

RILEY, Paul. A. Shifts in beliefs about second language learning. **RELC journal**, v. 40, n. 1, p. 102-124, 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0033688208101448>. Acesso em: 05 jun. 2023.

RIBEIRO, Juliana Terra.; DE ALBUQUERQUE, Natália Marina Diógenes Silva.; DE RESENDE, Tania Inessa Martins. Potencialidades e desafios da metodologia ativa na perspectiva dos graduandos de Medicina. **Revista docência do ensino superior**, v. 10, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/19233>. Acesso em: 05 jun. 2023.

ROEHL, Amy *et al.* The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning strategies. **Journal of Family & Consumer Sciences**, v. 105, n.2, p. 44-49, 2013. Disponível em: [https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/academic-practice/RoehlReddy%20%20SHannon%20\(2013\)%20The%20flipped%20classroom%20as%20a%20way%20of%20engaging%20the%20Millennial%20through%20active%20learning%20strategies.pdf](https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/academic-practice/RoehlReddy%20%20SHannon%20(2013)%20The%20flipped%20classroom%20as%20a%20way%20of%20engaging%20the%20Millennial%20through%20active%20learning%20strategies.pdf). Acesso em: 05 jun. 2023.

XU, Li. The Role of Teachers' Beliefs in the Language Teaching-learning Process. **Theory & Practice in Language Studies**, v. 2, n. 7, 2012. Disponível em: <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/07/tpls0207.pdf#page=83>. Acesso em: 05 jun. 2023.

SARMENTO, Simone. Ensino de cultura na aula de língua estrangeira. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 2, n. 2, março de 2004. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

SILVA, Gisvaldo Araújo. A era pós-método: o professor como um intelectual. **Linguagens & Cidadania**, 2004.

SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 1, p. 235-271, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15657>. Acesso em: 05 jun. 2023.

TEIXEIRA, Augusto Francisco. O pós-método e o ensino de língua inglesa. **Revista Avelavra**, v. 11, n. 1, 2011. Disponível em: <http://www2.unemat.br/avelavra/EDICOES/11/artigos/POSMETODO.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2023.

VALENTE, José Armando.; DE ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2017000200455&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2017000200455&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 05 jun. 2023.

ZHENG, Hongying. A Review of Research on EFL Pre-Service Teachers' Beliefs and Practices. **Journal of Cambridge Studies**, Vol 4. n. 1, p. 73-81, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.17863/CAM.1579>. Acesso em: 05 jun. 2023.

ZHENG, Hongying. The dynamic interactive relationship between Chinese secondary school EFL teachers' beliefs and practice. **The Language Learning Journal**, v. 41, n. 2, p. 192-204, 2013. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09571736.2013.790133>. Acesso em: 05 jun. 2023.

## APÊNDICE A - CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTA

No concerne às convenções para a transcrição dos dados gerados a partir das entrevistas semiestruturadas com es professore-participantes da pesquisa, foram adotadas parcialmente as considerações de Fernandes (2017, p.229) (apoiado em Marcuschi, 2003) e Jefferson.<sup>53</sup> citada por Garcez; Bulla; Loder (2014, p.271).

Nesse sentido, as letras foram utilizadas para identificar es participantes da interação em foco posta a cabo pela entrevista semiestruturada que compõem o corpus da presente pesquisa.

|  |                                     |   |
|--|-------------------------------------|---|
| <b>P</b>                                   | Letra P maiúscula                   | Pesquisador/re  |
| <b>PJ</b>                                  | Letra P e J maiúscula               | Professor João  |
| <b>PM</b>                                  | Letra P e M maiúscula               | Professora Maria  |
| <b>(palavra)</b>                           | (segmento de fala entre parênteses) | Comentário do/de pesquisador/re                               |
| <b>[palavra]</b>                           | [segmento de fala entre parênteses] | Hipótese do que foi falado                                    |
| <b>pala::vra</b>                           | (dois pontos)                       | prolongamento do som (maior duração)                          |
| <b>pal<u>av</u>ra</b>                      | (sublinhado)                        | sílaba ou palavra enfatizada                                  |
| <b>PALAVRA</b>                             | (maiúsculas)                        | intensidade maior (“volume” alto)                             |
| <b>°palavra°</b>                           | (sinais de graus)                   | intensidade menor (“volume” baixo)                            |
| <i>palavra</i>                             | palavra em Itálico                  | palavra em inglês ou língua estrangeira                       |
| <b>[...]</b>                               | reticências entre colchetes         | Indica que o excerto em questão é um recorte de trecho longo, |
| <b>(.)</b>                                 | (ponto entre parênteses)            | micropausa de até 2/10 de segundo                             |
| <b>( )</b>                                 | (parênteses vazios)                 | fala que não pôde ser transcrita                              |
| <b>Ah, a, é, oh, ih, ahã, mhm, mm,nhum</b> |                                     | pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção              |

<sup>53</sup> Para mais informações a respeito das convenções para transcrição adotada por Jefferson ler: GARCEZ, P. M.; BULLA, G. da S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. DELTA, 2014, vol.30, n.2, p. 257-288. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v30n2/0102-4450-delta-30-02-0257.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022, p-272.

## APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

**1. Nome:** \_\_\_\_\_ **Idade:** \_\_\_\_\_

**2. Qual pronome você gostaria que fosse usado para lhe identificar?**

- a) Ele
- b) Ela
- c) Elx
- d) Outros: \_\_\_\_\_

**3. Quantos anos de experiência como professor(a) você tem?** \_\_\_\_\_

**4. Quantos destes anos você ministrou ou tem ministrado aulas de inglês no ensino médio?** \_\_\_\_\_

**5. E-mail:** \_\_\_\_\_

**6. Você poderia descrever como foram os primeiros contatos com as metodologias ativas de ensino?**

**7. Como você descreveria, com suas palavras, o que são metodologias ativas de ensino?**

**8. Você poderia descrever, com suas palavras, quais são as metodologias ativas de ensino que você conhece e o que é feito em cada uma delas?**

**9. Como você pensa que seria possível colocar as metodologias ativas de ensino nas aulas de inglês na escola pública?**

**10. Você poderia narrar o seu processo de preparação das aulas, como costuma pensar quais aspectos ou partes do conteúdo são vai trazer para a sala de aula?**

**11. Você costuma utilizar as metodologias ativas de ensino nas aulas de inglês do ensino médio onde atua?**

### EM CASO AFIRMATIVO

**12. Poderia me dizer em quais assuntos você costuma trazer essas metodologias ativas e por quê, quais razões?**

**13. Você poderia descrever ou narrar como usa as metodologias ativas nas suas aulas de inglês? Você pode usar exemplos ou experiências da sala de aula também.**

**14. Você poderia me dizer qual ou quais critérios leva em conta quando pensa em trazer uma(s) metodologia(s) ativa(s) de ensino para sala de aula?**

**15. E em qual parte da aula você percebe que vai ser o melhor momento para aplicar estas metodologias?**

**16. Quais atividades que melhor combinam com as metodologias ativas que você usa e qual a recepção dos estudantes?**

### EM CASO NEGATIVO

17. Em caso negativo, você poderia descrever as razões por que não faz uso das metodologias ativas em suas aulas? Como você acredita que utilizar essas metodologias ativas de ensino podem agregar ou não às suas aulas?

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa (Cultura de aprender e Cultura de ensinar línguas: crenças de professores sobre a presença das metodologias ativas no ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública), que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) (Mailson José do Carmo, Segunda Travessa da Rua C, 718, Olinda – PE, CEP: 53.280.145 – (81) 98348-3462, mailsonjose.formal@gmail.com)

Também participam desta pesquisa os pesquisadores: (\_\_\_\_\_) Telefones para contato: (\_\_\_\_\_) e está sob a orientação de: Dr<sup>a</sup> Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré Telefone: ((81) 99610-9670), e-mail (jlarre1304@gmail.com).

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

**Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação:** O desenvolvimento da presente pesquisa justifica-se pela demanda e relevância de estudos que investiguem as crenças de professores no âmbito do ensino e aprendizagem de língua estrangeira no contexto da escola pública brasileira. Ao passo que este tipo de estudo se configura enquanto instrumento de desvelamento de saberes, conhecimentos, percepções e necessidades dos professores participantes envolvidos no percurso de ensino. O objetivo do presente estudo é saber, descrever e interpretar qual a relação que se estabelece entre o sistema de crenças de professores de língua inglesa do ensino público com as suas práticas de ensino e aprendizagem de língua inglesa na sala de aula. A coleta dos dados vai acontecer em duas etapas. A primeira etapa consiste na observação presencial das aulas dos participantes no período de um mês a ocorrer na escola onde eles trabalham. Essa fase vai ser composta por oito horas/aula. A segunda etapa será composta por uma entrevista semiestruturada que poderá ocorrer presencialmente, na escola onde trabalham, contanto que seja em local silencioso e calmo com o objetivo de preservar qualidade do áudio e da integridade do participante, ou em ambiente virtual através videochamada usando a ferramenta *Google Meet* do *Google*. Nesta última fase, o tempo não será estimado, pois buscaremos priorizar o tempo que o informante levará para pensar e responder as questões. As duas etapas de coleta dos dados vão ocorrer de maneira individual com cada um dos sujeitos de pesquisa por vez. Será solicitado ao informante participar de maneira ativa nas etapas que compõem a presente pesquisa, ao passo que responda com a maior clareza possível as questões a serem perguntadas pelo pesquisador.

