

**FÓRUMS DE DISCUSSÃO VIRTUAL: FERRAMENTA DE ESTÍMULO À
INTERAÇÃO E À REFLEXÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS**

*ONLINE DISCUSSION FORUMS: A TOOL TO STIMULATE LANGUAGE TEACHERS'
INTERACTION AND REFLECTION*

*“If we are to become more effective teachers,
we need to become more reflective teachers”.*
Webb¹

Fernanda Costa Ribas²
Cristiane Manzan Perine³

RESUMO: As decisões e abordagens utilizadas pelo professor em sala de aula são guiadas por suas crenças sobre o que significa ensinar e aprender, construídas ao longo de sua história como aluno e docente. Entretanto, somente as experiências vivenciadas pelo professor não garantem seu desenvolvimento profissional (CELCE-MURCIA, 2001). O engajamento do professor em um processo de reflexão sobre suas crenças e práticas pedagógicas, que leve à construção e reconstrução de sentido quanto ao seu fazer e sobre a sala de aula, é essencial para seu desenvolvimento, para que se torne um agente de reflexão. Considerando a importância da reflexão na formação do professor, neste artigo, enfatizamos o potencial de fóruns de discussão virtual, no sentido de fomentar o compartilhamento e a reflexão de crenças e práticas de alunas da pós-graduação (professoras de línguas) sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas a partir de situações de interação. Por meio de orientação e reflexão *online* e *offline*, as alunas puderam partilhar experiências sobre ensino e aprendizagem, bem como discutir sobre suas crenças e as crenças das colegas. Os resultados deste trabalho apontam que conhecer e interpretar as crenças de professores pode ser um caminho rumo à transformação do trabalho docente por meio de uma prática reflexiva. Ressaltam ainda que o uso de fóruns de discussão virtual como ferramenta pedagógica pode contribuir nessa direção.

PALAVRAS-CHAVE: crenças; reflexão; fóruns de discussão.

ABSTRACT: The decisions and approaches taken by the teachers in the classroom are guided by their beliefs of what it means to teach and learn which are built along their history as a student and teacher. However, only the experiences lived by the teachers do not guarantee their professional development (CELCE-MURCIA, 2001). The teacher's engagement in a process of reflection on their beliefs and pedagogical practices, which leads to the construction and reconstruction of meaning about their actions and the classroom is essential

¹ Para nos tornarmos professores efetivos, precisamos nos tornar professores reflexivos (WEBB, 1996, p.30)

² Docente no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Membro do Grupo de Pesquisa “Cognição, Afetividade e Letramento Crítico” (GPCAL – CNPq). Email: ribasileel@gmail.com

³ Discente no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Membro do Grupo de Pesquisa “Cognição, Afetividade e Letramento Crítico” (GPCAL – CNPq). Email: cristiane_manzan@hotmail.com



to their development, in order to become an agent of reflection. Considering the importance of reflection in teacher education, in this article, we emphasize the potential of virtual discussion forums to foster the sharing and the reflection of beliefs and practices of postgraduate students (language teachers) about the language teaching and learning process through interactive situations. By means of guidance and online and offline reflection, the students were able to share experiences on teaching and learning, as well as discuss their beliefs and the beliefs of their colleagues. The results of this study point out that understanding and interpreting the teachers' beliefs can be a path to the transformation of their teaching practice through reflective practice. They also emphasize that the use of virtual discussion forums as a pedagogical tool can contribute in this direction.

KEYWORDS: beliefs; reflection; discussion forums.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de nossas indagações acerca da necessidade de pesquisar e buscar novas possibilidades educacionais baseadas no uso das tecnologias digitais e nas diversas contribuições que suas inúmeras ferramentas podem trazer ao processo de desenvolvimento de prática reflexiva dos professores de línguas.

Muitos são os estudos em Linguística Aplicada dedicados a crenças de professores em correlação com pesquisas sobre formação de professores. Tais pesquisas se justificam pela tentativa de compreender o que se passa nas salas de aula, como professores e alunos interpretam suas experiências e o papel da reflexão em torno de formulações teóricas na construção, desconstrução e reconstrução de suas práticas profissionais. A esse respeito, Conceição (2004) realça a importância de uma formação reflexiva, a qual permita que o professor possa refletir sobre suas experiências anteriores de aprendizagem, suas crenças e a maneira como essas crenças influenciam suas ações. Isso porque as crenças dos professores são consideradas indicadores de seus comportamentos, pelo seu efeito mediador no modo de ensinar e pelo seu impacto na tomada de decisões (LIN *et al.*, 2014).

Sabemos que muitos professores se encontram em situações de isolamento, frequentemente impedidos por suas condições de trabalho de conversar com seus pares e desenvolver trabalhos conjuntos (COLLINS, 2009). Acreditamos que o mesmo se pode dizer dos alunos nos programas de pós-graduação os quais, ainda que participando de eventos, muitas vezes, ficam envoltos em suas obrigações acadêmicas, o que dificulta seu envolvimento com os pares. Portanto, estudos voltados para o processo de aprendizagem do professor que enfatizem meios de reflexão são importantes e precisam ser mais amplamente realizados.

Seja em cursos presenciais ou virtuais ou na combinação de ambos, o desafio permanece em prover meios significativos para desencadear a reflexão de professores. Considerando a relevância desse olhar, este artigo objetiva discutir o uso de fóruns de discussão virtual como ferramenta primária para propiciar a reflexão de professores sobre sua prática docente e sobre crenças concernentes ao ensino e aprendizagem de línguas. Com o rápido desenvolvimento da comunicação mediada por computadores, fóruns de discussão virtual têm sido empregados no ambiente educacional para promover o pensamento crítico, construção do conhecimento e autonomia dos aprendizes (KAUR, 2011).

A discussão que será apresentada se apoia em conceitos como crenças, prática reflexiva de professores de línguas e uso de fóruns de discussão virtual no processo de ensino e aprendizagem, sobre os quais discorreremos nas seções que se seguem.

REFLEXÃO SOBRE CRENÇAS, EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Com os constantes avanços científicos e tecnológicos, os conhecimentos se tornam obsoletos rapidamente e o conceito de formação de professores como algo definitivo precisa ser revisto. Esses avanços se estendem também para as salas de aula que passam a ser concebidas como espaços caracterizados pela mudança, imprevisibilidade e complexidade. Sendo assim, os professores precisam ter uma postura de aprendizes permanentes, que envolva curiosidade, prazer em descobrir algo novo e coragem para descartar antigas fórmulas de ensino, o que acreditamos ser possível a partir de um comportamento reflexivo (MATEUS, 2002).

A reflexão é geralmente definida como um processo cognitivo executado a fim de aprendermos com nossas experiências, por meio de questionamento individual e colaboração com os outros. Mais especificamente no âmbito da formação de professores, a reflexão é vista como um processo de autoanálise e autoavaliação no qual os professores deveriam se engajar regularmente como meio de interpretar e melhorar sua prática profissional (ALI *et al.*, 2014).

No entanto, como defendem Araújo *et al.* (2013), para ser efetiva, a reflexão precisa levar o professor a fazer sentido de uma situação de forma que ele possa entender sua prática de variados pontos de vista. Para que haja essa (re)construção de sentidos, sugere-se a reflexão sobre crenças e não apenas sobre práticas de sala de aula.

