

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ADICIONAIS EM AMBIENTES VIRTUAIS: CRENÇAS E PRÁTICAS



Hermenegildo da Helena Nicolau

Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

hdhnicolau@gmail.com



Juliana Guimarães Faria

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

julianagf@ufg.br



Alba Cristhiane Santana da Mata

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

alba_matal@ufg.br

Resumo: Este artigo analisou a relação entre crenças de professores formadores e suas práticas educacionais em ambientes virtuais de aprendizagem. Metodologicamente, é um estudo de caso. Foram entrevistados dois professores de uma universidade em Moçambique e analisados seus perfis do Moodle. Os resultados mostram que nem todas as práticas dos professores formandos são coerentes com as suas crenças.

Palavras-chave: Crenças; Práticas Educacionais; Ambiente Virtual.

FOREIGN LANGUAGE TEACHER TRAINING IN VIRTUAL ENVIRONMENTS: BELIEFS AND PRACTICES

Abstract: This article analyzed the relationship between the beliefs of teacher trainers and their educational practices in virtual learning environments. Methodologically, it is a case study. Two university teachers in Mozambique were interviewed, and their Moodle profiles were analyzed. The results revealed that not all teachers' practices in training align with their beliefs.

Keywords: Beliefs; Educational Practices; Virtual Environment.

FORMACIÓN DE PROFESORES DE LENGUAS ADICIONALES EN AMBIENTES VIRTUALES: CREENCIAS Y PRÁCTICAS

Resumen: En este artículo se analiza la relación entre las creencias de los profesores formadores y sus prácticas educativas en ambientes virtuales de aprendizaje. Se trata de un estudio de caso desde el punto de vista metodológico. Para ello, se entrevistó a dos profesores de una universidad de Mozambique y se analizaron sus perfiles en la plataforma Moodle. Los resultados muestran que no todas las prácticas de los profesores en formación son coherentes con sus creencias.

Palabras clave: Creencias; Prácticas Educativas; Ambiente Virtual.

Recebido em: 17/02/2025

Aceito em: 05/05/2025



1 INTRODUÇÃO

Apesar da dificuldade em estudar crenças devido a entendimentos diferentes do termo (Barcelos, 2004; Pajares, 1992), várias pesquisas sobre crenças de professores e suas práticas educacionais foram conduzidas até agora. Atualmente, essas pesquisas tendem a focar não só nas crenças e práticas educacionais tradicionais, mas, também, nas crenças de professores e suas práticas educacionais nos processos de formação de professores de línguas adicionais em ambientes virtuais de aprendizagem. Todavia, majoritariamente, essas pesquisas (por exemplo, Aloud, 2022; Hakim, 2020; Mohsen; Shafeeq, 2014; Wang, 2021) tendem a incidir nas crenças de professores e suas práticas no ensino de habilidades linguísticas. Poucas pesquisas dedicam-se ao estudo das crenças de professores formadores e suas práticas de ensino de habilidades profissionais em ambientes virtuais de aprendizagem. Ademais, reconhecendo que o sistema de crenças dos professores provém do contexto educacional ou cultural da sociedade em que o professor está inserido (Cortazzi; Jin, 1996), não há nenhuma pesquisa feita no contexto moçambicano que ajude a compreender as crenças de professores formadores e suas práticas educacionais em processos de formação de professores de línguas adicionais em ambientes virtuais.

Assim, de modo a contribuir para o corpo de pesquisas sobre a relação entre crenças de professores e suas práticas educacionais, o objetivo deste estudo é analisar a relação existente entre crenças de professores formadores e suas práticas educacionais em processos de formação de professores de línguas adicionais em ambientes virtuais de aprendizagem, especificamente, o ambiente Moodle¹, respondendo às seguintes perguntas:

- Que crenças sobre o uso da plataforma Moodle no ensino e aprendizagem de línguas e de habilidades profissionais o professor formador tem?
- Como as crenças do professor formador sobre o uso da plataforma Moodle no ensino e aprendizagem de línguas e de habilidades profissionais relacionam-se com suas experiências?
- Que práticas caracterizam o professor formador na plataforma Moodle no ensino da língua e de habilidades profissionais?

