

CRENÇAS SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO SUPERIOR: DETENTOR DO CONHECIMENTO OU MEDIADOR?

Beliefs about the role of the English language teacher in higher education: holder of knowledge or mediator?

Maisa MORELATTO

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
maismaorelato@alunos.utfpr.edu.br
<https://orcid.org/0009-0003-9537-6499>

Ana Paula Petriu Ferreira ENGELBERT

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
anapetriu@utfpr.edu.br
<https://orcid.org/0000-0003-4904-607X>

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar resultados de uma pesquisa de crenças de estudantes de Letras sobre o papel do professor de língua inglesa (LI) no contexto do ensino superior. As crenças, definidas como opiniões e percepções formadas a partir de experiências (Barcelos, 2006), influenciam tanto professores quanto alunos, impactando o processo de ensino-aprendizagem (Barcelos 2021). Os dados gerados, por meio de um inventário de crenças, foram analisados sob os vieses das Metodologias Ativas (Diesel, Baldez, Martins, 2017), da Pedagogia Crítica (Freire, 2019, 2022, Giroux, 2016), e da pedagogia tradicional (Saviani, 2005). As crenças que coadunam com os preceitos das Metodologias Ativas e Pedagogia Crítica situam o professor como mediador e incentivador da autonomia dos estudantes, enquanto que crenças relacionadas ao método tradicional situam o professor como detentor do conhecimento. Por meio de análise quantitativa, verificamos que a maioria dos participantes concorda com crenças vinculadas à Pedagogia Crítica, compreendendo que o papel do professor é o de mediador, enquanto que outra parte dos participantes possui uma visão mais tradicional do papel do professor de LI no ensino superior. Em resumo, estudantes de Letras tendem a valorizar a autonomia e o uso de metodologias inovadoras no aprendizado e ensino de LI.

PALAVRAS-CHAVE: Crenças; Professor de Língua Inglesa; Mediador do Conhecimento; Metodologias Ativas

ABSTRACT: This work aims to present results from a survey of students' beliefs about the role of the English language (EL) professor in the context of higher education in a Letras course. Beliefs, defined as opinions and perceptions formed from experiences (Barcelos, 2006), influence both professors and students,

impacting the teaching-learning process (Barcelos 2021). The data collected with the use of a beliefs inventory were analyzed from the perspectives of Active Methodologies (Diesel, Baldez, Martins, 2017), Critical Pedagogy (Freire, 2019, 2022, Giroux, 2016), and the traditional pedagogy (Saviani, 2005). The beliefs related to the precepts of Active Methodologies and Critical Pedagogy place the professor as a mediator and encourager of student autonomy, while the beliefs related to the traditional pedagogy place the professor as the holder of knowledge. Through quantitative analysis, we verified that most participants agree with beliefs related to Critical Pedagogy, therefore, understanding that the role of the professor is that of a mediator, whilst other participants have a more traditional view of the role of the EL professor in higher education. In short, English teaching higher education students tend to value autonomy and the use of innovative methodologies in learning and teaching the EL.

KEYWORDS: Beliefs; English Language Teacher; Mediator of knowledge; Active Learning Methodologies.

INTRODUÇÃO

O papel do professor em nossa sociedade contemporânea tem sido um ponto importante de discussão e de relativa tensão, considerando fatores como as rápidas, mas profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas pelas quais temos passado nas últimas décadas. De acordo com Charlot (2008, p.18), a tensão pode ter origem na contradição entre as atribuições que “decorrem do choque entre as práticas do professor atual e as injunções dirigidas ao futuro professor ideal”. Uma das principais tensões que envolvem os professores diz respeito à sua vinculação pedagógica que, segundo Charlot (2008), vai além da escolha dicotômica entre ser ‘tradicional’ ou ‘construtivista’, mas passa pela resolução entre os conflitos intrínsecos dos atos de educar e de ensinar. Assim, considerando o contexto brasileiro de um curso superior de licenciatura para a formação inicial de professores de língua inglesa (IL), discutir essas questões acerca dos fatores relevantes no ensino-aprendizagem e o papel do professor torna-se fundamental na construção da identidade docente.

Levando em conta a formação inicial dos professores de LI na atualidade, entendemos necessária a reflexão sobre os saberes essenciais da profissão para que a prática docente possa ser ressignificada. Neste sentido, promover discussões acerca de escolhas metodológicas que favoreçam o protagonismo, a motivação e a autonomia dos estudantes pode ser fundamental para a criação de um repertório de práticas pedagógicas que crie um ambiente ideal de aprendizagem (Diesel, Baldez, Martins, 2017). Para esses propósitos, as Metodologias Ativas¹ (Diesel, Baldez, Martins, 2017; Bastos, 2006, Valente, 2018) (doravante MA) e a Pedagogia Crítica (Freire, 2019, 2022; Giroux, 2016) são concepções que desafiam os preceitos de métodos educacionais tradicionais e o modelo de educação bancária freiriana (Freire, 2022).

Como propõe Valente (2018):

As metodologias ativas são entendidas como práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional. Em vez do ensino baseado na transmissão de informação, da instrução bancária, como criticou Paulo Freire (1970), na metodologia ativa, o aluno assume uma postura mais participativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isso, cria oportunidades para a construção de conhecimento. (Valente, 2018, p. 27).

¹ Utilizaremos o termo ‘Metodologias Ativas’, entendendo que se trata de metodologias que promovem a aprendizagem ativa dos estudantes.

