

METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA NO ENSINO DE INGLÊS: CRENÇAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL

Active Learning Methodologies in English Teaching: Pre-service Teachers' Beliefs

Ana Paula Petriu Ferreira ENGELBERT

Programa de Pós-Graduação em Letras

Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Pato Branco

anapetriu@utfpr.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-4904-607X>

Didiê Ana Ceni DENARDI

Programa de Pós-Graduação em Letras

Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Pato Branco

didie@utfpr.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-8073-8934>

Josléia Aparecida dos PASSOS

Escola de Educação Básica Emílio Médici – Campo Erê/SC

josleiap@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5685-1459>

RESUMO: O presente artigo traz resultados obtidos em uma pesquisa sobre crenças de professores em formação inicial a respeito da implementação de Metodologias de Aprendizagem Ativa (MAA) no ensino de inglês como língua adicional (ILA). Entendemos que, para a formação de professores reflexivo (GIMENEZ, 1999; GIMENEZ *et al.*, 2004; BORGHI *et al.*, 2008), é necessário que sejam exploradas as diferentes metodologias de ensino, levando sempre em conta seu contexto de aplicação (D'ÁVILA, 2008). As MAA apresentam, na contemporaneidade, uma forma de mudar paradigmas arraigados do ensino tradicional, ao adotar como premissa o protagonismo do estudante em seu processo de aprendizagem. Dessa forma, por meio da análise de crenças (BARCELOS, 2007), procuramos investigar no que creem os professores em formação inicial a respeito da utilização das MAA nos contextos de ensino-aprendizagem de ILA. A pesquisa, de natureza qualitativa, consistiu-se em um estudo de casos múltiplos (YIN, 2015), por meio de um questionário de perguntas abertas. As respostas



foram analisadas com base na abordagem metacognitiva de investigação sobre crenças, conforme descrita por Barcelos (2001). Os resultados encontrados mostraram que as crenças dos participantes indicam o favorecimento da adoção das MAA nas aulas de ILA por ressaltar a autonomia, a interação e o trabalho colaborativo em sala de aula. **PALAVRAS-CHAVE:** Ensino-aprendizagem de inglês; Metodologias de Aprendizagem Ativa; Professores em formação inicial

ABSTRACT: The present study presents results from research on pre-service teachers' beliefs about the use of Active Learning Methodologies (ALM) in the teaching of English as an additional language (AL). We believe that it is paramount that diverse methodologies are taken into consideration in the context of teacher education for the development of reflexive teachers (GIMENEZ, 1999; GIMENEZ; ARRUDA; LUVUZARI, 2004; BORGHI *et al.*, 2008; D'ÁVILA, 2008). It is well known that ALM present an alternative for changing educational paradigms in replacement of traditional teaching methods. Thus, we looked into pre-service teacher beliefs about the implementation of ALM in English as an AL teaching and learning (BARCELOS, 2007). The present research consists of a multiple case study (YIN, 2015) based on answers given to a set of open questions. Answers were interpreted with the use of the metacognitive approach to investigation of beliefs, as described by Barcelos (2001). Results show that pre-service teachers' beliefs favored the use of ALM in English as an AL mainly due to students' autonomy, interaction and collaborative work being promoted in classroom. **KEYWORDS:** English learning and teaching; Active Learning Methodologies; Pre-service teachers

INTRODUÇÃO

Inseridos no campo da Linguística Aplicada, os estudos¹ sobre crenças no processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional² (ILA) tem se destacado no Brasil desde meados da década de 1990 (BARCELOS, 2004). Todos nós apresentamos crenças a respeito de como melhor aprendemos, enquanto alunos, e de como melhor ensinamos, enquanto professores. Deste modo, é inegável que as crenças influenciam a percepção e o comportamento das pessoas (MARTINS, 2020), levando-nos, assim, a

¹O presente artigo foi escrito com base na pesquisa de mestrado de Passos (2021), incluindo alguns dos objetivos e parte da metodologia.

²Optamos pelo uso do conceito 'línguas adicionais', que refere-se às línguas que se somam às que o indivíduo já tem, pois é um termo mais abrangente, neutro e menos marcado ideologicamente. (LÓPORAMOS, 2021).

acreditar que os processos de ensino e de aprendizagem são altamente guiados por nossas crenças.

Ao refletirmos a respeito das crenças e seu impacto no uso de diferentes metodologias no ensino-aprendizagem de ILA, levando em conta o presente cenário de transformações da nossa sociedade contemporânea, acreditamos ser importante investigar crenças relacionadas ao uso de Metodologias de Aprendizagem Ativa (MAA) nesse contexto educacional.

A implementação das MAA tem sido viabilizada em diversos contextos educacionais como forma de potencializar o aprendizado do estudante. Em um mundo fortemente informatizado e automatizado, faz-se urgente que os processos educacionais também sejam capazes de acompanhar mudanças tão repentinas que ocorrem nas mais diversas esferas da sociedade. Segundo Valente (2015), ao compararmos o sistema de educação básica com os demais segmentos da nossa sociedade, como o sistema bancário, o comércio, as empresas, vemos que há uma necessária mudança de paradigma na educação para que esta acompanhe as transformações do mundo atual.