Pensamos a importância da explicitação e reflexão de crenças à maneira de Barcelos (2007): como um caminho, além da reflexão na e sobre a ação, que pode levar à mudança, quer seja de práticas seja de crenças. Elas podem motivar professores a considerar ideias alternativas e modos diferentes de pensar sobre determinados aspectos do ensino e aprendizagem.

A reflexão sobre crenças é advogada neste artigo, considerando que o planejamento, as decisões dos professores e suas ações em sala de aula são altamente influenciadas por suas crenças: o que os professores fazem em sala de aula é um reflexo do que sabem e acreditam (RICHARDS *et al.* 1996). Nesse sentido, refletir significa buscar compreender porque se faz como se faz.

As crenças exercem papel fundamental na reflexão, sendo a base dos questionamentos do professor. Elas atuam como filtro através do qual os professores atribuem sentido ao mundo e às suas práticas pedagógicas (ARAÚJO, 2006). Isso porque as crenças, definidas como opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2001) são caracterizadas como cognitivas e sociais – elas nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca.

Crenças são guias de nossas ações. As crenças de professores influenciam seus objetivos, materiais de ensino, padrões de interação em sala de aula, suas funções e práticas. Assim, como um dos construtos mais valiosos na formação de professores, o estudo de crenças de professores deveriam ser incluídas nos programas de formação inicial e continuada de professores (LIN *et al.*, 2014).

As crenças que os professores carregam consigo podem ser provenientes de diversas fontes, tais como suas experiências como aprendizes de línguas e suas experiências em sala de aula sobre o que funciona melhor para os alunos aprenderem. Para Miccoli (2010), as experiências são importantes para compreendermos as crenças de professores e alunos, pois há uma relação estreita entre o indivíduo e o contexto social.

A análise das experiências, concomitante à pesquisa sobre crenças, permite que se possa compreender o sentido criado dos eventos acontecidos em diferentes situações de ensino ou de aprendizagem para, assim, explicitar a relação dessas experiências com as crenças manifestadas nesses contextos. Para a autora, crenças e experiências têm uma relação estreita que deve ser explorada para que a mudança de crenças ou comportamento aconteça.

A não ser que sejam deliberadamente desafiadas, as crenças podem permanecer estáveis ao longo da carreira do professor. A mudança ou ressignificação de crenças não é um processo simples, mas dinâmico, que envolve idas e vindas, reconstrução e reavaliação (BARCELOS, 2007). É também um processo interativo, pois, como aponta a autora, abarca a interação de fatores pessoais e contextuais, advindos tanto do macro contexto (políticas públicas, exigências da sociedade) quanto do micro contexto de ensino (material didático, recursos, cultura de aprender).

Contudo, é importante termos em mente, como ressalta Arruda (2013), que nem sempre o processo reflexivo gera mudanças. Pode ocorrer de o professor, ao se conscientizar de suas experiências, crenças e inconsistências de suas práticas pedagógicas entre em conflito e experencie dilemas por não ter em seu repertório modelos alternativos de ensino. Nesse sentido, vemos que a troca, a interação, a colaboração entre pares pode ser eficaz no sentido de oferecer esses modelos alternativos ao proporcionar a reflexão coletiva sobre a própria ação do professor, a ação do outro e os conceitos teóricos.

A aprendizagem colaborativa pode resultar desses movimentos de reflexão coletiva por meio dos quais é possível dar voz aos participantes para compartilharem suas experiências docentes, bem como compreensões, concordâncias e discordâncias em relação ao ensino e aprendizagem e ao discurso de outros participantes. A colaboração possibilita que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação (MAGALHÃES, 2004). Permite negociações de sentido relacionados às teorias e às práticas de ensino dos participantes. O compartilhamento e a negociação de sentidos são caracterizados por partilha, conflito, aceitação, confrontação e transformação de visões expostas pelos participantes (LIBERALLI *et al.* 2009).

Segundo Ali *et al.* (2014), a reflexão que acontece em interação com os outros é mais benéfica que aquela que ocorre individualmente, uma vez que leva a um entendimento mais profundo das circunstâncias do trabalho do professor e maior desenvolvimento de sua própria perspectiva de análise. Entretanto, para que a reflexão, quer seja individual quer seja coletiva aconteça, é imprescindível que se conduza uma coleta de dados que possibilitará o exame de crenças e experiências de ensino.

Dentre as estratégias e instrumentos que podem ser utilizados para esse fim, Vieira-Abraão (2004) cita: a) portfólios de ensino; b) observações de aula; c) diários; d) autobiografias; e) sessões de história de vida; f) questionários ou inventários; g) relatórios; h)

sessões reflexivas; i) estudos de caso; j) pesquisa-ação; l) discussões em grupo. Não é nossa intenção discorrer sobre cada um desses instrumentos ou estratégias. Considerando os novos desafios e perspectivas contemporâneos na formação de professores de línguas e as contribuições que ferramentas tecnológicas podem trazer a esse processo, propomos neste trabalho, como um instrumento alternativo na elicitación e reflexão de crenças, os fóruns de discussão virtual.

O USO DE FÓRUNS DE DISCUSSÃO VIRTUAL NO PROCESSO DE INTERAÇÃO E REFLEXÃO

Desde que os ambientes virtuais de aprendizagem começaram a ser explorados como um interessante objeto de estudo no campo do ensino e aprendizagem de línguas, uma de suas maiores potencialidades é, sem dúvida, a capacidade de aproximar as pessoas e prover diferentes meios de interação e comunicação. A interação, concebida como ação recíproca entre sujeitos, é fator primordial para que o ensino e a aprendizagem ocorram em ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs). Dentre as diversas ferramentas disponíveis nos AVAs que podem promover a interação, destacamos os fóruns de discussão virtual.

Segundo Alves (2008), os fóruns são uma ferramenta de interação em ambiente digital que objetivam a comunicação e a colaboração entre os membros de um grupo a fim de realizarem uma tarefa específica, abrindo espaço para que cada um se posicione e juntos tentem construir um saber comum. Há a predominância do discurso interativo, uma vez que os fóruns simulam uma conversa face a face no intuito de se partilhar ideias, problemas e dúvidas (SANTOS *et al.*, 2013)

O uso de fóruns de discussão virtual tem sido uma realidade no ensino moderno e é evidente nos currículos de muitos cursos pelo mundo, em universidades da Austrália, Nova Zelândia, Coreia do Sul, Estados Unidos e Reino Unido (KAUR, 2011). Schuetze (2010) conduziu diversas pesquisas em universidades da Alemanha e os resultados obtidos evidenciam que a maioria dos alunos se sentiu mais confortável ao escrever nos fóruns e escreveu mais que o usual. Eles usaram os fóruns mais ativamente em comparação às discussões face a face. Além disso, os alunos declararam que gostaram de ler o que os outros postavam, e que não prestariam tanta atenção nos dizeres dos colegas presencialmente.