Bachich e Moran (2018) destacam alguns exemplos de estratégias para a implementação das MA, enfatizando o apoio das tecnologias digitais para enriquecer o ambiente de aprendizado. Dentre as estratégias apresentadas pelos autores, há o *design thinking* para a resolução de problemas, a aprendizagem por projetos, a criação de jogos, o ensino híbrido, a sala de aula invertida e compartilhada, a rotação por estações, dentre outras. Todas essas estratégias promovem a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Como explicado pelos autores, "são diversos os métodos associados às metodologias ativas, com o potencial de promover a aprendizagem por meio da experiência, estimulando o desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem e do protagonismo do aluno" (Bachich & Moran, 2018, p. 11).

Ao considerarmos o conceito de Pedagogia Crítica, alinhado com as premissas das MA, encontramos uma convergência na valorização da autonomia e do protagonismo do aluno. Quanto ao conceito de Pedagogia Crítica, concordamos com o conceito de Giroux que o define como:

o movimento educacional guiado pela paixão e pelo princípio para ajudar estudantes a desenvolver uma consciência de liberdade, reconhecer tendências autoritárias, empoderar a imaginação, conectar o conhecimento e a verdade ao poder, e aprender a ler tanto a palavra quanto o mundo como parte de uma luta maior por agência, justiça e democracia". (GIROUX, 2016, p. 298).

Na obra de Feire "Pedagogia do Oprimido" (2022), o autor apresenta exemplos concretos de como os educadores podem aplicar os princípios da pedagogia crítica em suas práticas de ensino. Dentre os exemplos podemos citar a ação dialógica, a resolução de problemas, a investigação de temas geradores e a problematização da realidade.

Deste modo, tanto as MA quanto a Pedagogia Crítica deslocam o foco do processo educacional do ensino para a aprendizagem e, conseqüentemente, do professor para o aluno. Ambas colocam o professor na função de mediador entre o estudante e o conhecimento, priorizando o estudante como um agente ativo na construção do seu próprio conhecimento, deixando de lado, portanto, a figura do professor como detentor de conhecimento. O professor como centro do processo e figura única de detentor do conhecimento seria o papel comumente atribuído pela pedagogia tradicional. Segundo Saviani (2005), a pedagogia tradicional é:

(...) centrada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que

lhes são transmitidos. Nesse contexto a prática era determinada pela teoria que a moldava fornecendo-lhe tanto o conteúdo como a forma de transmissão pelo professor, com a conseqüente assimilação pelo aluno. (Saviani, 2005, p. 2).

É neste cenário que a pesquisa envolvendo estudantes do curso de Licenciatura em Letras² e suas crenças sobre o papel do professor de língua inglesa do ensino superior público se insere. Crenças podem ser definidas como uma forma de pensamento, maneiras de ver e perceber o mundo, e são construídas por nossas interações e experiências resultantes da nossa interpretação da realidade (BARCELOS, 2007). Nesse sentido, salientamos que nossa visão de língua coaduna com o conceito de crenças, já que partimos da concepção sociointeracionista da linguagem, em que seu uso não se separa do falante e dos seus atos, estando inerentemente ligada à fatores sociais e ideológicos envolvidos nos atos de fala (Bakhtin, 2004).

No que tange às crenças sobre os professores em formação, Almeida Filho (2015) salienta a influência das experiências como alunos no desenvolvimento dessas crenças:

Baseados em como nossos professores nos ensinaram ou em como aprendemos coisas parecidas, podemos já imprimir uma maneira de ensinar orientada por uma abordagem implícita, latente e frequentemente não conhecida por nós.” (FILHO, 2015, p.34).

Deste modo, desde a educação básica, os estudantes desenvolvem uma compreensão sobre o ensino de línguas, incluindo a percepção dos papéis desempenhados pelo professor. Essas crenças persistem até a formação inicial, como afirma Pajares (1992), as crenças sobre o ensino já estão bem definidas quando o estudante chega na universidade.

Considerando que muitos estudantes em formação inicial foram expostos, muito possivelmente, ao método tradicional de ensino de línguas na educação básica, é válido questionar se eles ingressam na universidade com a percepção de que o papel do professor universitário é de detentor ou mediador do conhecimento para o aprendizado da LI. A importância do estudo se justifica no fato de que as crenças sobre o papel do professor influenciarão diretamente em suas ações como estudantes de línguas e como futuros professores e, por isso, torna-se necessário refletir sobre elas ainda durante a formação inicial.

² Optamos por denominar os participantes desta pesquisa como ‘estudantes do curso de Licenciatura em Letras’ ao invés de ‘professores em formação inicial’ ou ‘professores em pré-serviço’ para não haver confusão com o grupo avaliado, que é o de professores universitários.

Como Pajares (1992) afirma, as crenças possuem influência nas percepções e julgamentos e afetam o comportamento dos professores em sala de aula, tornando, deste modo, a pesquisa utilizando crenças uma investigação legítima, como fruto de Práticas Situadas³, para compreender esses aspectos. Por meio do presente trabalho de crenças, é possível investigar as visões e as preferências metodológicas dos participantes. Ao interpretar as crenças a partir das características da MA e a Pedagogia Crítica, pode-se observar suas preferências sobre o uso de metodologias que envolvam autonomia, definida pela participação ativa do estudante sobre o objeto de estudo, por meio de perguntas, reflexões críticas e observações, despertando a curiosidade do estudante e não a mera memorização mecânica (Freire, 2019).