Para Sunaga e Carvalho (2015), com o avanço das tecnologias digitais e o fácil acesso à informação, a escola já não figura como a única fonte de conhecimento disponível para os estudantes. Por meio do desenvolvimento de computadores, *smartphones*, *tablets* e internet, fez-se possível aprender de qualquer lugar e a qualquer hora, utilizando-se de múltiplos tipos de textos. A escola, tal qual conhecemos, pode nunca desaparecer. Contudo, certamente terá de se utilizar de outros ‘espaços’ de aprendizagem a fim de direcionar e capacitar estudantes a navegar e explorar responsavelmente esses novos caminhos. Nesse sentido, faz-se necessário lançar mão de abordagens e metodologias adequadas a esta nova realidade para que sejam desenvolvidas as habilidades para ensinar e aprender neste novo cenário. Acreditamos que uma das formas de chegar a esta nova circunstância é por meio da utilização das MAA.

Nesse sentido, o presente artigo apresenta uma pesquisa de caráter qualitativo, seguindo a metodologia de estudo de casos múltiplos (YIN, 2015), que teve como objetivo geral investigar as crenças de professores em formação inicial a respeito da implementação das MAA no ensino de ILA. Além disso, foi analisado se as crenças dos professores em formação inicial favorecem ou limitam a utilização das metodologias de aprendizagem ativa no ensino de ILA.

CRENÇAS SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ILA

Conceituar o termo ‘crenças’ na Linguística Aplicada não pode ser considerado algo simples e direto, até mesmo porque diversas áreas do conhecimento, como a Antropologia, a Filosofia, a Psicologia e a Educação, já tinham definições do que seriam as crenças muito antes da Linguística Aplicada (SILVA, 2010; MARTINS, 2020). Segundo Barcelos (2004, p. 124), as pesquisas sobre crenças em Linguística Aplicada iniciaram “(...) em meados dos anos 80, no exterior, e em meados dos anos 90, no Brasil”. No exterior, como apontam Silva (2010) e Barcelos (2004), Hosenfeld (1978) foi quem cunhou o termo “miniteorias de aprendizagem de línguas dos alunos”, o que, posteriormente, passou a ser considerado sinônimo de ‘crenças’.

No Brasil, o conceito de crenças foi primeiramente utilizado na década de 90 nos estudos de Leffa (1991) que pesquisou crenças de crianças antes do início do atual sexto ano. Em seguida, houve o trabalho de Almeida Filho (1993), que definiu crenças como ‘cultura de aprender’. Posteriormente, Barcelos (1995) iniciou o que seria uma longa jornada no estudo sobre crenças quando em sua dissertação investigou as crenças de professores em formação inicial. Desde então, o conceito de crenças vem se transformando e consolidando no campo da Linguística Aplicada. As pesquisas passaram a investigar as crenças em maior profundidade, preocupando-se em estabelecer as origens, as mudanças, a influência do contexto e diferentes perspectivas dos professores e estudantes de ILA.

Woods (1996) e Pajares (1992) afirmam que conceituar o termo “crenças” é uma tarefa complexa, porque há na literatura uma grande variedade de definições que servem a diferentes propósitos. Em muitos casos, as definições de crenças perpassam pelas atribuições de sinônimos ao termo, como por exemplo: percepções, julgamentos, opiniões, atitudes, ideologia, teorias implícitas e explícitas. A complexidade da tarefa de conceituação aumenta quando a literatura, por vezes, estabelece a equivalência entre os termos (LEWIS, 1990).

Woods (1996, p. 195), ao tentar diferenciar os termos ‘conhecimento’ e ‘crenças’, afirma que utilizamos o termo ‘conhecimento’ para fatos convencionalmente aceitos; coisas que já tenham sido demonstradas ou passíveis de demonstração. Por outro lado, o termo ‘crenças’, para esse mesmo autor, refere-se à aceitação de uma proposta para a qual ainda não há conhecimento convencional, ou daquilo que ainda não foi ou pode ser demonstrável, e para coisas que não há concordância.

Quem também confrontou a definição dos termos ‘crenças’ e ‘conhecimento’ foi Pajares (1992). Neste trabalho, contribuições de várias outras pesquisas são apresentadas e ponderadas para que, ao final da análise, esse autor conclua com a seguinte proposta:

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

Para Kudiess (2005), o resultado da multiplicidade de termos advém de interpretações do termo crenças como: a) determinantes do comportamento; b) proposições descritivas; c) proposições prescritivas; d) proposições avaliadoras; e e) perspectivas do professor. Por outro lado, o termo conhecimento é considerado declarativo ou real, conhecimento processual e conhecimento condicional, ou mesmo crenças.

Quando do início das pesquisas de crenças sobre ensino e aprendizagem de LA, considerava-se que as mesmas eram estruturas mentais, estáveis e fixas, localizadas na mente das pessoas e que se colocavam como distintas do conhecimento. Além disso, costumava-se julgar que as crenças dos estudantes ou dos docentes como corretas ou incorretas. Em contrapartida, com o avanço e profundidade das pesquisas sobre o tema, autores, como Silva (2010), consideraram que crenças são social, cultural e historicamente constituídas, por meio de interação, além de serem recíprocas e dinâmicas, e terem estreita relação com a ação.

Neste artigo, optamos pela definição de crenças defendida por Barcelos (2006), pois consideramos que esta autora incluiu importantes aspectos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem de ILA:

Crenças são uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas 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).