Como metodologia para o alcançar o objetivo proposto e encontrar respostas para as perguntas de partida propostas, trilhou-se pela via do estudo de caso de dois professores de uma universidade

¹ Moodle é um sistema de gerenciamento de aprendizagem (LMS) através da Internet. Ela tem recursos que podem ser utilizados tanto para o ensino de línguas adicionais quanto para a formação de professores, a saber: Fóruns, Diários, Glossário, Chat, Tarefa, Link e BigBlueButton (para videoaula).



em Moçambique. Eles responderam a uma entrevista e os seus perfis da plataforma Moodle para a Educação a Distância (EaD) foram analisados.

No desenvolvimento deste artigo são apresentados e discutidos conceitos e alguns estudos conduzidos anteriormente sobre crenças de professores, de uma forma geral, e crenças de professores formadores de professores de línguas adicionais e suas respectivas práticas educacionais, de uma forma particular. Ainda, nesta parte, é explicada a metodologia da pesquisa e feita a análise dos dados.

2 CRENÇAS DE PROFESSORES

O emprego de termos e definições diferentes associados ao conceito de crenças pode tornar difícil a sua investigação (Barcelos, 2004; Pajares, 1992). Por exemplo, são utilizados termos como, entre outros: julgamentos (Khader, 2012; Pajares, 1992; Raymond, 1997); premissa pessoal, proposições e percepções (Richardson, 1996); ideias, visões e argumentos (Khader, 2012); emoções subjetivas (Pehkonen; Pietilä, 2003); conhecimentos subjetivos e sociais (Furinghetti; Pehkonen, 2002; Pehkonen; Pietilä, 2003); informações, atitudes, valores, expectativas, teorias e suposições (Richards, 1998). A confusão na definição centra-se na distinção entre crenças e conhecimento (Pajares, 1992), embora Lewis (1990 *apud* Pajares, 1992) pense ser uma distinção inválida e desnecessária, argumentando que os dois construtos são sinônimos, que a origem de todo conhecimento está enraizada na crença, e que, mesmo quando o aprendizado deriva, por exemplo, da descoberta pessoal, os indivíduos começam acreditando em seus próprios sentidos, na sua intuição, nas leis da natureza e na lógica.

Furinghetti e Pehkonen (2002) e Pajares (1992) propõem formas simplificadas de distinguir a crença do conhecimento. O conhecimento é objetivo, oficial, é aceito por uma comunidade, enquanto a crença pertence ao conhecimento subjetivo do indivíduo. Ambos podem ser descritos com probabilidades: o conhecimento é válido com uma probabilidade de 100%, enquanto a validade da crença é inferior a 100% (Furinghetti; Pehkonen, 2002). A crença é baseada em avaliação e julgamento, enquanto o conhecimento é baseado em fatos objetivos (Pajares, 1992).

É em função do entendimento anterior que os sistemas de crenças de professores são tidos como envolvendo julgamentos deles sobre, entre outros aspectos, o ensino e a aprendizagem (Khader, 2012) – o que pressupõe conhecimentos subjetivos individuais a respeito do que se constitui uma boa aprendizagem; sobre como ensinar e o papel dos livros didáticos (Cortazzi; Jin, 1996); julgamentos pessoais sobre a natureza da disciplina (Raymond, 1997); sobre como os alunos aprendem; sobre o



papel do professor na sala de aula; sobre os níveis de habilidade dos alunos na turma; sobre o que os alunos esperam aprender e sobre a importância relativa dos conteúdos (Cronin-Jones, 1991).

O sistema de crenças dos professores tem suas raízes no contexto educacional ou cultural da sociedade em que o professor está inserido (Cortazzi; Jin, 1996), e é baseado na observação ou no raciocínio lógico (Khader, 2012). Sendo assim, constituem fatores que influenciam na construção das crenças dos professores: suas experiências escolares anteriores (como estudante, professores anteriores, cursos de formação de professores, experiências anteriores de ensino etc.); situações imediatas da sala de aula (os alunos, o conteúdo da disciplina, restrições de tempo etc.); normas sociais de ensino (o ambiente escolar, o currículo, colegas professores, pais de alunos etc.); crenças a respeito da disciplina (sobre a natureza da disciplina, aprendizagem da disciplina, ensino da disciplina); e práticas de ensino (tarefas, discurso, ambiente, avaliação etc.) (Raymond, 1997).