Precisamos, também, considerar que nem todos os estudantes estão preparados ou acostumados a conduzir seu processo de aprendizagem de maneira autônoma. Conforme observado por Barcelos, "os alunos que acreditam poder aprender somente na presença de um professor terão problemas com qualquer tipo de ensino autônomo" (BARCELOS, p.73. 2001). Esta afirmação sugere que os estudantes que se baseiam na presença do professor como fonte exclusiva de aprendizado podem enfrentar dificuldades ao se depararem com abordagens de ensino que exigem um papel mais ativo por parte do estudante. A adoção de Metodologias Ativas ou aprendizagem autônoma, no entanto, requer que os alunos assumam um papel mais ativo, participando ativamente de sua aprendizagem. Assim, a resistência desses estudantes pode decorrer do desconforto ou da insegurança ao serem solicitados a assumir um papel mais ativo em seu próprio processo de aprendizado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conceito e natureza das crenças

³ Segundo Tilio (2021, p.36), "Estabelecer uma prática situada significa criar condições para que os alunos sejam situados (como se estivessem "imersos") em práticas sociais que lhes sejam familiares e/ou que lhes pareçam relevantes. A construção do conhecimento sempre faz mais sentido quando parte de experiências já conhecidas. Partir de uma prática situada significa retomar conhecimentos que os alunos já têm (experienciar o conhecido) ou simular práticas que permitam aos alunos entender melhor o conhecimento sendo construído (...)"

O estudo de crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem no Brasil iniciou-se nos anos 90 com os primeiros trabalhos no congresso da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) em 1997 (Bacelos, 2007). Apesar disso, em outros países, pesquisas sobre crenças no processo de ensino-aprendizagem já eram investigadas, não apenas na área da Linguística Aplicada, mas em sociologia, direito, medicina, ciências, políticas e psicologia (Pajares, 1992). Por esta pluralidade de áreas, o conceito de crenças não é único, havendo diferentes termos e definições para tal (Pajares, 1992). Neste sentido, no presente artigo, corroboramos com as discussões apresentadas por Barcelos (2007, 2006, 2021), entendendo que elas contribuem para a formação de um conceito de crenças abrangente e robusto. Para a autora, as:

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

Portanto, as crenças representam visões ou concepções que formamos sobre o processo educacional com base em nossas vivências e interações sociais. Com o intuito de uma caracterização mais aprofundada, Barcelos e Kalaja (2003, p.232-233) definem a natureza das crenças como:

Quadro 1: Natureza das crenças e suas características

Natureza das crenças	Características
Dinâmicas e emergentes	Crenças mudam com o tempo, elas mudam de acordo com nossas experiências e ao mesmo tempo somos mudados por elas
Socialmente construídas e contextualmente situadas	As crenças incorporam as perspectivas sociais nas quais elas são formadas
Experimentais	Crenças surgem pelas experiências, na interação com o outro e com o ambiente. No processo de ensino-aprendizagem seja na relação do professor e aluno, ou aluno e conteúdo
Mediadas	Funcionam como recursos ou meios que professores e alunos podem optar por utilizar conforme a situação
Paradoxais e contraditórias	As crenças atuam como ferramentas que podem tanto facilitar quanto limitar o processo de ensino-aprendizagem. Elas são

	simultaneamente pessoais e coletivas, distintas e similares, lógicas e emocionais, variadas, porém consistentes
--	---

Fonte: adaptado de Barcelos e Kalaja (2003)

Importa, neste estudo, ressaltar que as crenças são formadas e altamente influenciadas por nossas experiências, especialmente nas nossas interações sociais. Além disso, por meio das experiências, podemos também redefinir nossas crenças. No caso específico das crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem, entendemos que é necessário promover reflexões e discussões a respeito das mesmas, especialmente no contexto da formação de professores. Considerando seu caráter fluido, paradoxal e contraditório, faz-se relevante considerar o papel das crenças na construção de uma prática pedagógica que possa abarcar diversos vieses, inclusive o fator emocional dos indivíduos envolvidos.

Pesquisas mais recentes têm investigado a relação entre crenças, emoções e identidade, no sentido de que “crenças, emoções e identidades sejam fenômenos interligados de uma maneira dinâmica e complexa que influenciam o ensino-aprendizagem de inglês” (Gomes, Barcelos, Miller, 2021, p.2). Para os autores, esses princípios estão intimamente ligados uns aos outros de maneira dinâmica, influenciando diretamente as ações dos indivíduos do processo, incluindo a do professor. Aragão e Cajazeira (2017) também argumentam que as emoções podem modificar as crenças, intensificando-as, diminuindo-as ou até mesmo criando-as. Além disso, essa relação entre crenças e emoções desempenha um papel importante na resistência à mudança. Como mencionado por Barcelos (2015), as emoções podem tornar as crenças mais resistentes à mudança, tornando-as mais fortes ou fracas.

Barcelos (2006) sugere que a mudança de crenças está ligada à presença de *momentos catalizadores* que incentivam a reflexão, levando a questionamentos e possíveis mudanças na prática. Esses *momentos catalizadores*, definidos pela autora, provocam “problemas, dúvidas, ou perguntas que geram uma consciência da crença existente e seu possível questionamento no dizer e fazer” (p.6). No entanto, ela alerta que as reflexões e experiências podem ou não resultar em mudanças e na formação de novas crenças. A partir dessas colocações, entendemos que o contexto da formação inicial docente seja o momento ideal para a reflexões acerca do papel do professor, tanto do ensino superior quanto do ensino básico. Entendemos, também, que a mudança da crença

possa não se efetivar a partir somente da reflexão, sendo necessárias práticas docentes reais para que os indivíduos alterem seus modos de pensar a partir das experiências.