**RISCOS:** Os participantes da presente pesquisa podem se sentir-se constrangidos, acuados e/ou envergonhados seja pelas perguntas feitas pelo pesquisador, seja devido a possível participação de outras pessoas no ambiente escolar, tendo em vista o cenário onde o estudo pretende ser desenvolvido. Em segunda observação, destacamos que os participantes correm risco de contaminação pelo coronavírus haja vista a natureza presencial da coleta dos dados por meio da observação das aulas e da entrevista. Com relação opção de entrevista em ambiente virtual, destacamos o risco da possibilidade de vazamento dos dados obtidos na entrevista através da base de dados do *Google* ou por meio da invasão da conta de e-mail com o qual tanto pesquisador quanto participante pretendem utilizar nesta etapa. Com o intuito de diminuir os riscos que foram citados anteriormente, destacamos algumas medidas que visam diminuir ou mitigar tais riscos: a) Durante o período de observação das aulas, o professor participante pode requerer que o pesquisador se ausente da sala de aula a qualquer momento. b) Na etapa de entrevista com os participantes, eles poderão optar por dar suas contribuições através de uma interação face a face de modo presencial ou por videochamada. c) Em tempo, destacamos que tanto nas entrevistas face a face (presencial) ou por videochamada, o participante do estudo pode negar-se a responder qualquer pergunta feita pelo pesquisador, d) assim como desistir de sua participação no estudo em curso a qualquer momento a fim de preservar sua integridade física e mental. e) Com relação aos riscos de contaminação pelo coronavírus, ressaltamos que tanto as observações das aulas quanto as entrevistas seguirão os protocolos de saúde adotados pelas Secretaria de Educação do Governo do Estado de Pernambuco (2021/2022): distanciamento mínimo de um metro e meio entre o pesquisador, os professores a serem observados e entrevistados e seus alunos em classe; uso de máscara

protetora e higienização das mãos com álcool à 70%. f) A respeito da opção da entrevista em ambiente virtual, pretendemos mitigar tais riscos salvando tanto a entrevista quanto as demais informações no computador pessoal do pesquisador que somente ele tem acesso. Em seguida apagaremos todos os dados da nuvem/rede ficando guardados apenas no dispositivo eletrônico do pesquisador responsável no endereço acima citado.

**BENEFÍCIOS diretos/indiretos para os voluntários:** Tendo em vista a amplitude de informação e perspectivas dos sujeitos de participantes que estudos de crenças, inseridas dentro do campo de pesquisa exploratória, podem trazer à baila, traçamos os benefícios diretos e indiretos: São eles: **Diretos:** Não haverá benefícios diretos para os participantes na presente pesquisa. **Indiretos:** Em tempo, podemos destacar que tal estudo, caso aprovado, poderia propiciar, mais diretamente, benefícios que giram em torno do compartilhamento de saberes, conhecimentos e perspectivas dos professores participantes.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações em áudio), ficarão armazenados em (computador pessoal), sob a responsabilidade do (pesquisador), no endereço (acima informado), pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.

---

(assinatura do pesquisador)

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo \_\_\_\_\_ (Cultura de aprender e Cultura de ensinar línguas: crença de professores sobre a presença das metodologias ativas no ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública), como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento).

Local e data \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar.** (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

|             |             |
|-------------|-------------|
| Nome:       | Nome:       |
| Assinatura: | Assinatura: |

## APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - COLETA DE DADOS VIRTUAL

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - COLETA DE DADOS VIRTUAL

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa (Cultura de aprender e Cultura de ensinar línguas: crenças de professores sobre a presença das metodologias ativas no ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública), que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) (Mailson José do Carmo, Segunda Travessa da Rua C, 718, Olinda – PE, CEP: 53.280.145 – (81) 98348-3462, mailsonjose.formal@gmail.com)

Também participam desta pesquisa os pesquisadores: (\_\_\_\_\_) Telefones para contato: (\_\_\_\_\_) e está sob a orientação de: Dr<sup>a</sup> Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré Telefone: ((81) 99610-9670), e-mail (jlarre1304@gmail.com).