A partir dessa definição proposta por Barcelos (2006), entendemos que as experiências construídas como estudantes formam boa parte das nossas crenças no papel de professores. Contudo, acreditamos também que, por meio do processo interativo de interpretação e ressignificação que a formação inicial propicia, os professores em pré-

serviço acabam por modificar muitas das crenças que trazem consigo ao longo da sua formação acadêmica, confirmando a natureza social e dinâmica das crenças.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ILA

Ialago e Geraes Duran (2008) apontam que, devido à diversidade dos contextos educacionais no Brasil, torna-se árdua a definição do melhor tipo de formação dos professores para atuar no ensino ILA. A formação contínua, contudo, é uma real necessidade para os professores de ILA que desejam se aprimorar em novas abordagens, metodologias e tecnologias aplicadas à educação. Assim, o professor de ILA precisa continuar estudando e se especializando “não só para acompanhar um mundo em constante mudança, mas também para ser capaz de provocar mudanças” (LEFFA, 2001, p. 19).

Algumas características do perfil do professor de ILA envolvem a capacidade de reflexão, além de ser idealmente um profissional com senso crítico³, mas também amoroso (CELANI, 2001). Essas três habilidades credenciam o professor no desenvolvimento de objetivos morais em sua ação didático-pedagógica, além de torná-lo capaz de desempenhar atividades de maneira colaborativa e de manter a indagação uma constante em seu trabalho. Gimenez, Arruda e Luvuzari (2004) reiteram que o professor reflexivo sabe construir, desconstruir e reconstruir sua prática profissional por meio do sempre presente senso crítico. E ainda, toda a sua prática pedagógica e as relações humanas nela envolvidas precisam ser permeadas pelo amor.

Celani (2001) propõe uma lista de características relevantes para o desenho do perfil do professor de ILA:

1. Empenhar-se em afetar a vida de seus alunos (objetivo moral)
2. Aprofundar o conhecimento pedagógico (conhecimento mais sofisticado sobre ensinar e aprender).
3. Conscientizar-se sobre os amplos problemas de política educacional e desenvolvimento social.
4. Trabalhar de modo interativo e colaborativo.
5. Aprender a trabalhar em novas estruturas – redes de aprendizagem
6. Desenvolver o hábito e as

³ Utilizamos, neste trabalho, a concepção de criticidade de Paulo Freire (1997), resumida por Moreira (2010, p. 97) da seguinte forma: “(...) capacidade do educando e do educador refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la. Essa capacidade exige um rigor metodológico, que combine o “saber da pura experiência” com o “conhecimento organizado”, mais sistematizado. O seu principal objetivo é fazer com que as pessoas e as classes oprimidas, que aceitam esse desafio, possam pensar certo e se constituírem como sujeitos históricos e sociais, que pensam, criticam, opinam, têm sonhos, se comunicam e dão sugestões”. Inclui-se nesta definição também os adjetivos ‘crítico’ e ‘crítica’ utilizados ao longo do artigo.

habilidades de indagação e aprendizagem contínuas 7. Mergulhar nos mistérios, nos altos e baixos da complexidade dinâmica do processo de transformação. (CELANI, 2001, p. 36).

Embora essa lista de habilidades tenha sido apresentada em 2001, seu conteúdo não prescreve. Características que se referem à preocupação com questões que extrapolam as paredes da sala de aula, como o objetivo moral e a política educacional, são essenciais na composição do perfil do professor de ILA. Ademais, a rede de apoio e o trabalho colaborativo entre professores e dentro da comunidade escolar também constam como imprescindíveis na construção do perfil profissional ideal.

METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA

A aprendizagem ativa faz parte de nossa vida, estando sempre presente em nossa rotina no enfrentamento de desafios cada vez mais complexos da vida moderna (MORAN, 2018). Dessa forma, nada mais natural considerar que a aprendizagem ativa deveria também estar presente na vida escolar das crianças e adolescentes.

As MAA se aproximam de outras correntes teóricas que fornecem importantes premissas para que a aprendizagem seja efetiva e significativa. Diesel, Baldez e Martins (2017) discorrem sobre alguns fundamentos que estão alinhados ao trabalho com as MAA: (a) o interacionismo de Vygotsky, em que se considera a interação crucial para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos; (b) a aprendizagem pela experiência de John Dewey, principalmente pela não-separação da vida do estudante e da sua educação; (c) a corrente teórica Ausubeliana, que prega que as condições para a aprendizagem significativa perpassa a predisposição favorável do estudante a aprender, a não-imposição de materiais, e o fato de que o conhecimento prévio do estudante deve ser levado em conta; e (d) a pedagogia Freireana, que está alicerçada na educação para a autonomia, para a reflexão e para a consciência crítica.

Podendo lançar mão desse apoio teórico, ainda segundo Diesel, Baldez e Martins (2017), as MAA configuram-se como

[...] uma possibilidade de deslocamento da perspectiva do docente (ensino) para o estudante (aprendizagem), ideia corroborada por Freire (2015) ao referir-se à educação como um processo que não é realizado por outrem, ou pelo próprio sujeito, mas que se realiza na interação entre sujeitos históricos por meio de suas palavras, ações e reflexões. Com base nessa ideia, é possível inferir que, enquanto o método tradicional prioriza a transmissão de informações e tem sua

centralidade na figura do docente, no método ativo, os estudantes ocupam o centro das ações educativas e o conhecimento é construído de forma colaborativa (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 271).