Quanto à sua origem, é importante salientar que há diversos fatores que contribuem para a formação das crenças sobre o ensino-aprendizagem de LI. Contudo, sabe-se que são as experiências educacionais pelas quais os indivíduos passam é que ajudam a construir as crenças sobre o assunto. Como afirma Garbuio (2006, p. 91), “inicialmente, o conhecimento de professores em pré-serviço sobre o ensino pode se limitar aquilo que eles aprenderam enquanto estudantes”. Assim, as crenças desenvolvidas ainda quando estudantes da educação básica são um começo para desenvolvermos uma compreensão do que seja ensinar uma língua, abrangendo também conhecimento sobre os papéis do professor.

As crenças que trazemos conosco apresentam um forte impacto também em nossas ações. Segundo Richards e Lockhart (1996), crenças são um dos constituintes (junto com o conhecimento e os processos de pensamento) que guiam as ações dos professores quanto às escolhas metodológicas aplicadas em sala de aula. Tanto para o professor como para os estudantes, as crenças influenciam estratégias, motivação e atitudes em relação ao processo de ensino-aprendizagem da língua alvo. Com base nisso, podemos inferir que o professor com crenças mais tradicionais sobre o papel do estudante e do professor poderá ter atitudes mais tradicionais sobre o ensino de fato em sala de aula. Essas crenças enraizadas sobre o processo de ensino-aprendizagem podem ser obstáculos para mudanças metodológicas, como afirma Rockeach (1968), já que as crenças conectadas diretamente com o indivíduo e com outras crenças são mais resistentes à mudança.

Deste modo, a mudança de crenças é algo custoso pois ela é sinônimo de incerteza⁴: “é um processo lento e interativo que demanda tempo e é resultado de um processo de aprendizagem” (Barcelos, 2007, p. 116), podendo acarretar mudanças (ou não) nas ações e na consciência. A investigação de crenças, neste sentido, contribui para a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, o que por vez instiga uma “prática docente reflexiva, efetiva e consciente”

⁴ Entendemos que a mudança de crenças pode ser influenciada por fatores externos à reflexão acerca de escolhas metodológicas e práticas, como a necessidade da manutenção de um emprego, por exemplo.

(Barcelos, 2021, p. 230). É mediante a reflexão de suas crenças que estudantes de Letras podem tomar consciência sobre como atuarão na futura profissão docente.

Neste contexto, um dos propósitos da pesquisa em questão é instigar a reflexão sobre as crenças dos estudantes iniciantes do curso de Letras em relação ao papel do professor e do aluno de LI no ensino superior. De acordo com Barcelos (2007) é essencial que os acadêmicos de Letras, como futuros professores, tomem consciência do que acreditam sobre o ensino e aprendizagem da LI, pois “é nesta etapa que eles aprendem a ensinar, e possivelmente um momento que facilite uma ressignificação das crenças adquiridas durante sua vida acadêmica como estudantes.” (Barcelos, 2021, P. 230). Tomar consciência sobre suas crenças é essencial para aprimorar a preparação profissional e a prática docente (Pajares, 1992).

Metodologia Ativa e Pedagogia Crítica

Ao pesquisar sobre o papel do professor de LI no contexto do ensino superior, é relevante discutir de que maneira as perspectivas das Metodologias Ativas e Pedagogia Crítica perpassam suas práticas pedagógicas. Estes conceitos convergem e, grosso modo, se opõem aos preceitos e premissas da educação tradicional. A MA e a Pedagogia Crítica consideram o estudante o centro do processo de ensino-aprendizagem e incluem o professor como mediador e facilitador do aprendizado. Em contrapartida, na educação tradicional o professor é centro do processo e o estudante assume postura de receptor passivo de informações, o que significa que “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 2022, p. 80). Como postula Freire (2022, p. 94):

Neste sentido a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente.

Para Freire (2022) a “educação bancária” é uma forma de dominação. Nela, os estudantes arquivam os conhecimentos que são narrados pelo professor, já que o saber é dado e não construído com base nas experiências do aluno. Desta maneira, anula a criticidade do aluno, satisfazendo os interesses dos opressores, que a utilizam para se manter no status privilegiado. Esta visão

tradicional de ensino é centrada no docente e no conteúdo, deixando o aluno como um observador passivo, que apenas recebe e memoriza informações (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Em contrapartida à “educação bancária”, temos a chamada “educação problematizadora” (FREIRE, 2022). Ela serve à libertação e busca superar a ideia de que o professor passa conteúdo e o estudante recebe passivamente as informações. Nesta perspectiva, o professor e estudante se tornam sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem, e crescem juntos, construindo conhecimento de forma colaborativa.

A educação crítica converge com as ideias das MA pois seu uso também implica o papel ativo e reflexivo do estudante sobre sua realidade. Valente (2018) definem as MA da seguinte maneira:

As metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas. Essas metodologias contrastam com a abordagem pedagógica do ensino tradicional centrado no professor, que é quem transmite a informação aos alunos. (Valente, 2018, p. 29)

A pedagogia crítica de Freire (GIROUX, 2016), não compreende a educação como apenas treinamento de habilidades, mas como proporcionar as condições aos alunos para que possam refletir criticamente sobre sua vida e contexto social, de modo que possam agir sobre elas. Esta postura ativa tomada pelos envolvidos é significativa para o desenvolvimento da autonomia do estudante.