As crenças podem ser classificadas em dois tipos: crenças profundas e crenças superficiais.

[As crenças superficiais] são definidas como auto-relatos de declarações aparentemente objetivas de professores sobre suas filosofias de aprendizagem e instrução. Elas representam amostras isoladas relativamente descontextualizadas dos pontos de vista do professor, [enquanto crenças profundas] podem ser descritas como uma filosofia pessoal de educação com a qual um professor está comprometido intelectual e efetivamente. Esse tipo de crença seria fortemente defendido se desafiado e não facilmente abalado mesmo diante de evidências discordantes (Kaplan, 1991, p. 426, tradução nossa).

Embora haja pesquisas que corroboram a ideia segundo a qual as crenças dos professores guiam seus desejos e moldam suas ações (por exemplo: Aloud, 2022; Cronin-Jones, 1991; Johnson, 1992; Kaplan, 1991; Veloso; Walesko, 2020; Wang, 2021), outras pesquisas não encontraram correlação significativa entre as crenças e as ações dos professores (por exemplo: Bisland; O'conner; Malow-Iroff, 2009; Khader, 2012; Van Zoest, 1994). Vários têm sido os motivos para que as práticas dos professores não se correlacionem com suas crenças, por exemplo, “ter que adequar-se a uma metodologia específica, ao uso de determinados livros didáticos, ou as exigências da escola” (Leal; Barcelos, 2021, p. 242).

2.1 Crenças e Práticas de Formadores de Professor de Língua Adicional em Ambiente Virtual



Hakim (2020) e Mohsen e Shafeeq (2014) estudaram a percepção de professores sobre a utilização do *Blackboard*² no ensino de inglês e revelaram que os professores acreditam que o *Blackboard* ajuda a melhorar a relação professor-aluno e ajuda a tornar o ensino de inglês mais bem-sucedido. Hakim (2020) envolveu 80 professores de inglês e mostrou que a maioria deles acredita que o *Blackboard* pode ajudar a melhorar as habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever; as discussões em grupo permitem que eles construam suas próprias frases; os exercícios de vocabulário e gramática ajudam a entender as estruturas gramaticais e o uso da linguagem; o uso de plataformas digitais de informação e comunicação permitem a exposição da língua; e a conferência em grupo e o *chat* desenvolvem a comunicação em inglês. Vale enfatizar que esses estudos não se centraram na relação entre crenças de professores e suas práticas, mas nas crenças de professores sobre a utilização do *Blackboard* no ensino de inglês.

As pesquisas de Aloud (2022) e Wang (2021), pelo contrário, concentram-se na relação entre crenças de professores e suas práticas na plataforma Moodle. A pesquisa de Wang (2021), com quatro professores de língua chinesa, revelou que o uso dessa plataforma pelos professores geralmente se alinha com suas crenças pedagógicas específicas. Wang (2021) notou que, na plataforma Moodle, os professores mantinham seu ensino de maneira tradicional consistente com suas crenças de ensino. Embora tenham sido incentivados a utilizar atividades de aprendizagem colaborativa com tecnologia, os professores preferiram o ensino unidirecional (professor-aluno). Igualmente, Aloud (2022), em outra pesquisa com cinco professoras sauditas de inglês, mostrou que as crenças das professoras sobre o *feedback* corretivo on-line em aulas de produção oral na plataforma Moodle foram congruentes com suas práticas; todos os professores acreditavam que o *feedback* corretivo on-line era essencial para melhorar o inglês de seus alunos e que as estratégias de estímulo de *output* eram mais eficazes do que as estratégias de fornecimento de *input* devido ao incentivo à autocorreção. Por sua vez, os resultados de observação das práticas desses professores mostraram que eles corrigiram a maioria dos erros dos alunos e que as estratégias de estímulo de *output* foram mais comumente usadas do que as de fornecimento de *input*.