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

**Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação:** O desenvolvimento da presente pesquisa justifica-se pela demanda e relevância de estudos que investiguem as crenças de professores no âmbito do ensino e aprendizagem de língua estrangeira no contexto da escola pública brasileira. Ao passo que este tipo de estudo se configura enquanto instrumento de desvelamento de saberes, conhecimentos, percepções e necessidades dos professores participantes envolvidos no percurso de ensino. O objetivo do presente estudo é saber, descrever e interpretar qual a relação que se estabelece entre o sistema de crenças de professores de língua inglesa do ensino público com as suas práticas de ensino e aprendizagem de língua inglesa na sala de aula. A coleta dos dados vai acontecer em duas etapas. A primeira etapa consiste na observação presencial das aulas dos participantes no período de um mês a ocorrer na escola onde eles trabalham. Essa fase vai ser composta por oito horas/aula. A segunda etapa será composta por uma entrevista semiestruturada que poderá ocorrer presencialmente, na escola onde trabalham, contanto que seja em local silencioso e calmo com o objetivo de preservar qualidade do áudio e da integridade do participante, ou em ambiente virtual através videochamada usando a ferramenta *Google Meet* do *Google*. Nesta última fase, o tempo não será estimado, pois buscaremos priorizar o tempo que o informante levará para pensar e responder as questões. As duas etapas de coleta dos dados vão ocorrer de maneira individual com cada um dos sujeitos de pesquisa por vez. Será solicitado ao informante participar de maneira ativa nas etapas que compõem a presente pesquisa, ao passo que responda com a maior clareza possível as questões a serem perguntadas pelo pesquisador. Informamos ainda que o participante deve guardar uma cópia do presente de consentimento. A solicitação cancelamento da participação e a retirada dos dados da pesquisa pode ser feita através do número de telefone e/ou do e-mail do pesquisador e prontamente será atendida.

**RISCOS:** Os participantes da presente pesquisa podem se sentir-se constrangidos, acudados e/ou envergonhados seja pelas perguntas feitas pelo pesquisador, seja devido a possível participação de outras pessoas no ambiente escolar, tendo a em vista o cenário onde o estudo pretende ser desenvolvido. Em segunda observação, destacamos que os participantes correm risco de contaminação pelo coronavírus haja vista a natureza presencial da coleta dos dados por meio da observação das aulas e da entrevista. Com relação opção de entrevista em ambiente virtual, destacamos o risco da possibilidade de vazamento dos dados obtidos na entrevista através da base de dados do *Google* ou por meio da invasão da conta de e-mail com o qual tanto pesquisador quanto participante pretendem utilizar nesta etapa. Com o intuito de diminuir os riscos que foram citados anteriormente, destacamos algumas medidas que visam diminuir ou mitigar tais riscos: a) Durante o período de observação das aulas, o professor participante pode requerer que o pesquisador se ausente da sala de aula a qualquer momento. b) Na etapa de entrevista com os participantes, eles poderão optar por dar suas contribuições através de uma interação face a face de modo presencial ou por videochamada. c) Em tempo, destacamos que tanto nas entrevistas face a face (presencial) ou por videochamada, o participante do estudo pode negar-se a responder qualquer pergunta feita pelo pesquisador, d) assim como desistir de sua participação no estudo em curso a qualquer momento a fim de preservar sua integridade física e mental. e) Com relação aos riscos de contaminação pelo coronavírus, ressaltamos que tanto as observações das aulas quanto as entrevistas seguirão os protocolos de saúde adotados pelas Secretaria de Educação do Governo do Estado de Pernambuco (2021/2022): distanciamento mínimo de um metro e meio entre o pesquisador, os professores a serem observados e entrevistados e seus alunos em classe; uso de máscara

protetora e higienização das mãos com álcool à 70%. f) A respeito da opção da entrevista em ambiente virtual, pretendemos mitigar tais riscos salvando tanto a entrevista quanto as demais informações no computador pessoal do pesquisador que somente ele tem acesso. Em seguida apagaremos todos os dados da nuvem/rede ficando guardados apenas no dispositivo eletrônico do pesquisador responsável no endereço acima citado. Assim, declaro conhecer os riscos e a política de privacidade das ferramentas virtuais a serem utilizadas no projeto, ao passo que me comprometo apagar da nuvem/rede todos os dados sobre sua pesquisa (todos eles, inclusive os termos, anuências, consentimentos), e guardá-los em dispositivo eletrônico próprio, local.

**BENEFÍCIOS diretos/indiretos para os voluntários:** Tendo em vista a amplitude de informação e perspectivas dos sujeitos de participantes que estudos de crenças, inseridas dentro do campo de pesquisa exploratória, podem trazer à baila, traçamos os benefícios diretos e indiretos: São eles: **Diretos:** Não haverá benefícios diretos para os participantes na presente pesquisa. **Indiretos:** Em tempo, podemos destacar que tal estudo, caso aprovado, poderia propiciar, mais diretamente, benefícios que giram em torno do compartilhamento de saberes, conhecimentos e perspectivas dos professores participantes.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações em áudio), ficarão armazenados em (computador pessoal), sob a responsabilidade do (pesquisador), no endereço (acima informado), pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).

---

(Assinatura do Pesquisador)

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo \_\_\_\_\_ (Cultura de aprender e Cultura de ensinar línguas: crença de professores sobre a presença das metodologias ativas no ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública), como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento).

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa.

Aceito Participar da pesquisa

Não aceito participar da pesquisa