A autonomia é um processo que acontece na tomada de decisões (FREIRE, 2019). Este processo se inicia quando o professor instiga a curiosidade do estudante sobre um objeto de estudo. O exercício da curiosidade possibilita o aprendizado real, pois com ela o estudante faz perguntas, reflete criticamente e observa o objeto, possibilitando a construção de conhecimento e não a memorização mecânica. Esta característica de construção de conhecimento da Pedagogia Crítica também converge com as ideias da MA. O professor é responsável por mediar a interação entre o aluno e o objeto de estudo, com o objetivo de ensinar e não apenas de transmitir conhecimento. Assim, como diz Freire, “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2019, p.47).

Assim, apresentamos um quadro comparativo com os conceitos e princípios da educação tradicional e a educação crítica e ativa.

Quadro 2- quadro comparativo: educação tradicional versus educação crítica e ativa

Características	Educação tradicional.	Educação crítica e ativa.
O papel do professor	Centralizador, transmissor principal do conhecimento.	Mediador, facilitador do conhecimento.
O papel do aluno	Receptor passivo de informações.	Sujeito ativo, construtor do conhecimento.
Processo de ensino	Centrado no professor e no conteúdo.	Centrado no estudante, no processo de investigação, e problematização.
Visão de conhecimento	Transmitido pelo professor.	Construído por meio da interação ativa do estudante com o objeto de estudo.
Autonomia	Focada na memorização mecânica.	Focada na reflexão crítica e na construção do conhecimento.

Fonte: desenvolvidos pelas autoras

Nesta pesquisa, nosso objetivo geral foi investigar as crenças sobre o papel do professor universitário de LI, relacionando-o às premissas das MA e da Pedagogia Crítica, buscando verificar a visão dos participantes, que são estudantes do curso de Licenciatura em Letras. Nosso objetivo específico é verificar se os participantes concordam mais com crenças alinhadas às perspectivas pedagógicas ativas/críticas, apresentando uma visão do professor como mediador ou facilitador, ou se os participantes concordam mais com crenças alinhadas às perspectivas da educação tradicional, apresentando uma visão de professor detentor do conhecimento e responsável pela aprendizagem do aluno.

METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

O presente trabalho é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso, e versa sobre crenças de estudantes do curso de Licenciatura em Letras acerca do papel do professor de LI no ensino superior. Para investigar tais crenças, esta pesquisa foi aplicada a estudantes iniciantes do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês de uma instituição federal da região sudoeste do Paraná. Por se tratar de uma pesquisa de caráter social, todos os procedimentos foram realizados em observância às normas estabelecidas em nível institucional pelo Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade⁵. Cumpre destacar que, como parte integrante desta pesquisa, garantimos a preservação da privacidade dos indivíduos envolvidos, tendo todos os participantes manifestado seu consentimento informado e voluntário para participar deste estudo.

A pesquisa envolveu nove participantes, quatro sendo do 1º período e cinco do 2º período do referido curso de Letras. Foram recrutados participantes dos primeiros períodos do curso para que tivessem pouco contato com as disciplinas de formação docente (Didática; Metodologia e Prática de Ensino; Estágio Curricular, entre outros). Além disso, os participantes não poderiam ter feito outra licenciatura ou Pedagogia anteriormente à coleta de dados da pesquisa.

Os participantes responderam um questionário nos moldes dos questionários *Likert-scale* (Barcelos, 2007), em que foram apresentadas 20 crenças em frases assertivas a respeito do papel do professor universitário no ensino-aprendizagem de LI. Tais crenças foram apresentadas aos participantes por meio de um formulário impresso (APÊNDICE A), os quais julgaram e marcaram uma das alternativas apresentadas, a saber: concordo totalmente (Con.Tot), concordo parcialmente (Con.Par), neutro/sem opinião, discordo parcialmente (Dis.Par) e discordo totalmente (Dis.Tot).

Para o presente artigo, dentre as 20 crenças julgadas originalmente na pesquisa de TCC, apresentamos um recorte de sete assertivas que envolvem especificamente o papel do professor de LI, categorizando as respostas como mediador/facilitador ou como detentor do conhecimento. Esse recorte precisou ser feito por conta da extensão do presente artigo. A organização dos dados foi feita a partir de uma análise quantitativa, a qual possibilitou apresentar uma tendência sobre as

⁵ Autorização do Comitê de Ética da Universidade CEP-UTFPR-Dois vizinhos, sob o número 5.933.611.

crenças dos alunos, e discutidas sob a luz das premissas das MA (Valente, 2018; Diesel, Baldez, Martins, 2017), da Pedagogia Crítica (Freire, 2019, 2022) e da pedagogia tradicional (Saviani, 2005). Procuramos identificar e discutir as preferências dos participantes sobre o uso de metodologias que envolvam a autonomia, bem como sobre a condução ou mediação do professor nas aulas de LI.

Primeiramente, apresentamos a análise das respostas a duas crenças, de caráter geral, sobre a importância do professor do ensino superior de LI em sala de aula, conforme o quadro a seguir:

Quadro 3- Dados gerais das escolhas entre crença 1 e 2.

Crença	Con.Tot	Con.Par	Neutro	Dis.Par	Dis.Tot
1-Na aquisição de uma nova língua, o papel do professor é fundamental/imprescindível.	5	4	0	0	0
2-Na aquisição de uma nova língua, o papel do professor é dispensável.	0	2	1	4	2

Fonte: desenvolvido pelas autoras

No Quadro 3, a título de comparação, podemos considerar a crença número 1 mais alinhada à pedagogia tradicional, pois coloca o professor como centro do processo de ensino-aprendizagem. Já a crença 2 pode estar mais alinhada à pedagogia de aprendizagem ativa/crítica, pois implica que o estudante seja o principal agente de sua aprendizagem. Deste modo, julgamos essas crenças como opostas, presumindo que os estudantes que concordam com a crença 1 discordem a crença 2, e vice-versa. Contudo, como podemos notar, alguns alunos concordaram com as afirmações 1 e 2 ao mesmo tempo, mostrando uma contradição na sua visão sobre o papel do professor. Um dos motivos que pode ter ocasionado essa contradição é a confrontação entre as visões a respeito do papel do professor que trazem da educação básica e as novas perspectivas que estão construindo na educação superior.