Nessa perspectiva, os estudantes assumem um papel central na sala de aula, desempenhando ações na interação com os outros e construindo conhecimento de maneira colaborativa. Isso exige que, no contexto educacional, seja incentivado que os estudantes tenham uma postura crítica em relação à sua aprendizagem. A interação entre os estudantes e o professor também deve ser redesenhada - o docente passa a atuar como mediador, guiando os estudantes quando estes necessitam de direção.

Filatro e Cavalcanti (2018) detalham a definição das MAA da seguinte maneira:

As metodologias ativas são estratégias, técnicas, abordagens e perspectivas de aprendizagem individual e colaborativa que envolvem e engajam os estudantes no desenvolvimento de projetos e/ou atividades práticas. Nos contextos em que são adotadas, o aprendiz é visto como um sujeito ativo, que deve participar de forma intensa de seu processo de aprendizagem (mediado ou não por tecnologias), enquanto reflete sobre aquilo que está fazendo. (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 27).

A definição desses autores reforça o papel ativo dos estudantes quando MAA são postas em prática em sala de aula. Além disso, destacam a natureza das atividades propostas dentro dessa metodologia, que privilegia o desenvolvimento de projetos e atividades práticas. Outra característica do estudante apresentada pelos autores é o caráter reflexivo-crítico para com o conteúdo e para com a atividade desenvolvida.

Juntamente à mudança de papel do estudante, este passando a desempenhar ativamente atividades colaborativas para a construção do seu próprio conhecimento e dos outros, é necessário também que este estudante consiga, minimamente, fazer suas próprias escolhas durante o processo de aprendizagem. Isso requer o desenvolvimento da autonomia do estudante.

Considerando o contexto de ensino-aprendizagem de ILA e após revisar e discutir diversos conceitos de autonomia, Paiva (2006, p. 89) propõe sua própria definição do termo:

“(...) autonomia é um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação

tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula.”

Dentre os vários aspectos que caracterizam a autonomia para Paiva (2006, p. 89), destacamos sua dimensão social e individual, a possibilidade de o professor ajudar o aprendiz a ser autônomo tanto dentro como fora de sala de aula, e a relação com o desenvolvimento de estratégias metacognitivas e de aprendizagem.

Assim, desenvolver a autonomia dos estudantes significa ensiná-los a tomar decisões baseadas em reflexões críticas para que, em contextos que extrapolam o ambiente educacional em que se encontram, eles possam aplicar ou utilizar seus conhecimentos adquiridos. Além disso, a maioria de nossas experiências de aprendizagem acontecem por meio da interação com outros estudantes e também com o professor.

Para que a implementação das MAA aconteça, é necessário que a capacidade autônoma dos estudantes seja promovida. Segundo Diesel, Baldez e Martins (2017),

[...] as metodologias ativas, quando tomadas como base para o planejamento de situações de aprendizagem, poderão contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da autonomia e motivação do estudante à medida que favorece o sentimento de pertença e de coparticipação, tendo em vista que a teorização deixa de ser o ponto de partida e passa a ser o ponto de chegada, dado os inúmeros caminhos e possibilidades que a realidade histórica e cultural dos sujeitos emana (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 275).

A relevância do desenvolvimento da autonomia dos estudantes também é ressaltada na legislação vigente (Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), que propõe o trabalho de competências e habilidades específicas, considerando a necessidade de mudança no contexto escolar para os estudantes do século XXI.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 12).

Além da questão da autonomia, a BNCC reforça a importância da reflexão e do senso crítico dos estudantes, bem como das habilidades de interagir e colaborar com o outro, passando também pelo desenvolvimento de capacidades de resolver problemas e ser proativo, na busca pela melhor coexistência entre as diferenças.

Em concomitância à mudança de paradigma relacionada ao papel do aluno e sua responsabilidade para com sua aprendizagem, o papel do professor também precisa de ressignificação quando da adoção de MAA no contexto educacional. Segundo Moran (2015), o papel do professor neste novo paradigma metodológico passa a ser o de curador e de orientador. Primeiramente, na função de curador, o docente precisa ajudar o estudante a selecionar a informação necessária e relevante em meio a tantas fontes, nem sempre confiáveis, disponíveis no mundo atual. Já na função de orientador, o professor carece guiar o aprendizado dos estudantes, em grupo e individualmente, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem, recorrendo sempre à afetividade nas relações interpessoais.

Atuando como guia da classe, o professor deve saber o momento certo de intervir e estimular a reflexão dos estudantes, ou de provocar a curiosidade acerca de diferentes perspectivas usadas para abordar determinados assuntos. Essa intervenção não pode ter um tom impositivo, mas sim de acolhimento das participações dos estudantes na construção do conhecimento.

Assim, as MAA representam uma reação ao sistema de ensino baseado no método tradicional, centrado no professor que figura como o detentor do conhecimento, e no qual os alunos desempenham postura passiva no processo de aprendizagem. Nesse sistema, há pouco ou nenhum espaço para o trabalho colaborativo, ou oportunidade de os estudantes desenvolverem pensamento crítico ou capacidade reflexiva. Portanto, mais do que apenas inovar na escolha metodológica, lançar mão das MAA pressupõe a adoção de nova postura frente a educação: a de considerar que o estudante é capaz de desenvolver-se e construir seu próprio conhecimento, com autonomia e senso crítico.