Ademais, nos fóruns, as postagens ficam registradas e, frequentemente, separadas por temas e datas; por conseguinte, podem ser posteriormente revisitadas. Nesse sentido, podemos

dizer que os fóruns de discussão permitem maior tempo para reflexão. Os alunos não se sentem pressionados a uma resposta imediata como na discussão face a face. A discussão é não linear e permite a apresentação de múltiplos pontos de vista. Assim, além das vantagens de poder usufruir de maior flexibilidade, autonomia e controle do seu tempo, os alunos têm tempo de pensar, refletir e responder (SWAN, 2004).

Segundo Nault (2008), os fóruns de discussão são uma ferramenta tecnológica que pode ser usada para atingir incontáveis objetivos pedagógicos. A autora defende quatro pilares que sustentam e motivam seu uso junto aos alunos. O primeiro deles é que os fóruns democratizam as discussões, dando igual chance de participação a todos. O segundo é que servem de suporte para atividades que podem levar a resultados em grupo ou trabalhos colaborativos que são difíceis de serem atingidos individualmente. O terceiro é que, ter que se expressar por meio da escrita, leva o aluno a refletir mais sobre o conteúdo da mensagem que vai postar, organizar seu texto e prover exemplos que suportem essas reflexões, e isso pode ser mais produtivo que em uma sala de aula em termos de qualidade do pensamento. O quarto consiste no melhor entendimento dos procedimentos de comunicação em espaços virtuais, tais como seguir regras éticas, adotar uma atitude aceitável, responder dentro de um determinado prazo e respeitar a opinião dos outros participantes.

Ao pensarmos no fator afetivo, este também encontra respaldo nos fóruns de discussão virtual. Warschauer (1999) alega que um dos principais benefícios atribuídos à comunicação mediada por computador é justamente que esta aumenta a motivação do aluno, supostamente por propiciar aos alunos um modo menos ameaçador de se comunicar.

De acordo com Warschauer (1999), dois construtos são essenciais em um fórum de discussão virtual efetivo: reflexão e interação. Tais construtos se interceptam significativamente nesse contexto, seja no processo de expressão de ideias, seja na troca de ideias com os outros. Os fóruns permitem que os alunos possam construir conhecimento juntos ao refletir e partilhar experiências e perspectivas, prover *feedback* uns aos outros e clarificar ideias; eles podem também refletir sobre as contribuições dos colegas antes de criar as suas e refletir sobre suas próprias ideias antes de postá-las.

Para que reflexão e interação possam ocorrer nos fóruns, é preciso pensar nos tipos de tarefas que são propostas pelo professor nos fóruns. Negueruela-Azarola (2011) sugere que se proponham questões que permitam a construção de sentidos, ou seja, questões de discussão que possibilitem que os participantes conectem suas crenças baseadas em suas experiências, suas histórias pessoais com ideias que leram em artigos científicos (teoria), aplicando essas

ideias a práticas pedagógicas concretas, por exemplo, no planejamento de suas aulas. Dessa forma, os participantes podem justificar suas ações com fundamentos teóricos, desenvolvendo uma prática teoricamente embasada. Como exemplo, os autores citam perguntas de discussão como: Que conceitos teóricos você acredita que incorporou em sua prática, ao planejar suas aulas? Que conceitos você achou complicados ou inaplicáveis em suas aulas? Quais são as ideias concretas que você consegue extrair das leituras que fizemos no curso de forma que possa ensinar seus alunos a...?

Nessas discussões, o papel do professor nesse ambiente é ser um guia ou facilitador. Cabe a ele guiar ou iniciar a discussão, fazer pequenas intervenções que julgar necessárias seja na forma de perguntas, esclarecimentos ou sugerindo pontos de vista diferentes, deixando, assim, mais espaço para a interação entre os alunos. Os alunos passam, dessa forma, a controlar os discursos (NUNAN, 1999), podendo o professor também se envolver nas trocas e no fluxo da interação. Ele não é visto como detentor de todas as respostas e conhecimento, todos se tornam aprendizes e têm algo a contribuir.

As características dos fóruns anteriormente mencionadas permitem a constituição de uma comunidade virtual de aprendizes (*virtual community of learners*), a qual pode criar um senso de pertencimento nos alunos, trazer mais integratividade e coesão e ajudar na construção de uma identidade para o grupo. As comunidades virtuais de aprendizes são grupos sociais que surgem na rede, por meio dos quais os participantes criam teias de relações e trocas de conhecimento e experiências.

Para Hunter (2002), uma comunidade virtual de aprendizes é um grupo de pessoas que interagem entre si, aprendendo com o trabalho das outras e proporcionando recursos de conhecimento e informação ao grupo, em relação a temas sobre os quais há acordo de interesse mútuo. O autor destaca que nesses espaços é preciso que cada membro seja também contribuinte e não apenas receptor de informações, o que requer que todos os usuários sejam participantes ativos. Nessa visão, fóruns de discussão virtual podem ser entendidos como uma comunidade virtual de aprendizes, o que será evidenciado na análise e discussão dos dados.

METODOLOGIA

A análise e discussão deste artigo se baseia em dados coletados por meio de três instrumentos: discussões em grupo das alunas mediadas pela professora, realizadas por meio de fóruns virtuais no *Moodle* na disciplina “Crenças no ensino/aprendizagem de línguas:



interfaces afetivas e contextuais”, ministrada no curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos de uma universidade federal em Minas Gerais; discussão em grupo, a qual foi gravada, transcrita e categorizada e um questionário de avaliação da disciplina que foi aplicado via *Moodle* às alunas. O curso foi ofertado a um grupo de 7 alunas⁴, mestrandas e professoras de língua (português, inglês ou francês), que trabalhavam em contextos diversos do ensino básico (rede federal, municipal e privada) e institutos de idiomas.

Os fóruns de discussão virtual no *Moodle* foram usados como recurso pedagógico em complementariedade às aulas presenciais. Além dos fóruns, recorreremos a dados de uma discussão em grupo realizada presencialmente no encerramento da disciplina, que foi conduzida com base em um inventário de crenças aplicado às alunas no início do semestre. A partir do inventário, foram identificadas as afirmações sobre aspectos do ensino e aprendizagem de línguas com as quais as alunas concordavam e foi solicitado que essas fossem interpretadas pelas alunas, que deveriam refletir sobre as implicações dessas crenças em sua forma de ensinar. Foram discutidas também possíveis mudanças na forma de pensar do grupo que podem ter ocorrido no decorrer da disciplina. Com isso, pretendia-se instrumentalizar e incentivar as mestrandas a refletir sobre as próprias crenças, sobre as crenças de suas colegas e sobre as crenças de seus alunos em contextos de ensino diversos.

O questionário de avaliação da disciplina foi aplicado ao final do curso para que as alunas pudessem refletir sobre a utilização do *Moodle*, respondendo em que medida as tarefas e os fóruns propostos ao longo do semestre contribuíram para a compreensão dos conceitos e teorias abordados no curso.