A pesquisa de Veloso e Walesko (2020), com 22 estagiários de um curso de Licenciatura em Letras, permitiu analisar as crenças e as práticas das professoras formadoras. Essa pesquisa revelou que as professoras formadoras acreditavam que o papel do professor formador de habilidades práticas

² Blackboard é um sistema de gerenciamento de aprendizagem (LMS) através da Internet, semelhante ao Moodle.

de ensino remoto não era uma tarefa fácil, pois exigia preparação psicológica, pedagógica e técnica, que demandava muitas horas de pesquisa, estudo e planejamento. Suas práticas envolveram a criação e a divulgação de cursos de língua para serem ofertados remotamente pelos estagiários à comunidade interna da universidade, o acompanhamento dos estagiários nesses cursos e a realização de reunião semanal de *feedback*.

3 METODOLOGIA

Este estudo de caso foi orientado pela perspectiva interpretativista e pela abordagem qualitativa, pois, segundo Cohen, Manion e Morrison (2011), o esforço central nesse tipo de pesquisa é perceber o mundo subjetivo da experiência humana. Ela envolveu dois professores formadores (Chianta e Galé)³ de um curso de Licenciatura em Ensino de Inglês, oferecido na modalidade a distância no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, em uma universidade pública de Moçambique. Chianta forma professores de inglês, desde 2020, mas nunca havia trabalhado com a Moodle antes dessa experiência. Ela lecionou a disciplina de Inglês V, no primeiro semestre de 2022. Galé lecionou a disciplina de Didática de Inglês I, no primeiro semestre de 2021. Para além da experiência que teve nesse curso, já havia utilizado o Moodle, primeiro, como estudante de mestrado e, depois, como docente, em outra universidade. Esses professores foram incluídos porque são os únicos das áreas envolvidas neste estudo (Língua Inglesa e Didática de Inglês), na universidade, que lecionam na EaD. Os restantes (dois da área de Língua Inglesa e quatro de Didática de Inglês) não lecionam na EaD. Chianta tem 37 anos de idade, do sexo feminino e nível de mestrado, enquanto Galé tem 30 anos de idade, do sexo masculino e nível de mestrado.

Os dados sobre Chianta e Galé foram gerados por meio da análise do perfil deles na plataforma Moodle e de entrevistas semiestruturadas. A análise do perfil da plataforma Moodle foi feita para determinar as práticas educacionais de Chianta e Galé. No perfil de Chianta, a análise incidiu sobre os recursos da plataforma Moodle usados para o ensino de habilidades linguísticas, no foco das aulas, nos padrões de interação, nas técnicas e atividades utilizadas, no papel do professor e na avaliação da aprendizagem. No perfil de Galé, a análise incidiu sobre os recursos da plataforma Moodle utilizados para o ensino de habilidades práticas de ensino, no foco das aulas, nos padrões de interação, nas

³ Chianta e Galé são pseudônimos dos dois formadores participantes da pesquisa.

estratégias de ensino de habilidades práticas de ensino, no papel do professor e na avaliação da aprendizagem.

As entrevistas foram feitas para aferir as crenças de Chianta e Galé sobre (i) o uso da plataforma Moodle no ensino e aprendizagem de línguas adicionais e de habilidades profissionais; e (ii) o papel das experiências anteriores na constituição de suas crenças sobre o uso da plataforma Moodle no ensino e aprendizagem de línguas e de habilidades profissionais. A entrevista envolveu, também, *stimulated recall questions* (os respondentes viam algumas de suas práticas no Moodle e, em seguida, eram pedidos para comentar sobre elas).

Os dados foram tratados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2011)⁴, passando por três etapas: na primeira (pré-análise), foram feitas leituras rápidas das transcrições das entrevistas e dos perfis da plataforma Moodle, de modo a capturar as ideias gerais; na segunda (exploração do material), foi feito o recorte das unidades de análise; e na última (tratamento dos resultados e interpretação), foram feitas inferências e cruzamentos entre experiências, crenças e práticas. A análise dos dados partiu da hipótese de que as crenças dos professores determinam as suas práticas educacionais.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção apresenta, primeiramente, os dados referentes à participante Chianta, professora formadora da disciplina de Inglês V e, em seguida, os dados referentes ao participante Galé, professor formador da disciplina de Didática de Inglês I. A análise centra-se nas crenças dos professores formadores, na relação entre suas crenças e sua experiência e na relação entre suas crenças e suas práticas educacionais.