Comparando as duas afirmações, podemos notar maior relevância da presença do professor em sala de LI, uma vez que os participantes concordaram unanimemente com a crença 1, oscilando entre Concordo Totalmente (Con.tot) e Concordo Parcialmente (Con.Par). Deste modo, entendemos que os estudantes entendem que o professor possui grande contribuição para o aprendizado de uma língua, reforçando a crença da importância da presença e atuação do professor nas aulas. Não podemos, contudo, atribuir inequivocadamente o motivo pelo qual os estudantes apontam para a preferência da presença do professor.

Com relação à responsabilidade do professor quanto ao aprendizado dos estudantes, foram apresentadas as seguintes assertivas aos participantes da pesquisa:

Quadro 4- Dados gerais das escolhas entre as crenças 2 e 3

Crença	Con.Tot	Con.Par	Neutro	Dis.Par	Dis.Tot
3- O professor é responsável pela aprendizagem do estudante.	3	3	1	1	0
4- O professor é responsável por guiar o estudante na construção do conhecimento.	9	0	0	0	0

Fonte- Desenvolvido pelas autoras

Com base nos preceitos das MA e da Pedagogia Crítica, consideramos a crença número 3 como mais alinhada à pedagogia tradicional, pois situa o professor como principal agente do processo de aprendizagem e retira toda a responsabilidade e obrigação do estudante sobre sua própria aprendizagem. Quanto à crença 4, consideramos como alinhada à pedagogia ativa/crítica, pois apresenta o professor como potencializador e guia da aprendizagem do estudante, criando condições, provocando e desafiando os estudantes para a reflexão.

Por serem crenças que apresentam ideias contraditórias, presumimos que os estudantes que concordaram com a crença 3 discordassem da crença 4, e vice-versa. Contudo, podemos verificar que, dentre os 9 participantes, apenas 3 concordaram totalmente com a afirmação 3, enquanto a

crença número 4 apresentou adesão unânime. Portanto, os participantes que discordaram ou foram neutros com a afirmação 3 já se sentiram mais confiantes em concordar com a afirmação 4. Nesse sentido, os participantes acreditam com mais convicção de que o papel do professor é guiar o aluno no processo, sendo ele o mediador entre aluno e objeto de estudo.

A crença 3 pode representar uma barreira para o aprendizado autônomo. Se os alunos acreditam que a obrigação de adquirir competências linguísticas repousa exclusivamente sobre o conteúdo repassado pelo professor, poderão enfrentar dificuldades em assumir a iniciativa e buscar desenvolver seu conhecimento linguístico por si mesmo. Assim, a autonomia do estudante é comprometida e isso pode ser um empecilho para aprendizagem de LI, considerando que “os alunos que acreditam poder aprender somente na presença de um professor terão problemas com qualquer tipo de ensino autônomo” (BARCELOS, p.73. 2001). Entretanto, os estudantes podem ter interpretado que a construção da aprendizagem é *também* responsabilidade do professor, mas não *apenas*, o que poderia desfazer a aparente contradição.

Segundo a crença 4, o professor não é responsável pela aprendizagem, mas um guia ou mediador que auxilia na construção do conhecimento do estudante. O professor como guia favorece o desenvolvimento da autonomia, pois é o aluno que assume papel de protagonista e posição crítica sobre sua própria aprendizagem (Diesel; Baldez; Martins, 2017). No mesmo sentido, Little, Dam e Legenhausen (2017, p. 15) reiteram que é o papel do professor favorecer a capacidade autônoma dos estudantes na tarefa da aprendizagem de uma LA.

Com relação à construção colaborativa do conhecimento, apresentamos a crença 5 no Quadro 3:

Quadro 3- Dados gerais da crença 5

Crença	Com.Tot	Con.Par	Neutro	Dis.Par	Dis.Tot
5- Professor e estudante crescem juntos no processo de ensino-aprendizagem.	8	1	0	0	0

Fonte: Desenvolvido pelas autoras

Esta crença é considerada alinhada aos princípios das MA e da Pedagogia Crítica, pois coaduna com a ideia de que o professor não é o único detentor do conhecimento e responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, mas que professor e os estudantes podem se desenvolver colaborativamente. Podemos observar, a partir dos dados do Quadro 3, que todos os participantes da pesquisa concordaram com a afirmação apresentada. Deste modo, acreditam que professor e aluno possuem papéis igualmente importantes para a construção do conhecimento. Se considerarmos o papel do professor como detentor do conhecimento, como veiculado pela pedagogia tradicional, não abrimos espaço para seu desenvolvimento e crescimento junto aos estudantes e por conta da interação com eles.