Para análise do conteúdo das discussões realizadas pelos participantes e do questionário, seguiu-se a proposta de categorização de dados de Gillham (2000). Utilizamos ainda o *software WorlSmithTools*, que nos auxiliou na leitura e organização dos dados pela identificação de palavras recorrentes, concordâncias para visualização destas palavras em seus respectivos contextos e temáticas que emergiram nos textos dos fóruns. Os dados obtidos a partir das discussões nos fóruns do *Moodle* foram considerados primários, ou seja, aqueles que serviram como fio condutor do estudo e análise dos demais dados. Com o recurso da triangulação que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção (BORTONI-RICARDO, 2008), contrastamos os dados primários

⁴ Por questões éticas as professoras participantes da disciplina serão identificadas com siglas de P1 a P7 (professores). A professora ministrante é identificada como P8. Todas as alunas inscritas na disciplina consentiram em participar da pesquisa.

com aqueles obtidos a partir da discussão em áudio e do questionário de avaliação da disciplina.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

É notório, nos dados coletados, que por meio da interação nos fóruns de discussão virtual na disciplina, não apenas as leituras teóricas ou a intervenção da docente, mas as próprias alunas-participantes conseguiram incitar a reflexão uma das outras, o que mostra como a reflexão coletiva pode ser mais emancipatória e benéfica que a reflexão exclusivamente individual (ALI *et al.*, 2014). Como explicam Santos *et al.* (2013), o enquadre interacional propiciado pelo fórum permite que se mobilizem experiências e a partir delas se construa uma ancoragem para a reflexão de certas concepções. Dessa forma, o engajamento nos fóruns possibilita o desenvolvimento das capacidades reflexivas dos professores. Ao confrontar suas crenças com as dos colegas, nos fóruns, o participante pode desencadear um processo de autoanálise de quem é enquanto professor.

Nos trechos a seguir, em que as alunas discutem o papel do professor e revelam crenças sobre o papel do professor em relação à motivação dos alunos, é possível perceber como a tomada de posição diante de um tópico e a interação entre as participantes por meio de questionamento de pontos de vista podem incitar a reflexão das participantes quanto a seu agir profissional como professoras de línguas. Uma aluna expressa sua opinião (P3) acerca de um questionamento de P1, que lê e responde sua postagem, apontando uma crítica de que P3 se contradiz em sua afirmação. No dia seguinte, P3 retorna ao fórum, destaca o quanto o comentário de P1 a fez refletir e concorda com sua intervenção. Como apontam Liberalli *et al.* (2003), o processo de reflexão e negociação de sentido é caracterizado por partilha, aceitação, confrontação e transformação de visões. Vejamos:

P1: Eu acho que uma das grandes funções do professor é justamente estimular o aluno a querer aprender. A questão é: Como o professor pode criar modos que possibilitem que o aluno queira aprender? Que modos são esses? Como estimular o aluno dentro e fora de sala de aula?[F]⁵

P3: (P1), acredito que sempre que possível devemos mostrar as possibilidades da língua para o aluno, mas ainda assim haverá aqueles que não se interessarão e denegarão a língua. (...) Por isso em vez de "estimular", "motivar", o aluno a aprender a língua, coisa que eu começo a acreditar que não é possível e nem papel

⁵ Os trechos foram citados como originalmente postados nos fóruns, sem revisão textual. São identificados em: [F] fórum de discussão, [D] discussão em grupo sobre crenças, realizada em sala de aula e [Q] questionário.

nosso, tento fazer dos momentos da aula, pelo menos, momentos prazerosos que os envolvam mesmo que temporariamente. (Parece que essa fala me retrata como uma professora que desistiu de ensinar, mas não é isso.) [F]

P1: Eu vejo um momento de certa desmotivação docente na sua fala por já ter tentado e não ter conseguido, e sei bem do que você está falando... Mas, pra mim, é possível e é papel do professor motivar o aluno sim. Acho que vc contradiz sua crença de que não é possível motivar os alunos. No momento em que vc se dispõe fazer com que o tempo em sala de aula sejam "momentos prazerosos que os envolvam", pra mim, inconscientemente, vc está tentando motivar seus alunos. [F]

P3: (P1), estava pensando hoje em como meu "depoimento" foi contraditório nesse sentido de motivar e achar que não é nosso papel. O que quero dizer é que não temos que carregar tamanho fardo, que a responsabilidade da motivação não deve ser carregada só pelo professor... [F]

P7: (P1), eu acredito que um modo seria o professor partir daquilo que o aluno gosta. Se é música, video game, filme, literatura, sei lá. O ponto seria partir do que o aluno tem prazer em se dedicar e inserir a aprendizagem da língua nesse contexto. Ressalto que isso pode ou não dar certo, porque há inúmeros fatores envolvidos, mas nada impossibilita a tentativa. Você concorda? [F]

Nos excertos acima, destaca-se ainda a oportunidade de as alunas conduzirem as interações, sem esperarem pela intervenção do professor da disciplina. P1, ao postar sua crença sobre o papel do professor, toma a iniciativa de lançar perguntas em aberto para o grupo. As alunas respondem ao questionamento e parecem esperar um parecer de quem lançou a pergunta (P7: “Você concorda?”). Em alguns momentos nos fóruns, percebe-se que P1 surge como figura mediadora das discussões - ela propõe perguntas de debate para o grupo, questiona as colegas sobre suas opiniões, e as próprias colegas, ao responderem sua pergunta, parecem esperar seu *feedback*. Como aponta Nault (2008), os fóruns virtuais democratizam as discussões, dando igual chance de participação aos alunos. Há mais espaço para a interação entre os alunos que não ficam tão presos à figura do professor.

Percebemos que os fóruns possibilitam engajamento, responsabilidade mútua e participação mais ativa e autônoma dos alunos. A esse respeito, a capacidade de fazer comentários significativos, os quais ajudam o colega a pensar sobre o seu trabalho, é uma responsabilidade ímpar que o aluno assume que revela alto grau de autonomia, senso de pertencimento e liberdade de expressão em uma comunidade virtual de aprendizes, como ressaltam Palloff *et al.* (2002).

Ao analisar a dinâmica de interações nos fóruns virtuais, é possível identificar diferentes estilos de reflexão das participantes. Nos fóruns, há momentos de *reflexão argumentativa aberta*, na qual após refletir sobre a tarefa proposta pelo professor, as participantes direcionam

perguntas ao grupo e convidam todos à discussão, como exemplificado na sequência de trechos anterior. Em outros momentos, ocorre *reflexão individual* em que o aluno limita-se a postar sua opinião, geralmente em resposta à tarefa proposta pelo professor, sem se dirigir ao grupo. Em outros, há uma *reflexão diretiva*, em que o aluno posta sua opinião e direciona uma pergunta ou um comentário a um colega designado: “Você concorda?” [F]. Como demonstrado a seguir, ler o comentário de um aluno pode levar as participantes a refletirem sobre a teoria estudada na disciplina em contraste com suas crenças e práticas docentes, como faz P5:

P1: Concordo com a afirmação de que "o sistema motivacional do eu" traz novas possibilidades de motivar os alunos e professores". Creio que o principal elemento a se pensar, nessa perspectiva, é a criação de um "Eu-ideal". A meu ver, isso torna a aprendizagem mais centrada no aprendiz, e torna todo o processo mais relevante para ele, visto que, desde o início o aprendiz será movido por um objetivo ou mesmo por um sonho que é "dele", logo, o foco motivacional passa a se alicerçar mais fortemente no aprendiz. Este será movido por esse "eu-ideal". (...) O professor tem então um novo meio de motivar seus alunos, ajudando a pensar em quais são seus "eu-ideais", e pensando no que fazer ou não fazer para concretizá-los e, principalmente, contribuindo para que os alunos acreditem que estes sejam, cada vez mais, "eus" realmente possíveis de serem alcançados. [F]