4.1 As Crenças de Chianta

Dois aspectos fundamentam a teoria de aprendizagem de línguas adicionais de Chianta: a exposição e a prática. Chianta acredita que uma boa aprendizagem ocorre quando o aprendiz é exposto e imerso no ambiente em que a língua-alvo é usada e há oportunidade de prática dessa língua. Contudo, essa exposição e prática, na modalidade a distância, são mais eficientes quando elas ocorrem

⁴ Bardin (2011) propõe três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados – inferência e interpretação.



por meio da possibilidade de interação oral síncrona. Os trechos a seguir, ditos em momentos diferentes da entrevista, ilustram essas crenças:

(A) [...] usamos o WhatsApp, porque no WhatsApp podemos fazer chamada... então, faço chamada e vou dar a minha aula [oral síncrona]. Ou utilizo até o Google Meet. Quando é assim, é mais fácil. Talvez o que deveria acontecer no Moodle é que... deveria se trabalhar mais na aula [oral síncrona]

(B) [...] onde o BigBlueButton⁵ funcionar, aquilo será de mais valia, porque aquilo seria mesmo uma aula virtual, onde os estudantes podem apresentar seminários

Chianta acredita que um bom ensino de inglês deve focar tanto nas quatro habilidades linguísticas (leitura, escrita, compreensão oral e produção oral), como em aspectos da língua, como a gramática, o vocabulário e as funções.

Para Chianta, ensinar inglês na plataforma Moodle é um processo bastante desafiante, pois, apesar de a plataforma ter recursos como *BigBlueButton* e *Chat* para interações síncronas, é difícil ter todos os participantes em interação no mesmo momento. Chianta acredita que o *BigBlueButton* é o recurso da plataforma Moodle que cria melhor condição de exposição e prática da língua (como pode ser visto no excerto B), embora isso seja possível, também, por meio do *Chat* e do Fórum. O professor pode criar condições para que haja interação aluno-aluno (por meio de grupos de trabalho) e professor-alunos, como ilustra o excerto C:

(C) [...] podemos criar grupos onde os estudantes podem interagir... e, também, nos chats e fórum, um estudante pode criar um tópico dentro do tópico em que o professor colocou. E o professor pode, também, entrar no meio da interação dos estudantes

Chianta acredita que, mesmo utilizando a plataforma Moodle, sem o *BigBlueButton*, o professor tem a possibilidade de, como recurso auxiliar, enviar arquivos e receber trabalhos dos estudantes e, com o *Chat* e Fórum, é possível apenas utilizar técnicas e tarefas que envolvem mais a teoria do que a prática. Sendo assim, o professor só pode assumir o papel de controlador, moderador, tutor e modelo.

O excerto (D) ilustra as crenças de Chianta quando foi perguntada sobre a possibilidade de avaliar as diferentes habilidades linguísticas dos alunos na plataforma Moodle:

⁵ *BigBlueButton* é um aplicativo integrado à plataforma Moodle para videoaulas síncronas. Este aplicativo permite a realização de videochamadas dentro da Plataforma.



(D) *É possível sim... porque através do que o estudante escreveu, [...] podemos avaliar a gramática, coerência, coesão, relevância [...]. Também, podemos avaliar a leitura [...] trazermos umas perguntas e os estudantes vão responder àquelas perguntas, nem! [...] vamos ver como eles compreenderam o texto. Agora, na escuta, [...] podemos mandar um áudio e os estudantes vão escutar aquilo e fizemos também umas perguntas baseadas naquele áudio que eles escutaram [...] mas, agora, pensando no envio de áudio, podemos arranjar um tema, [...] falar, por exemplo, de poluição em Nampula. [...] e podemos dizer que façam um áudio, por exemplo, de cinco minutos. [...] Nos envia no Moodle e nós podemos avaliar também a fala do estudante*