Em referência às diferentes características e atribuições do professor universitário de LI, apresentamos as crenças 6 e 7 no Quadro 4:

Quadro 4- dados gerais das crenças 6 e 7

Crença	Com.Tot	Con.Par	Neutro	Dis.Par	Dis.Tot
6- O professor de LI tem que ter a pronúncia mais perto possível de um falante nativo que fale uma variante de prestígio.	2	4	1	2	0
7- Professor é um profissional que auxilia na formação do aluno enquanto ser humano e cidadão.	6	1	2	0	0

Fonte: Desenvolvidos pelas autoras

Quanto à crença 6, podemos considerá-la como alinhada à pedagogia tradicional, pois coloca o professor no lugar de embaixador ou porta-voz de falantes nativos de LI. Ao considerarmos o ensino-aprendizagem de LI no Brasil, concordamos com Duboc (2019, p. 16) que afirma que há uma “empreitada árdua de muitos brasileiros na busca idealizada do “domínio” do

idioma, calcado em preceitos como precisão, pureza e imitação do falante nativo.” Essa visão idealizada se encontra nas respostas dos estudantes de Letras, pois dentre os 9 participantes, 6 concordam de algum modo que o professor de LI deve ter a pronúncia mais perto possível de um falante nativo. A resposta a esta crença mostra que ainda há uma supervalorização do sotaque de prestígio na LI. De acordo com Barcelos (2021) a crença de respeito ao falante nativo ainda está enraizada em nossa sociedade devido à utilização de práticas tradicionais de escuta e repetição para aprender a falar a língua alvo.

Este julgamento contrapõe-se à concepção de inglês como Língua Franca, definido por Jenkins (2009) como uma língua comum utilizada por falantes de origens linguístico-culturais distintas. Esse conceito implica no ensino da língua para comunicação e conhecimento, descartando o ensino de um inglês “correto” falado pelos nativos, promovendo o acolhimento das variedades da língua (BNCC, 2018). Desta forma, há a desvinculação da língua inglesa de determinados territórios e culturas, favorecendo a interculturalidade e as variações linguísticas. Esta abordagem promove uma visão diferenciada do professor sobre o ensino da língua. Este status propõe ao professor uma atitude de “acolhimento e legitimação de diversas formas de expressão na língua” (BNCC, 2018, p. 242).

Quanto à crença 7, que consideramos alinhada aos preceitos das MA e da Pedagogia Crítica, entendemos que o papel do professor transcende a formação linguística dos estudantes de LI. Nossos resultados mostram que, dentre os nove participantes, sete concordam com a afirmação, mostrando que acreditam que o professor universitário, além de formar para o exercício da docência, tem o papel de incentivar mudanças sociais e promover desenvolvimento social, exercendo uma formação mais humana e para intervenção no mundo. Da mesma forma, a Pedagogia Crítica Freiriana rejeita a educação como mero treinamento de habilidades, pregando a necessidade de proporcionar as condições aos estudantes para que possam refletir criticamente sobre sua vida e contexto social, de modo que possam agir no mundo sobre elas.

CONCLUSÃO

Neste estudo, propusemos analisar as crenças dos estudantes iniciantes do curso de Letras em relação ao papel do professor de Língua Inglesa no contexto do ensino superior. As crenças dos

professores em formação inicial desempenham um papel crucial na compreensão do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que exercem influência direta nas ações e práticas adotadas por professores e estudantes de LI. Portanto, ao investigar e analisar as crenças de estudante de Letras sobre a abordagem da educação tradicional em contraste com as MA e a Pedagogia Crítica, este estudo traz reflexões sobre como esses estudantes percebem o papel do professor e o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, incentiva uma reflexão crítica por parte dos participantes em relação às suas próprias convicções.

Com base na análise das crenças dos participantes, percebemos algumas contradições nos julgamentos das crenças propostas. Embora a crença tradicional sobre a importância da presença do professor na aquisição de uma nova língua seja predominante, alguns participantes também concordam com a visão ativa/crítica de que o papel do professor é dispensável, indicando uma dissonância nas percepções dos estudantes. Ademais, observa-se a relevância concedida ao papel do professor do ensino superior em sala de LI e uma tendência em compreender o papel do professor como mediador, especialmente nas crenças que destacam o professor como guia na construção do conhecimento (crença 4) e naquelas que afirmam que professor e aluno crescem juntos no processo de ensino-aprendizagem (crença 5). Essas crenças refletem uma perspectiva alinhada às Metodologias Ativas e à Pedagogia Crítica, que enfatizam a participação ativa do estudante na construção do próprio conhecimento.

Contudo, a crença de que o professor é responsável pela aprendizagem do estudante ainda persiste entre alguns participantes, podendo ser interpretada como uma barreira para o desenvolvimento da autonomia. Essa concepção tradicional pode limitar a capacidade dos alunos de buscar o aprendizado de forma independente, o que, por sua vez, pode prejudicar o desenvolvimento da autonomia do estudante. A dicotomia também se reflete na percepção dos participantes sobre a pronúncia do professor de Língua Inglesa (crença 6). Enquanto alguns valorizam a proximidade com a pronúncia de um falante nativo, outros adotam uma visão mais inclusiva, favorecendo a diversidade linguística e a desvinculação da língua inglesa de territórios específicos.

Apesar de a metodologia do presente trabalho ter sido desenhada para interpretar as crenças dos estudantes a partir de dois pontos dicotômicos, consideramos que os resultados aparentemente

contraditórios revelam que é possível a coexistência de crenças sobre o papel do professor com traços das duas perspectivas. Poderíamos, dessa forma, interpretar que, a depender de alguma situação específica de aprendizagem, os estudantes por ora precisam da presença de um professor vinculado a uma pedagogia mais tradicional, por outra, de um professor mediador e guia para uma aprendizagem mais autônoma.