P5: (P1), lendo sua resposta, eu pensei também que o professor pode transferir para a aprendizagem do aluno, aquele "eu" que ele tem como ideal. Em nossa prática, muitas vezes, temos um modelo de falante de língua inglesa que nem nós mesmos conseguimos ser, mas almejamos isso para o nosso aluno. A questão seria conhecer as expectativas do aluno, tentar descobrir o que ele tem como "eu ideal" e trabalhar dentro desta perspectiva; neste caso, é preciso que se conheça melhor o aluno(...) e juntos com o aluno tentar atingir os objetivos. Você concorda? [F]

Articulando saberes provenientes das leituras proporcionadas no curso e em outras instâncias acadêmicas e profissionais, nos fóruns, as participantes podem reconstruí-los, de modo a defender determinado ponto de vista (SANTOS *et al.*, 2013). A esse respeito, Ali *et al.* (2014) sugerem que os programas de formação de professores na atualidade devam dar suporte ao desenvolvimento do conhecimento prático do professor, sabedoria acumulada e *know-how* que constroem ao longo de suas experiências e que serve de base para lidar com situações cotidianas de ensino. Nesse sentido, a reflexão de professores é uma atitude determinante, devendo o professor relacionar seu conhecimento prático às teorias educacionais. Assim, os professores podem ultrapassar o estágio de descrição da experiência e refletir sobre ela.

De forma a suscitar a reflexão dos professores, Jonassen *et al.* (1995) acreditam que o professor-formador deve desempenhar os seguintes papéis na mediação nos fóruns: criar e

iniciar os tópicos, direcionar as discussões, intervir quando necessário e dar fechamento à discussão. Ele deve também dar direcionamentos claros do que espera dos participantes no fórum e estabelecer datas para realização das postagens. Segundo o autor, para que o fórum seja efetivo, há funções que alunos e professores devem desempenhar, para que este cumpra seu papel enquanto ferramenta didática, indo além de mero “bate-papo”, tal como se pode observar em um dos fóruns da disciplina que reproduzimos a seguir:

P8: Meninas,

Stevick (1980 apud BERNAT; GVOZDENKO, 2005) afirma que “o sucesso depende menos dos materiais e técnicas de ensino na sala de aula e mais do que acontece dentro do aluno”. Até que ponto vocês concordam com tal afirmação? Para que haja uma boa interação, postem uma pergunta ou comentário a pelo menos uma colega. (Até 09 de setembro)

Abs, P8[F]

P8: Vejo que a pergunta suscitou muita discussão! (...) Há autores que dizem que a motivação intrínseca, ou seja, o tipo de motivação que faz com que o indivíduo se envolva em uma determinada atividade pelo prazer e satisfação que essa pode trazer é o “estado educacionalmente mais desejável” (GUIMARÃES et al., 2003). (...) Vejo que as opiniões estão divididas: há quem acredite que é responsabilidade do professor motivar os alunos; há quem pense que isso não é possível e que o aluno é que deve se responsabilizar pela aprendizagem. Sou da opinião de que o professor pode exercer certa influência na motivação dos alunos, mas como essa é também influenciada por diversos outros fatores (...) O que sempre me intriga é: nós (professoras) conseguimos não nos responsabilizar totalmente pela aprendizagem dos alunos, sem ficar com um certo sentimento de culpa, vergonha por não ter feito mais pelo aluno? Confesso que sempre fico com essa sensação de “dever não cumprido” quando não consigo atingir esses alunos desmotivados. E vocês? Abs, P8 [F]

Ainda em relação ao professor, segundo Jonassen *et al.* (1995), a depender do grau de envolvimento com seus alunos, ele pode, por vezes, se tornar também um dos participantes nas discussões. Isso quebra a hierarquia tradicional comumente observada nas salas de aula - todos os participantes se tornam aprendizes e têm algo a contribuir. O próprio ambiente *online* instaura uma atmosfera mais convidativa à partilha de experiências de modo mais igualitário e à participação de todos, provendo mais interação entre professor e alunos:

P8: Meninas,

Foi muito bom conhecer as histórias de formação de vocês! Mesmo que tenhamos feito o curso e os estágios há certo tempo, sempre tem algum fato que nos marca, não é? Eu me lembro que fiz as observações e as regências com uma colega de turma numa escola estadual. Fizemos um esforço enorme para levar atividades que fossem motivadoras aos alunos, mas eles simplesmente não nos respeitavam. Em uma das aulas de inglês, para controlá-los, desligamos os ventiladores da sala (Rio Preto é uma cidade bem quente, chega a fazer 38 graus!). Funcionou! Hehehe (...)[F]

Por meio das interações nos fóruns, a visão das alunas acerca do papel do professor é rediscutida. Em várias postagens, percebe-se que as alunas entendem o papel do professor como caracterizado pela assimetria em relação aos alunos, havendo certa ênfase na responsabilidade do professor em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Nos fóruns, ficam evidentes crenças como: “O professor precisa conhecer os alunos”, “O professor deve aproximar o currículo à vida dos alunos”, “O professor deve buscar meios de levar o aluno a aprender, mostrando possibilidades de estudo e estratégias de aprendizagem” e “O professor deve ser referência de língua para o aluno”. Parece que para as alunas, o professor ainda é a figura central no ensino, sendo sua função também transformar as crenças de seus alunos:

P4: Eu penso que podemos como professor trabalhar as crenças do aluno porque é a partir de novas experiências com a aprendizagem que o aluno pode enxergar a língua sob outra perspectiva. [F]

P2: Concordo com a (P1) no que concerne à possibilidde de mudanças de crenças. Não tenho muito a acrescentar às palavras dela, (...) tratando-se do contexto de ensino, um bom trabalho realizado pelo professor pode ocasionar a mudança daquelas crenças que atrapalham o aprendizado dos alunos. Para isso, o professor deve ser capaz de mostrar aos alunos e internalizar neles as crenças em que ele acredita e que são capazes de ajudar. (...) No caso de alunos, imagino que a maior parte da responsabilidade pelas mudanças é do professor. Dependendo do trabalho que ele desenvolver (...) com uma metodologia adequada, ele pode, sim, promover uma mudança nas crenças. [F]

Essa visão do papel do professor enquanto autoridade em sala de aula é bastante debatida entre as participantes. Contrariando a opinião de suas colegas, três alunas afirmam no fórum sobre o papel do professor que “a responsabilidade pela motivação do aluno não é só do professor” e que ela vem do próprio aluno e nem sempre fatores externos, como por exemplo, a abordagem do professor faz com que ela aumente, como destaca P6:

P6: Eu concordo com o que a (P7) disse sobre “não temos toda a responsabilidade da aprendizagem do aluno”, pois creio que o professor não tenha um papel absoluto de ensinar, mas de mediar o conhecimento, dessa forma, mesmo com muitos esforço feitos pelos professores para atingir o aluno, em muitos casos ele não vai conseguir conduzir o aluno a perceber a importância da aprendizagem. E eu penso que ele não pode se sentir frustrado por isso. [F]