METODOLOGIA

A pesquisa⁴ aqui apresentada é de natureza qualitativa-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006) e segue a metodologia de estudo de casos múltiplos (YIN, 2015). Seus objetivos principais foram: a) investigar as crenças de dois professores de inglês em

⁴Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, a pesquisa foi cadastrada no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Pato Branco, onde teve parecer de aprovação sob o número 4.233.473. Ademais, os professores participantes concordaram em participar da pesquisa assinando o Termo De Consentimento Livre e Esclarecido.

formação inicial a respeito da implementação das MAA no ensino de ILA; e b) investigar se essas crenças favorecem ou limitam a utilização das metodologias de aprendizagem ativa no ensino de ILA.

Um minicurso⁵ de extensão *on-line* sobre o uso de MAA no ensino-aprendizagem de ILA foi ofertado a professores em formação inicial e continuada, entre os dias 24 de agosto a 2 de setembro de 2020. O curso foi realizado de modo *on-line* devido à impossibilidade da realização presencial, causada pela pandemia da Covid-19, iniciada em 2020 no Brasil.

O minicurso, de 10 horas de duração, com aulas síncronas e assíncronas, teve por objetivo apresentar uma introdução ao conceito e às premissas das MAA no ensino-aprendizagem de ILA, bem como alguns recursos didáticos e ferramentas digitais para sua implementação em sala de aula. Dessa forma, nas atividades realizadas, procurou-se relacionar conceitos teóricos sobre as MAA a práticas de uso de métodos, técnicas⁶ e ferramentas digitais e analógicas, proporcionando, assim, uma experiência significativa aos participantes com relação ao uso de mídias digitais e recursos analógicos para o ensino-aprendizagem de ILA.

Dentre os doze professores em formação inicial, foram selecionados dados de dois⁷ participantes que responderam ao questionário ao final do minicurso, chamados ficticiamente de Nala e Daniel. Na ocasião da realização da pesquisa, Nala, tinha 22 anos de idade e frequentava o 7º período de um Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês em uma universidade do Paraná, tendo já realizado o estágio docente em ILA no Ensino Fundamental, declarando seis meses de experiência docente e cinco anos de estudo formal de ILA. Daniel tinha 39 anos e frequentava o 8º período de um curso de Letras Inglês em uma universidade da Bahia. Daniel não havia realizado estágios de docência, tampouco tinha experiência docente, e só havia estudado ILA no curso de graduação.

Concernente à geração de dados propriamente dita, ao término do minicurso foi solicitado aos participantes que respondessem cinco questões abertas sobre o processo de ensino-aprendizagem de ILA. Especificamente, o questionário contemplou perguntas

⁵Utilizamos a terminologia ‘Metodologias Ativas’ no curso ofertado por ser este o termo mais comum e acessível ao público geral.

⁶Algumas técnicas trabalhadas foram Gamificação, Sala de Aula Invertida, Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem Baseada em Projetos, Instrução por pares, *Cultura Maker*, *Design Thinking*. Foram também apresentados vídeos relacionados ao uso de ferramentas digitais e atividades analógicas para o ensino-aprendizagem de ILA.

⁷Por problemas técnicos do formulário *on-line* utilizado na pesquisa de Passos (2021), foi possível apenas utilizar os dados de dois participantes, os que são apresentados neste artigo.

sobre as crenças dos participantes sobre conceitos de MAA e de metodologias tradicionais, diferenças entre as metodologias, utilização de MAA por professores na graduação e se o curso agregou conhecimento novo sobre as MAA.

As respostas foram interpretadas por meio da abordagem metacognitiva de investigação de crenças, baseada em Barcelos (2001). A autora ressalta que, ao responder perguntas a respeito do processo de ensino-aprendizagem dentro da abordagem cognitiva de investigação de crenças, os estudantes podem refletir e elaborar suas experiências a respeito do tema, utilizando seus próprios termos.

ANÁLISE E RESULTADOS

Conforme explicitamos na seção anterior, após o minicurso, os participantes da pesquisa responderam questões abertas sobre ensino-aprendizagem e a implementação das MAA, revelando se suas crenças favoreciam ou limitavam o uso dessas metodologias nas aulas de ILA. A seguir, são apresentadas as perguntas e respostas, seguidas da interpretação das mesmas com base na abordagem metacognitiva de investigação de crenças (BARCELOS, 2001). Pergunta 1: Como você define metodologias de aprendizagem ativa?

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

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

Nala, a partir da escolha das palavras “instigantes” e “ferramenta”, considera as MAA uma forma de o professor engajar os estudantes e motivá-los ao implementar práticas pedagógicas inovadoras. Ao utilizar a palavra “ferramenta”, podemos pensar que Nala considera o professor como alguém que estimula e provoca reflexões nos estudantes, oportunizando práticas de aprendizagem que envolvam os alunos em atividades significativas.

Para Daniel, as MAA representam o enfoque ao protagonismo do estudante no desenvolvimento de sua aprendizagem. Essa afirmação revela que o participante entende que, a partir do uso das MAA, o estudante figura como agente principal da prática pedagógica.

Ao compararmos as duas respostas, identificamos que Nala focaliza o papel professor quando da utilização das MAA, enquanto que Daniel privilegia o papel do estudante nos contextos em que as MAA são implementadas.