Em relação à avaliação da aprendizagem, Chianta acredita que, na plataforma Moodle, pode-se avaliar a escrita, centrando-se na gramática, coesão, coerência e relevância do conteúdo. Ela acredita que pode avaliar, também, a leitura e a compreensão de textos, enviando ao aprendiz textos com perguntas. Quanto às habilidades orais, Chianta acredita que é possível serem avaliadas, utilizando-se a plataforma Moodle. A compreensão oral, por exemplo, pode ser avaliada enviando ao aprendiz um áudio com perguntas; assim, o aprendiz teria que escutar o áudio e responder às perguntas. O mesmo procedimento pode ser aplicado para a produção oral, quando o aprendiz pode ser solicitado a fazer a gravação de um discurso sobre um tema dado e enviar ao professor. Porém, ela acredita que teria muitas dificuldades em realizar estas atividades eficientemente com os seus estudantes, pois a maior parte deles não tem domínio da plataforma Moodle e de outros recursos tecnológicos. Ela acredita que essa é uma das razões que faz com que poucos alunos estejam presentes nas diferentes atividades da Moodle, conforme o excerto (E).

(E) [...] talvez nessas capacitações, o EaD deveria fazer [...] com que todos sejam abrangidos pela capacitação, [...] E mesmo os estudantes também [...] os estudantes que participam [nas aulas] são os mesmos. E os outros se lhes perguntar, às vezes, nem é problema de Megas; é problema mesmo de dominar a plataforma. E, talvez, essa fosse uma das coisas que faz com que as avaliações sejam mesmo writing, quando é no Moodle, porque se formos dizer faz speaking, há quem vai dizer: “eu posso fazer mas não vou saber como enviar o áudio”

Relação entre as experiências (no âmbito profissional e de vida) e as crenças de Chianta:

não foi possível determinar a raiz da crença de Chianta segundo a qual uma boa aprendizagem ocorre quando o aprendiz é exposto à língua-alvo e às oportunidades de prática. Contudo, as inferências feitas da entrevista revelam que todas as outras crenças têm suas raízes na sua experiência como professora formadora na educação a distância, conforme indicam os excertos (A), (B), (E) e (F).

Na sua experiência como professora formadora de professores de inglês, por meio da plataforma virtual de aprendizagem, Chianta se deparou com uma série de eventos que moldaram as suas crenças sobre a formação de professores ao utilizar a plataforma Moodle, conforme indica o

excerto (F). Por exemplo, a frequente ausência de alunos a sessões de *chats* e fóruns, aliada a dificuldades de uso da plataforma Moodle e de outros recursos tecnológicos por parte dos estudantes, o deficiente funcionamento do recurso *BigBlueButton* e a natureza de interação que ocorre nos recursos de *chat* e fóruns de discussão, fizeram com que Chianta construísse a crença de que ensinar inglês na plataforma Moodle é uma tarefa bastante desafiante.

(F) É um desafio grande, porque, falando dos meus estudantes, não são todos[...] que têm condições de estarmos juntos ao mesmo tempo. Fica um pouco difícil interagir com todos os estudantes ao mesmo tempo. E... Trabalhamos com o Moodle [...] acabamos entrando no WhatsApp, porque o Moodle tem tido problemas, às vezes de fazermos aulas ao vivo, utilizando o BigBlueButton, [...] Ou utilizo até o Google Meet.

Muitos desses eventos vivenciados por Chianta deram origem a outras crenças. A frequente ausência de alunos nas sessões de *chats* e fóruns originaram as crenças segundo a qual a exposição à língua-alvo e a prática são mais eficientes quando elas ocorrem mediadas pela interação oral síncrona e que elas ocorrem melhor no recurso *BigBlueButton*. A natureza escrita da interação nos recursos *chat* e fórum reforçou a crença de Chianta, segundo a qual a exposição à língua-alvo e a prática são mais eficientes no recurso *BigBlueButton* e a crença de que em *chats* e fóruns só é possível utilizar atividades e tarefas teóricas. Finalmente, a dificuldade que Chianta constatou nos alunos de utilizarem diferentes recursos tecnológicos, incluindo a plataforma Moodle, fez com que construísse a crença segundo a qual, com seus alunos, ela só conseguiria avaliar as habilidades que envolvem a leitura e a produção escrita, sendo que teria muita dificuldade em avaliar a compreensão e a produção oral, visto que essas habilidades envolveriam tarefas como receber áudios e vídeos, gravar áudios e vídeos e, em seguida, carregar na plataforma Moodle ou enviá-los à professora formadora (vide trecho E).