Evidencia-se, assim, na fala de P6, a crença de que o professor não é o único responsável pela aprendizagem e motivação dos alunos, mas que esses devem ter também um papel ativo no processo de aprendizagem de uma língua. Ao pensar o papel do aluno, as participantes o relacionam a seu papel de professoras e, ao refletirem sobre sua prática, ressignificam posturas, acreditando que devem ser menos controladoras. Como argumenta



Araújo (2006), a reflexão permite que o professor reelabore continuamente suas crenças sobre o que é ser professor. Quando ela é suscitada pela interação nos fóruns entre as alunas, pode tornar os professores abertos a novas formas de agir e ensinar:

P7: O aspecto que eu acredito que preciso modificar é meu papel como professora controladora, não dá mais para tentar ser centro, tentar controlar tudo o que acontece em sala. Na atualidade os alunos tem papel ativo nas aulas e isso precisa ser respeitado. Enfim, o professor não é mais o único que sabe das coisas, os alunos também podem ter bastante bagagem [F]

P5: Também me vejo nessa condição de controladora, mas tenho tido progressos, já há algum tempo. (...) Por ser professora há bastante tempo, trago comigo crenças que percebo necessárias de serem desconstruídas, uma delas é esta, a do professor centralizador do processo de ensinar. Diria que já passei por esse processo de desconstrução há algum tempo, mas às vezes me pego com atitudes que não condizem com a minha nova postura. Acredito que isso é até natural, pelo menos no meu caso, pois essa foi a formação que tive e, conforme já mencionei em um fórum, não tive oportunidades de muitos questionamentos quando da minha formação. [F]

P3: Acredito que um dos grandes desafios dos professores seja mudar desse paradigma centralizador no qual fomos criados para algo que seja mais colaborativo e reflexivo. Também sinto dificuldades em vários momentos durante as aulas em que me vejo tentando controlar tudo o que acontece... e como isso, na maioria das vezes, não é eficaz para os alunos, que se tornam passivos, também não é bom para nós que nunca sabemos do que o aluno é capaz... [F]

Para Negueruela-Azarola (2011), as crenças podem emergir em tarefas de construção de sentido, como, por exemplo, na comunicação com o outro a partir de questões de debate propostas nos fóruns de discussão virtuais. Através da linguagem, que atua como mediadora de crenças, as participantes constroem sentido acerca das próprias experiências passadas de ensino e aprendizagem e ideias que leram em publicações acadêmicas, ou seja, nas teorias discutidas na disciplina, fazendo, assim, do fórum virtual um espaço para a construção e reconstrução de crenças.

As experiências anteriores de aprendizagem influenciam nas crenças e prática de professores (CONCEIÇÃO, 2004). Isso é evidenciado na discussão presencial acerca do questionário de crenças, ocorrida no encerramento da disciplina, quando as alunas relatam como enfatizam com seus alunos práticas de ensino, baseadas principalmente em repetição e prática, seguindo o modo como aprenderam a língua estrangeira com seus professores:

P1: É uma coisa que eu fiz muito com os meus alunos. Eu fazia repetir fazia copiar, eu na minha época, tinha que fazer cópia de texto e fazer cópia de vocabulário, (...) e eu via que eu repetia com os alunos mandar copiar 3x o texto, mandar repetir vocabulário, coisa que eles reclamavam muito, mas que eu mandava fazer porque eu via que tinha repercussão, e depois disso eu percebi que aqueles que nunca copiam

erravam bem mais, e coisinha boba mesmo, de uma letra em lugar de outra, então aqueles que escreviam, escreviam bem melhor, então eu atribuía isso a essa prática, então isso é uma coisa que eu vivenciei enquanto aluna, (...) e eu fiz com os meus alunos. [D]

Como aponta Mateus (2002), a postura reflexiva leva o professor a ter coragem para descartar antigas fórmulas de ensino. Isso ocorre porque ele adquire criticidade e embasamento teórico para se posicionar a respeito, acatá-las ou descartá-las. Assim, durante debate sobre o questionário, as alunas revelam discordar de algumas crenças que haviam defendido no início do curso.

Seja por influência de novas leituras ou experiências, seja pela participação nas discussões presenciais e virtuais da disciplina, as alunas têm a oportunidade de rever suas maneiras de entender aspectos relativos ao ensino e aprendizagem de línguas, como no caso de afirmar que “ao aprender uma língua o mais importante é saber gramática” ou de que “é preciso ter uma pronúncia excelente”. Nesse caso, momentos de reflexão parecem representar um gatilho para uma possível mudança de visões sobre ensinar ou para a assimilação de novas crenças sobre ensinar:

P2: A parte mais importante de aprender uma LE é saber gramática. Como eu concordei com isso? Pelo amor de Deus! [D]

P1: Tem uma aqui que na verdade eu acho que eu marquei no impulso, eu tenho até vergonha de falar, porque eu não concordaria (...) é importante falar inglês com uma pronúncia excelente, eu não considero minha pronuncia excelente, enquanto aluna e professora em formação (...). [D]

Percebemos na fala de P1, quando afirma que não “concordaria” com a crença de que o professor precisa ter uma pronúncia excelente, que ela parece ter consciência do que é “politicamente correto” afirmar sobre o professor e o ensino de línguas. Considerando as teorias e discussões atuais na área de ensino de línguas que questionam a ideia de falante nativo como referencial de língua para o professor e para os alunos, entendemos porque a mestranda afirma “tenho até vergonha de falar”; parece que a partir das interações com o grupo e com as teorias, a mestranda tem a oportunidade de refletir sobre suas crenças e sobre as teorias de ensino que as moldam. Assim, ela passa a entender as origens de suas crenças (a partir dos discursos sobre ensino em voga ou práticas de aprendizagem a que foi submetida no passado) e problematizá-las, com base em percepções de si mesma enquanto professora de línguas.

Para Micolli (2010), a análise e a interpretação da experiência dos aprendizes permitem uma compreensão mais clara dos eventos de aprendizagem. Segundo a autora, a aprendizagem deve ser compreendida como construção e interpretação das experiências de aprendizagem. Conhecendo a visão dos alunos sobre suas experiências, o professor pode desenvolver uma compreensão das questões com as quais os alunos se defrontam na aprendizagem, podendo, assim, adaptar o ensino conforme as necessidades e expectativas dos alunos. Pensando no contexto deste estudo, tal conhecimento torna-se útil para que o professor possa pensar o uso de fóruns de discussão virtual em disciplinas nas universidades. Desse modo, descrevemos como as alunas avaliam a utilização de fóruns na disciplina, a partir das respostas a um questionário que foi aplicado ao final da disciplina via *Moodle*. Na opinião das alunas, os fóruns aparecem como meio de “enriquecer a aula”, deixá-la “mais homogênea” e “convidativa à participação dos alunos”:

P3: O espaço para discutir questões relacionadas aos temas dos textos, inclusive de experiências pessoais, bem como os "guias" de leitura postados pela professora enriqueceram a aula de forma a integrar todos os alunos em um nível mais ou menos homogêneo da aula. [Q]