Resumindo as principais características das MAA, Valente, Almeida e Geraldini, (2017) incluem detalhes que bem refletem as crenças apresentadas por Nala e Daniel, principalmente no que diz respeito ao engajamento e no protagonismo dos estudantes:

[...] as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem em que os aprendizes fazem coisas, colocam conhecimentos em ação, pensam e conceituam o que fazem, constroem conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolvem estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre suas práticas, fornecem e recebem feedback, aprendem a interagir com colegas e professor e exploram atitudes e valores pessoais e sociais (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017, p. 463)

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

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

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

Nala destaca os dois processos - o de ensino e de aprendizagem - na comparação entre MAA e metodologias tradicionais. Isso revela que ela compreende que os papéis do professor e do estudante são bastante distintos nos dois tipos de metodologias. Afirma que os estudantes desenvolvem “autonomia”, “interação” e “confiança” ao serem colocados como agentes na construção do próprio conhecimento. Sua resposta também evidencia que a “posição muito passiva” do estudante na metodologia tradicional prejudica a aprendizagem, e que isso desfavorece a aprendizagem.

Na mesma direção que Nala, Daniel ressalta as diferenças dos papéis do professor e do estudante nas duas metodologias. Ele acredita que o professor, quando utiliza as MAA, adquire o papel de “mediador” e o estudante, por sua vez, “deixa de ser passivo” e “participa ativamente da aprendizagem”.

De fato, nas MAA, o estudante tem um papel ativo - o de se engajar e participar da construção de seu próprio conhecimento - e não o de passivamente ouvir o professor e realizar atividades por ele propostas (BACICH, 2018). Já o papel do professor passa a ser mediar a construção de conhecimento, atuando como o par mais experiente da relação (VYGOTSKY, 1978), cabendo ao professor sair do centro da sala de aula e dar esse espaço ao estudante.

Acreditamos que muitas mudanças estruturais significativas, nos mais variados contextos educacionais, resultam da alteração dos papéis do professor e do estudante, promovida fortemente pela implementação dos princípios das MAA. Em outros termos, aspectos variados, desde a escolha dos conteúdos e do material didático a serem utilizados, passando pelas práticas utilizadas em sala de aula e pela forma de avaliação dos estudantes, além de mudanças físicas, como a configuração das carteiras em sala de aula. Todas essas mudanças precisam ser pensadas ainda no planejamento do curso, pois demandam preparações específicas que envolvem não somente o conhecimento técnico que o professor tem, mas também sua capacidade de motivar e instigar seus estudantes, utilizando-se de uma linguagem acessível e acolhedora, para estabelecer relações de colaboração e confiança.

Em resumo, na adoção de MAA, precisamos pensar a respeito da mudança de paradigma - do ensino para a aprendizagem - ou como cunhou Anastasiou (2002, p. 66), um processo de “ensinagem”, que possibilita “uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, em sala de aula englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, num processo contratual e de parceria”.

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

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

Daniel: Sim. As metodologias ativas oferecem um ensino e aprendizagem diversificados com atividades interativas, atividades que

muitas vezes despertam o nosso senso crítico e podem nos despertar o interesse pelo aprendizado.

Nala torna a revelar sua preferência pela utilização das MAA, enfatizando mais uma vez o papel do estudante na construção do próprio aprendizado, utilizando a expressão “com certeza” ao afirmar que acredita ser o uso das MAA mais eficaz do que as metodologias tradicionais. Interessante também ressaltar que ela se coloca explicitamente na posição de estudante em sua resposta utilizando a expressão “nós aprendizes”. Outra vantagem das MAA sobre as metodologias tradicionais, segundo Nala, é que sua utilização “valoriza as pessoas envolvidas na ação”.

Daniel, assim, como Nala, também crê na superioridade das MAA sobre o ensino tradicional, ressaltando que “atividades interativas” favorecem o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes, levando-os a interessar-se mais pelo aprendizado. Segundo Roberts (2005), as práticas educacionais tradicionais precisam dar lugar a métodos colaborativos que prevejam maior interação, para que os estudantes possam melhor desenvolver habilidades como senso crítico e autonomia.

Ainda, de acordo com Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 284), o professor que lança mão das MAA, adota “atitudes como oportunizar a escuta aos estudantes, valorizar suas opiniões, exercitar a empatia, responder aos questionamentos, encorajá-los (...)”. Os estudantes, por sua vez, reconhecem a valorização de seu conhecimento prévio e se autoatribuem a responsabilidade em aprender. Nesse sentido a sala de aula torna-se campo para o diálogo, formado por diferentes vozes que trazem opiniões e experiências sobre o assunto, sendo o professor o mediador da construção de significados e conhecimentos.

Dentro das decisões que cabem ao professor está o planejamento de suas aulas utilizando as MAA, pois essas promovem o desenvolvimento de cidadãos críticos e agentes de mudanças na sociedade. Pergunta 4: Nas suas aulas da graduação, seus professores utilizam ou utilizaram metodologias ativas?

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

Daniel: Sim, o Flipped classroom.

A respeito da utilização das MAA por seus professores, os participantes mostraram atitude favorável, mais uma vez. Nala afirma que, durante o curso de graduação, seus professores utilizam-se das MAA para “enriquecer” a “aprendizagem”. A partir dessa

resposta, inferimos que, pela utilização da expressão “de certa forma”, os professores não exatamente lançam mão das MAA em suas aulas, tais quais foram trabalhadas no minicurso, ou talvez não as utilizam como a principal metodologia. Por esse motivo, Nala acredita que sim, mas faz ressalvas em sua resposta.