Reflexões sobre a relação entre as práticas educacionais e as crenças de Chianta: no perfil da plataforma Moodle de Chianta, constatou-se que ela apenas usou o fórum de discussão e vários textos on-line, alguns com exercícios de gramática e vocabulário e outros sem exercícios de gramática e vocabulário. Constatou-se, também, que, no único fórum de discussão criado, Chianta não fez nenhuma contribuição e nem deu *feedback*. Na entrevista, ela respondeu que o *feedback*, tanto do fórum de discussão como dos textos on-line, foi feito por meio do *Google Meet* e de vídeo chamadas do WhatsApp (conforme excerto A). Essas práticas educacionais condizem com as suas crenças, segundo as quais uma boa aprendizagem só ocorre quando o aprendiz é exposto à língua-alvo e à oportunidade de prática, e de que essa exposição e oportunidade de prática são mais eficientes quando acontecem por meio da interação oral síncrona. Isso não só é condizente com essas crenças, mas,



também, com a crença de que a plataforma Moodle só é eficiente para enviar arquivos, tarefas, receber trabalhos e fazer atividades teóricas.

No perfil da Plataforma Moodle de Chianta, constatou-se, também, que ela avaliou a aprendizagem por meio da redação de composições e cartas. Na entrevista, ela disse que as habilidades de produção e compreensão oral foram avaliadas no *Google Meet*. Essas práticas de avaliação são condizentes com a sua crença de que, sem o *BigBlueButton*, na plataforma Moodle, só é possível avaliar as habilidades de produção escrita dos estudantes e fazer tarefas teóricas.

Finalmente, constatou-se que Chianta usou o fórum de discussão e exercícios realizados de forma assíncrona. Essas práticas educacionais não são condizentes com a sua crença de que a exposição e prática da língua-alvo, feita de forma escrita e assíncrona, não são eficientes. Outro aspecto que não condiz com suas crenças é o fato de que Chianta não criou nenhum grupo na plataforma Moodle, apesar de acreditar que, na plataforma, é possível criar grupos onde os aprendizes podem interagir.

4.2 As Crenças de Galé

O excerto (G) resume as crenças de Galé:

(G) [...] não basta só, por exemplo, usar a teoria, dizer que para a leccionação da escrita devemos fazer isto, isto e isto, sem, no entanto, traduzirmos na prática. [...] uma das deficiências do Moodle, nós estudamos a teoria, mas, entretanto, não vimos os estudantes praticar aquilo.

Galé acredita que a boa aprendizagem de habilidades profissionais implica a assimilação de um corpo de conhecimentos teóricos e a capacidade de tradução da teoria assimilada em prática dentro de uma sala de aula. Galé acredita que, no processo de formação de professores de línguas adicionais a distância, por meio da plataforma Moodle, só é possível trabalhar conhecimentos teóricos. Sendo assim, pelo menos um quarto do tempo do curso deve ser reservado para a componente de prática, a ser oferecido de forma presencial. Galé ainda acredita que, na plataforma Moodle, por natureza, só é possível trabalhar a teoria. Sendo assim, só é possível para o professor, por meio do *chat*, introduzir um tema que possa ser discutido pelos estudantes. O professor desempenharia o papel de facilitador da discussão e fornecedor de *feedback*, no final da discussão. Essa crença, também, se aplica à avaliação, na qual não é possível avaliar as práticas dos alunos em sala de aula. Só é possível avaliar os conhecimentos teóricos sobre como fazer algo.



Para Galé, a formação de professores de inglês por meio da plataforma Moodle é bastante desafiante, pois ela demanda custos financeiros, tempo de preparação e execução, assim como treinamentos adequados, tanto para os professores formadores quanto para os aprendizes.