P1: Achei interessante “o jogo de ausências e presenças” da professora, às vezes lançava as perguntas para discussão nos fóruns e nos deixava discutindo sem intervir, e em outras situações, quando sentia que a discussão estava travada ou confusa e precisava intervir vinha discutir conosco. Eu acho que isso tudo criou uma atmosfera convidativa à participação dos alunos. Eu achava bacana as discussões e me sentia confortável em participar.[Q]

Outro aspecto destacado pelos alunos é a criação de um espaço para “tirar dúvidas” e para se ter um “melhor entendimento dos textos” debatidos em sala de aula. O aspecto colaborativo dos fóruns também é citado pelas alunas, que entendem que “a contribuição de cada um foi responsável pelo enriquecimento das discussões”. Como nos lembra Markel (2001), nos fóruns de discussão virtual, os alunos constroem conhecimento por meio da partilha de experiências que cada participante traz para as discussões colaborativamente:

P5: (...) Acredito que apenas as leituras feitas, sem a realização de tarefas e dos fóruns, talvez não fossem suficientes para compreendermos melhor as teorias e conceitos relacionados às crenças. O fato de termos que refletir para a realização das tarefas, as interações proporcionadas pelos fóruns, a colaboração dos colegas com seus esclarecimentos e opiniões foram muito importantes, aliás, a contribuição de cada um é que foi responsável pelo enriquecimento das discussões. Por meio do trabalho dos fóruns, tínhamos como nos preparar melhor para as discussões presenciais. [Q]

No entanto, os fóruns podem trazer desvantagens também - as alunas destacam que o envolvimento nos fóruns consome mais tempo de professores e alunos, podendo sobrecarregá-las:

*P1: Por outro lado, quando a proposta pedagógica que ampara o uso do Moodle é boa, toma muito mais tempo. (...) Eu mesma tinha que acessar a plataforma de 3 a 5 vezes por semana, porque vc entra e posta, e a discussão continua e vc tem que participar, principalmente quando eu via que alguém tinha citado meu nome ou comentado algum post meu, eu me sentia na obrigação de entrar na plataforma (...)
[Q]*

Apesar das desvantagens apontadas por P1, no geral, os depoimentos nos remetem a Negueruela-Azarola (2011), que destaca o potencial dos fóruns de discussão virtual em levar os alunos a relacionar suas histórias de aprendizagem ao conteúdo do curso, bem como de ler as respostas e interpretações dos colegas e compará-las com suas próprias crenças. Isso envolve um processo de reflexão e (re)construção de conhecimento. O resultado desse tipo de aprendizagem não é apenas uma absorção e aceitação passiva do que é lido ou ouvido. Ao contrário, é uma interpretação negociada que leva à construção do conhecimento pelo próprio aluno. A aprendizagem assim delineada é mais profunda e significativa. Esse processo nos recorda o que Ur (1996) chama de “reflexão enriquecida”, que corresponde ao enriquecimento da aprendizagem prática e experimental dos professores sustentada por referencial teórico pertinente, a fim de que o conhecimento construído por meio da reflexão sobre a própria prática e a teoria se torne particularmente significativo para o indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, focalizamos a reflexão sobre crenças e a prática docente, principalmente por meio do uso de fóruns de discussão de virtual em uma disciplina na pós-graduação, e buscamos ressaltar seu potencial como ferramenta de estímulo à interação e à reflexão de professores de línguas.

Ao dar abertura para a exposição e discussão sobre diferentes perspectivas, conceder aos alunos a oportunidade de ler e comentar as opiniões dos colegas e ao permitir-lhes um tempo a mais para refletir antes de responder, o uso dos fóruns aponta para a possibilidade de criação de um espaço para que os professores possam contornar as limitações de tempo de suas agendas pessoais, se encontrarem em um ambiente virtual e aprenderem de forma colaborativa. Os fóruns de discussão virtual parecem transpor as paredes de sala de aula e



abrir as portas de uma sala de aula virtual. Assim, oferecem uma oportunidade ampliada para discussão de ideias, facilitam a reflexão e encorajam o pensamento crítico.

Os fóruns promoveram maior interação entre os professores de língua e o professor formador, mostrando-se como excelente instrumento que permite promover uma reflexão *online* e *offline*, visto que os alunos poderiam refletir não somente presencialmente em sala de aula, mas também ao acessarem os fóruns, lerem, postarem, retornarem posteriormente e observarem os registros antes de novas postagens. Os fóruns criam um movimento dinâmico de reflexão de crenças, sendo um avanço em termos de reflexão coletiva. Mostram-se, portanto, como meio eficaz de identificação e análise e, sobretudo, para a reflexão de crenças.

Como aponta Barcelos (2007), prover aos professores de línguas espaços para troca de experiências, debate, exposição a teorias diversas e reflexão sobre a teoria e a prática sob a orientação de um professor formador, é o caminho primordial para desencadear esse processo de mudança de crenças. Além disso, esses espaços possibilitam oportunidades para os professores compreenderem seu agir e reelaborarem suas crenças sobre o que significa ser professor de línguas hoje, não se posicionando apenas como reprodutor de crenças e ações. Por esse motivo, recorrer aos fóruns virtuais e proporcionar situações que levem os alunos a descobrir e repensar suas crenças, como foi feito nessa disciplina a partir da aplicação, interpretação e discussão em grupo de um inventário de crenças, podem ser estratégias úteis a serem implementadas nos cursos de formação de professores.

Cabe ressaltar que a participação nos fóruns fazia parte da proposta avaliativa da referida disciplina, o que não invalida, contudo, os benefícios que seu uso trouxe à aprendizagem. O uso de fóruns de discussão virtual, se respaldado por propósitos pedagógicos claros, é um meio de organizar o curso, engajar os alunos e promover oportunidades para que se tornem mais ativamente envolvidos com os conteúdos e para que possam, assim, construir uma aprendizagem mais profunda e significativa.

Como afirma Mateus (2002), professores são aprendizes permanentes, postura essa que exige que se vá além de um comportamento passivo, na busca constante por respostas. Quando as discussões ocorrem em meio virtual, é por meio da interação entre professores e alunos, compartilhando experiências, valores e metas de aprendizagem, na qual os participantes ao mesmo tempo em que ensinam, aprendem, que se constitui uma comunidade virtual de aprendizes. Através dela, os alunos podem estabelecer uma relação, adquirir um senso de pertencimento, compartilhar ideias abertamente e se beneficiar da visão coletiva (HEEMANN, 2011).

Numa comunidade virtual de aprendizes, os alunos sentem-se os “donos” do conhecimento, que não é detido mais apenas pelo professor ou pelo material didático. Assim, tornam-se mais comprometidos com a construção do próprio conhecimento do que com o simples processamento do mesmo. Nessas comunidades, a aprendizagem e a construção do conhecimento dependem da responsabilidade e motivação de professores e alunos, das informações e recursos utilizados para suporte. Elas envolvem a busca de diferentes ideias, partilha de interesses e experiências diversas, novas estratégias e novas práticas que podem auxiliar seus membros a (re)pensarem seu modo de agir (PALLOFF *et al.*, 2002). Desse modo, verificamos que a instauração dos fóruns de discussão virtual, na disciplina em questão, contribuiu, sobremaneira, para a constituição de uma comunidade virtual de aprendizes.