Quanto à resposta do Daniel, entendemos que citar a *flipped classroom* indica que o participante claramente identificou esse método no trabalho dos seus professores. Por outro lado, ele pode não ter reconhecido outros métodos ou técnicas comuns às MAA, pois nem sempre os docentes explicam aos estudantes as metodologias empregadas em suas aulas. A técnica *flipped classroom*, chamada de sala de aula invertida, ou aula invertida em português, consiste na proposta de o estudante aprender sobre determinado assunto (por meio de vídeos, textos ou pesquisa na internet) anteriormente à aula, que é, portanto, utilizada para organizar as informações, sanar dúvidas e aprofundar os conhecimentos sobre o conteúdo. Segundo Valente (2018), a aula invertida otimiza a aprendizagem do estudante e potencializa o tempo de aula do professor. Considerando-se, assim, que os papéis dos estudantes e do professor estão invertidos nessa técnica, tal reconfiguração propicia ao professor em formação inicial a reflexão sobre seu papel enquanto futuro professor, levando-o a observar mais atenta e frequentemente as práticas de seus professores formadores.

De acordo com D’Ávila (2008), a formação reflexiva do professor em formação inicial se constitui a partir de um modelo que concebe a educação como prática social, compreendida em uma perspectiva situada historicamente, desvinculada do tecnicismo e que inclui a didática nas práticas pedagógicas. Assim, a formação docente inclui “a análise de diferentes metodologias, levando-se em consideração o contexto em que foram geradas, a visão de homem e de mundo que transmitem e a não-dicotomia entre teoria e prática” (D’ÁVILA, 2008, p. 36). Assim, seria esperado que o professor formador lançasse mão de diversas metodologias a fim de tornar aprofundado o conhecimento do estudante a respeito da prática docente.

Na perspectiva do professor formador, a sala de aula invertida facilita o reconhecimento das reais necessidades de seus estudantes, proporcionando-lhe a chance de ressignificar sua prática pedagógica para que haja o fortalecimento da construção de um paradigma mais colaborativo na aprendizagem. Pergunta 5: Suas percepções sobre as metodologias ativas modificaram depois de participar deste curso? Explique quais ideias ou conceitos mudaram.

Nala: Sim. Consegui aprender muito mais do que já conhecia, auxiliou em ideias que posso pôr em prática, instigou minha curiosidade para

pesquisar mais sobre o assunto, e mostrou outras formas de melhorar as aulas de Língua Inglesa.

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

Nala, inferimos que ela tenha expandido seu entendimento sobre as MAA, o que a motivou a procurar mais informações sobre o tema, de modo que seja capaz de implementá-las em aulas de ILA. Ao se referir ao fato de que o conteúdo do curso “auxiliou em ideias” que pode “pôr em prática” e tenha apresentado “outras formas de melhorar as aulas de língua inglesa”, Nala pode também estar referindo-se à utilização de ferramentas digitais no ensino-aprendizagem de ILA. Tais ferramentas têm o potencial de gerar ludicidade e dinamismo, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e aprofundada (SILVA; TOASSI; HARVEY, 2020). Também nesse sentido, Moran (2018, p. 1) ressalta a alta acessibilidade às tecnologias digitais no mundo atual, reiterando sua importância para a aprendizagem de qualquer conteúdo, que pode ser realizado em qualquer tempo e lugar.

Na resposta de Daniel, entendemos que ele tenha mudado sua crença em relação às MAA e sua implementação via recursos digitais. Ao final do minicurso, ele afirma ter clareza de que o ensino-aprendizagem por meio das MAA não depende necessariamente de ferramentas digitais, podendo os métodos e técnicas serem utilizados analogicamente.

Em conclusão, podemos dizer que as respostas de Nala e Daniel às cinco perguntas propostas nesta pesquisa parecem indicar atitudes favoráveis, e crenças emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente, conforme a caracterização apresentada por Barcelos (2007). Neste sentido, foi possível inferir que, a partir da participação no minicurso, bem como pela interação e pelas novas experiências, houve a ressignificação de algumas crenças.

Além disso, consideramos que as crenças apresentadas pelos participantes são favoráveis à implementação das MAA no ensino-aprendizagem de ILA pelos seguintes motivos: (a) incentivam o protagonismo e a autonomia dos estudantes, o que torna o aprendizado mais significativo; (b) tornam a prática pedagógica mais interessante e motivadora; (c) promovem o trabalho colaborativo e interativo; (d) oportunizam o desenvolvimento do senso crítico e da reflexão dos estudantes sobre o conhecimento; (e) ressignificam os papéis do professor e do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentamos os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi investigar as crenças de professores em formação inicial a respeito da implementação das MAA no ensino de ILA. Consideramos que a relevância da pesquisa reside no fato de ter sido realizada com professores em formação inicial, de forma que a reflexão a respeito dos resultados pode nos munir de estratégias para realizar mudanças de paradigmas ainda no período em que os licenciandos estão na graduação. As MAA podem provocar muitas crenças - por vezes até negativas - tanto em estudantes como em professores que não as conhecem, dificultando sua aplicação em contextos educacionais. Assim, ao pesquisarmos as crenças sobre MAA no ensino de ILA, podemos pensar em caminhos para discuti-las com professores de formação inicial para que seja possível desconstruir crenças superficiais e inadequadas e, por outro lado, construir crenças baseadas em conhecimento, em busca de um entendimento mais amplo sobre as MAA. Como reitera Barcelos (2007, p. 110), “educar é provocar mudanças ou criar condições para que elas aconteçam, sempre partindo de um lugar que, no caso, são nossas crenças a respeito do mundo que nos cerca”.