Em resumo, os estudantes de Letras parecem estar desenvolvendo uma compreensão mais alinhada às abordagens e metodologias contemporâneas que valorizam a participação ativa do aluno e o papel do professor como mediador. No entanto, ainda há indícios de influências da pedagogia tradicional no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando a complexidade e diversidade de perspectivas na formação de professores.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de agradecer aos participantes que gentilmente aceitaram contribuir com suas crenças e perspectivas para enriquecer este trabalho. Sua contribuição é essencial para o avanço do conhecimento nesta área. Obrigada pelo tempo dedicado a este estudo e pela valiosa participação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Edição comemorativa – 20 anos. 8. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2015.

ARAGÃO, Rodrigo. C.; CAJAZEIRA, Roselma. V. Emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 16, n. 2, p. 109-133, 2017.

BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARCELOS, Ana Maria. 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.

BARCELOS, Ana Maria. 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.

BARCELOS, Ana Maria. 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, São Paulo: Pontes Editores, p. 15-41, 2006.

BARCELOS, Ana Maria. Por que eu ensino como ensino? crenças de professores de LE em formação sobre o uso das TDIC e suas práticas em sala de aula. **Pensares em Revista**, São Gonçalo- RJ, n. 23, p.227-249, 2021.

BARCELOS, Ana Maria; KALAJA, Paula. **Beliefs about SLA: New research approaches**. Springer, Education Linguistics, V.7, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018

BORGES, Tiago S; ALENCAR, Gidélia. Metodologia 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 03, n°04, p.119-143, jul/ago, 2014.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008

DIESEL, Aline, BALDEZ, Alda Leila, MARTINS, Silvana N. **Os princípios das metodologias ativas de ensino**: uma abordagem teórica. Rio Grande do Sul: Rev. Thema v.14, n. 1, p.268-288, 2017. Disponível em:<<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>>. Acesso em: 26 de maio de 2022.

DUBOC. Ana P. M. Falando Francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular de língua inglesa da BNCC. **Revista da Anpoll** v. 1, n. 48. p. 10-22, Florianópolis, Jan./Jun, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 81^a.Rio de Janeiro: Paz e terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 61^o ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GARBUIO. Luciene M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, Ana Maria F; ABRAHÃO, Maria H. **Crenças e Ensino de crenças de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 87-104, 2006.

GIROUX, Henry. Pedagogia crítica, Paulo Freire, e a coragem para ser político. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 01, p. 296- 306 jan./mar. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27356>. Acesso em: 14 de outubro de 2022.

GOMES, Gysle S. BARCELOS, Ana M. F. MILLER, Inés K. Dossiê 23: Crenças, emoções e identidades: aspectos fluidos e fragmentados no ensino de línguas. **Pensares em revista**, São Gonçalo-RJ, n. 23, 2021.

JENKINS. Jennifer. English as a Língua Franca interpretations and attitudes. **World Englishes**, Vol. 28, No. 2, pp. 200–207, 2009.

LITTLE, David; DAM, Leni, LEGENHAUSEN, Lienhard. **Language Learner Autonomy**: Theory, practice and research. Bristol, UK; Blue Ridge Summit, 2017.

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.

RICHARDS, Jack. C.; LOCKHART, Charles. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ROKEACH, Milton. **Beliefs, attitudes, and values**: A theory of organization and change. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “**O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil**”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005. Acesso em 22/04/2024 : https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4430725/mod_resource/content/1/3%20-%20D_Saviani_Concep_Pedag_Hist_Educ_Brasil_2005.pdf

SILVA. Kleber A. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: Pontos e contra pontos. In: SILVA, K. A. (Org) **Crenças, discursos & linguagem** – Volume II. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

TILIO, Rogério. (Re)interpretando e implementando criticamente a Pedagogia dos Multiletramentos. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 33-42. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5569>.

Recebido em: Fev. 2024.

Aceito em: Abr. 2024.

APÊNDICE A - Questionário da pesquisa

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Pesquisa de crenças sobre o papel do professor e do estudante de língua inglesa no contexto do ensino superior

INSTRUÇÃO: Leia atentamente as crenças dos itens A e B e marque a opção (apenas uma) que reflete sua opinião a respeito das mesmas.

A) Crenças sobre o papel do professor.

CRENÇAS	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Neutro/sem opinião	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
1. Na aquisição de uma nova língua o papel do professor é fundamental/imprescindível.					
2. Na aquisição de uma nova língua o papel do professor é dispensável.					
3. O professor é responsável pela aprendizagem do estudante.					
4. O professor é responsável por guiar o estudante na construção do conhecimento.					
5. No ensino superior, o professor necessita utilizar de provas ou trabalhos para avaliar os estudantes.					
6. O professor de LI precisa focar na repetição para a memorização.					
7. A tradução da língua alvo é uma ferramenta útil que o professor de LI pode se apoiar.					
8. O professor de LI tem que ter a pronúncia mais perto possível de um falante nativo que fale uma variante de prestígio.					

9. O professor de LI deve ser afetuoso na sua prática pedagógica.					
10. O professor deve prover um ambiente favorável à expressão de diversidade de ideias.					
11. O professor não deve prover apoio psicológico ao estudante no desenvolvimento da LI.					
12. Professores universitários que fazem uso de slides com citações de teóricos trazem informações mais confiáveis.					
13. É função do professor trazer áudios para exercícios de compreensão auditiva.					
14. Ser professor universitário de LI é propor atividades de reflexão, de opinião e de crítica.					
15. O professor de LI necessita focar em tópicos de gramática.					
16. Professor é um profissional que auxilia na formação do aluno enquanto ser humano e cidadão.					
17. Cobrar a realização de atividades extraclases é papel do professor.					
18. É função do professor elogiar o progresso do estudante.					
19. É função do professor apontar os erros dos estudantes.					
20. Professor e estudante crescem juntos no processo de ensino-aprendizagem.					