O sucesso de um ambiente virtual de aprendizagem pode ser aferido pelo grau de participação dos alunos, da motivação e do nível de discussão que essa interação criou. Assim, as questões propostas como ponto de partida para discussão devem promover a investigação profunda de um tópico, o estímulo a um nível de pensamento que anime os alunos a responder e o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente, ou seja, as questões devem servir para estimular a reflexão e para aproximar certa área de conhecimento (HEEMANN, 2011).

Considerando o alto grau de envolvimento das alunas nos fóruns e o elevando número de postagens, as quais deixaram os fóruns extensos e repletos de conteúdo, e tendo em mente as avaliações positivas que as alunas fizeram em relação ao seu uso no questionário, os fóruns parecem ter cumprido sua missão nesse sentido. Além disso, os dados indicam que tais fóruns foram fundamentais para que a disciplina em questão pudesse atingir um de seus objetivos que era criar um espaço para interação entre professores de línguas e reflexão sobre a prática docente e suas crenças.

Não podemos deixar de mencionar, entretanto, que na disciplina os fóruns de discussão foram empregados como complemento às aulas presenciais. Sendo assim, as contribuições desse recurso elencadas pelas alunas no questionário precisam levar em consideração tal configuração presencial-virtual, o que nos leva a questionar: será que os fóruns teriam o mesmo efeito em um curso que fosse ministrado inteiramente à distância? Será que a “falta” de contato face a face com o professor e os outros alunos não seria um aspecto que seria visto como desvantajoso pelas alunas, crença essa que tem sido apontada por alguns estudos que se voltam para ambientes de aprendizagem *online*? (cf. PERINE, 2013).



Apesar desse questionamento, uma certeza temos: em meio a era digital, na qual o ensino e aprendizagem de línguas é crescentemente permeado por tecnologias digitais, cumpre a nós, linguistas aplicados, pensar meios alternativos de articular espaços e promover ações que possam desencadear e conduzir professores de línguas a uma prática reflexiva, estando sempre atentos ao *design* dessas ações e seus impactos em variados contextos de formação.

REFERÊNCIAS

ALI, L.; ALLAS, R.; TOOM, A.; HUSU, J.; MARCOS, J.J.M.; MEIJER, P.; KNEZIC, D.; PEDASTE, M.; KRULL, E. *Guided reflection for supporting the development of student teachers' practical knowledge*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, n.112, p.314-322, 2014.

ALVES, M.L.N. *Caminhos e entraves para o sucesso de fóruns digitais pedagógicos*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.

ARAÚJO, D.R. O processo de reconstrução de crenças e práticas pedagógicas de professores de inglês (LE): foco no conceito de autonomia na aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A.M.F. et al. (Org.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006, p.189-202.

ARAÚJO, A.G.; ALENCAR, T.A.; OLIVEIRA, A.C. Contribuições do trabalho colaborativo e da prática reflexiva para a formação inicial do professor de língua estrangeira. In: DUTRA, D.P. et al. (Org.). *Educação continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p.261-277.

BARCELOS, A. M. F. 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.

_____. 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.

BORTONI-RICARDO, S.M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editoria, 2008.

CELCE-MURCIA, M. (Ed). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. USA: Heinle & Heinle, 2001.

COLLINS, H. Formação Continuada Online para Professores de Inglês: uma experiência de integração entre docência, pesquisa e extensão. In: TELLES, J.A. (Org.). *Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas: Dimensões e Ações na Pesquisa e na Prática*. Campinas: Pontes Editores, 2009, p.15-28.



CONCEIÇÃO, M.P. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

HEEMANN, C. A formação de professores e as comunidades virtuais de aprendizagem. *Signum*, n.14, v.1, p.279-299, 2011.

HUNTER, B. Learning in the Virtual Community Depends upon Changes in Local Communities. In: RENNINGER, K.A.; SHUMAR, W. (Ed.). *Building Virtual Communities. Learning and Change in Cyberspace*. New York: Cambridge University Press, 2002, p.96-126.

KAUR, M. Using Online Forums in Language Learning and Education. *Student Pulse*, v.3, n.3, 2011.

JONASSEN, D.; DAVIDSON, M.; COLLINS, M.; CAMPBELL, J.; HAAG, B. B. Constructivism and computer-mediated communication in distance education. *The American Journal of Distance Education*, v.9, n.2, p.7-26, 1995.

LIBERALI, F.; MAGALHÃES, M.C.C. Formação de professores e pesquisadores: argumentando e compartilhando significados. In: TELLES, J.A. (Org.). *Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas: Pontes, 2009, p.43-66.

LIN, M. H.; CHUANG, T. F.; SHU, H. P. The relationship among teaching concept and the instructional innovation. *Journal of Service Science and Management*, n.7, p.201-210, 2014.

MAGALHÃES, M.C.C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: _____. *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.59-85.

MARKEL, S.L. *Technology and education online discussion forums: it's in the response*. Online Journal of Distance Learning Administration, v.4, n.2, p.1-14, 2001.

MATEUS, E. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora da UEL, 2002, p.3-14.

MICCOLI, L. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In: SILVA, K. A. (Org.). *Crenças, discursos & linguagem (v.1)*. Campinas: Pontes, 2010, p.135-165.

NAULT, G. The online discussion forum: a reflection on its collaboration potential in higher education. *Pédagogie Collégiale*, v.21, n.4, p.1-14, 2008.

NEGUERUELA-AZAROLA, E. *Beliefs as conceptualizing activity: A dialectical approach for the second language classroom*. System, v.39, p.359-369, 2011.



NUNAN, D. *A foot in the world of ideas: graduate study through the internet*. Language Learning and Technology, v.3, n.1, p.52-74, 1999.

PALLOFF, R.M.; PRATT, K. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERINE, C.M. *“Inglês em rede”*: crenças e motivação de aprendizes em um curso a distância. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SANTOS, L.M.A.; CRISTÓVÃO, V.L.L. Práticas de linguagem do meio virtual. In: CALVO, L.C.S. et al. *Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil*. Campinas: Pontes, 2013, p.265-289.

SCHUETZE, U. *Motivation to write online: Chats and Forums*. *Gfl Journal*, n.1, 2010.

SWAN, K. *Learning online: Current research on issues of interface, teaching presence and learner characteristics*. In: BOURNE, J. et al. (Ed.). *Elements of quality online education: Into the mainstream*. Needham, MA: Sloan Center for Online Education, 2004, p.63-79.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*, Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, 2004.

_____. *Cognição de professores de línguas: formação, fatores contextuais e práticas de sala de aula*. Contexturas, n.16, p.113-134, 2010.

UR, P. *A course on language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press 1996.

WARSCHAUER, M. *Electronic Literacies: Language, Culture, and Power in Online Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1999.

WEBB, G. *Understanding Staff Development*. Buckingham: Open University Press and Srhe, 1996.

Data de recebimento: 13/04/2015

Data de aprovação: 15/05/2016