A pesquisa também reflete a importância da adoção de metodologias que propiciem ao estudante uma maior participação na construção de sua própria aprendizagem. Para que isso aconteça, os papéis do estudante e do professor precisam ser revistos; o estudante assume um papel ativo, enquanto que o professor atua como mediador e curador. O resultado de um protagonismo mais efetivo do estudante na aprendizagem incentiva uma formação integral, pois o estudante desenvolve habilidades de interação e colaboração, bem como capacidades reflexiva e crítica, que vão ser exercidas também fora do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ANASTASIOU, L. das G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: FELDMAN D.; ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Ed.). **Didáticas e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 173–187.

BACICH, L. Formação Continuada de professores para o uso de metodologias ativas. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Ed.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018, p.130-152.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. 1995, 188f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1995. Disponível em: https://www.academia.edu/1233707/A_cultura_de_aprender_l%C3%AAdngua_estrangeira_ingl%C3%Aas_de_alunos_formandos_de_Letras. Acesso em: 10 mai. 2022.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/dXSRMGdSDkTzWwQHhktLQyC/?lang=pt>. Acesso em 10 mai. 2022.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **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 10 mai. 2022.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15642>. Acesso em 10 mai. 2022.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbla/a/qfzDkyppVRGDMQWCGm6K9SQ/?lang=pt>. Acesso em 10 mai. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 10 mai. 2022.

BORGHI, C. I. B.; CRISTOVÃO, V. L. L.; FOGAÇA, F. C.; MOTT-FERNANDEZ, C.; SILVA, A. A. P. da. Abordagens reflexivas e os procedimentos de autoconfrontação: compreendendo do trabalho do professor. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Ed.). **Estudos da linguagem à luz do Interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, p. 53-70, 2008. Disponível em: http://www.escrita.uem.br/adm/arquivos/artigos/publicacoes/formacao_de_professor/. Acesso em: 10 de maio de 2022.

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

D'ÁVILA, C. Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 33-41, jan./jun., 2008. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/issue/view/227/126>. Acesso em: 10 mai. 2022.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIESEL, A.; BALDEZ, A.; MARTINS, S. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. *Revista Thema*. v. 14, p. 268-288, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 10 mai. 2022.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GIMENEZ, T. Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training. *Linguagem e ensino*, vol. 2, no. 2, p. 129-143, 1999. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v2n2/F_gimenez.pdf Acesso em 10 de maio de 2022.

GIMENEZ, T; ARRUDA, N. I. L.; LUVUZARI, L.H. Procedimentos Reflexivos na formação de professores: uma análise de propostas recentes. *Intercâmbio*, v. 13, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3990>. Acesso em: 10 mai. 2022.

HOSENFELD, C. Students' mini-theories of second language learning. *Association Bulletin*, v. 29, n.2, 1978.

IALAGO, A. M.; GERAES DURAN, M. C. Formação de Professores de Inglês no Brasil. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 55-70, 2008. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3967/3883>. Acesso em 10 mai. 2022.

KUDIESS, E. As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 39-96, 2005. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15614>. Acesso em 10 mai. 2022.

LEFFA, V. J. A Look at students' concept of language learning. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, v.17, p. 57-66, Jan/Jun. 1991. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639175>. Acesso em 10 mai. 2022.

LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/>

[Livros/Professor_de_linguas.pdf](#) Acesso em: 10 mai. 2022.

LEWIS, H. **A question of values**. San Francisco: Harper & Row, 1990.

LÔPO RAMOS, A. A. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira De Linguística Antropológica**, vol. 13, p. 233–267, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rbla.v13i01.37207>. Acesso em: 10 de maio de 2022

MARTINS, A. M. S. G. F. **Crenças de acadêmicos de letras sobre a pronúncia de língua inglesa a partir da metáfora conceitual**: lentes que revelam um paradoxo. 2020. 247 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/70038>. Acesso em: 10 mai. 2022.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Ed.). Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 37-76.

MOREIRA, C. E. Criticidade. In: STRECK, Danil R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 97-98.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino** (UCPel), Pelotas, v. 9, n.1, p. 78-127, 2006.

PAJARES, M. F. Teachers’ beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. Review of educational research. **American Educational Research Association**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543062003307>. Acesso em 10 mai. 2022.

PASSOS, J. A. dos. **Crenças de professores em formação inicial sobre o uso das metodologias de aprendizagem ativa no ensino de inglês**. 2021. 117 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2021. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/26160/1/crencasprofessoresmetodologiasativas.pdf> . Acesso em 15 mai. 2022.

ROBERTS, G. R. Technology and learning expectations of the Net Generation. **Educase Review**, 2005. Disponível em: <https://library.educase.edu/resources/2005/1/technology-and-learning-expectations-of-the-net-generation> Acesso em: 10 mai. 2022.

SILVA, M. M. C. da; TOASSI, P F. P.; HARVEY, M. S. S. Metodologias Ativas e Ensino de Língua Estrangeira: Objetos de Aprendizagem como recurso didático no contexto da Gamificação. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.2, p. 227-247, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/3732>. Acesso em 10 mai. 2022.

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

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

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

VALENTE, V. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Rev. Diálogo Educacionais**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/9900>. Acesso em 10 mai. 2022.

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

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-Making, and Classroom Practice**. Cambridge [England]; New York: Cambridge University Press, 1996.

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

Recebido em: 18 mar. 2022.

Aceito em: 23 mai. 2022.