Relação entre as experiências (no âmbito profissional e de vida) e as crenças de Galé:

Galé entrou no curso com a maior parte de suas crenças sobre o ensino e aprendizagem de habilidades práticas de ensino de línguas adicionais que utiliza na plataforma Moodle já formada. Nem mesmo o treinamento que foi oferecido no seu primeiro ano como professor formador mudou suas crenças iniciais.

(H) [...] a capacitação foi boa, mas não foi tão exaustiva. Quanto a mim, não tive muitas dificuldades, porque já vinha usando enquanto estudante e docente [...]

As suas experiências anteriores a de professor formador, primeiro como estudante no nível de mestrado e depois como professor de inglês na modalidade distância, influenciaram a formação da sua crença segundo a qual, no processo de formação de professores de línguas adicionais por meio da plataforma Moodle, só é possível trabalhar conhecimentos teóricos, mas não as habilidades práticas de ensino de línguas adicionais (trecho G). Sendo assim, não é possível, também, avaliar as habilidades práticas dos alunos em sala de aula. Nas suas experiências anteriores, a plataforma Moodle não era utilizada como o meio principal de instrução. Ela era utilizada para envio de arquivos e recepção de trabalhos.

(I) [...] eu pude usar o Moodle enquanto estudante no Mestrado, só que não usava como a principal ferramenta de aprendizagem [...] A experiência foi meio que boa, na medida em que os professores deixavam os trabalhos e era nossa missão fazer uma resenha [...]

Neste curso, onde ele é professor formador, Galé vivenciou eventos que construíram as crenças sobre o quão desafiador é formar professores de inglês usando a plataforma Moodle, assim como vivenciou eventos que fortaleceram as crenças que construiu com as experiências anteriores sobre a impossibilidade de avaliar as habilidades práticas de ensino de línguas adicionais. Galé apontou, por um lado, os custos financeiros que teve que suportar e as reclamações dos aprendizes sobre o custo da internet quando o *Google Meet* é utilizado; por outro lado, apontou a elevada carga horária necessária para a preparação e a execução das atividades.

(J) E a componente vídeo aulas não pude usar porque havia uma avalanche de reclamações, sobretudo, na questão de megabytes na parte dos estudantes [...] é uma questão que acarreta custos e... tempo, também.



Reflexões sobre a relação entre as práticas educacionais e crenças de Galé: Galé utilizou a plataforma Moodle para enviar textos que, posteriormente, orientaram as interações em um fórum de discussão e três *chats*. Os padrões de interação predominantes foram professor-alunos e alunos-alunos, em que o professor iniciou as interações com um tema e os estudantes foram dando as suas contribuições. Galé assumiu o papel de mediador das discussões nos fóruns e *chats*. Não identificamos nenhuma avaliação de habilidades profissionais. As avaliações da aprendizagem consistiram em trabalhos e testes com perguntas sobre conhecimentos teóricos de ensino de inglês. Todas essas práticas educacionais identificadas no acesso à plataforma Moodle são condizentes com a sua crença de que, no processo de formação de professores de línguas adicionais com utilização da plataforma, só é possível trabalhar com conhecimentos teóricos.

Embora Galé acredite que uma boa aprendizagem de habilidades práticas de ensino implica a assimilação de conhecimentos teóricos sobre como ensinar e conseguir traduzir os conhecimentos teóricos em práticas em sala de aula, a análise do perfil de Galé revela que, na plataforma Moodle, Galé não trabalhou habilidades práticas de ensino, apenas conhecimentos teóricos.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta pesquisa procurou refletir sobre a relação entre as crenças de dois professores em Moçambique e suas práticas educacionais atuantes em processos de formação de professores de línguas adicionais que ocorrem por meio do Moodle. Partimos da hipótese de que as práticas educacionais dos professores são determinadas por suas crenças.

Da descrição feita dos dois participantes apresentados anteriormente, esta pesquisa é levada a concluir que, apesar de a maior parte das práticas de professores serem coerentes com as suas crenças, concordando, assim, com estudos que afirmam que as crenças dos professores guiam seus desejos e moldam suas ações (Aloud, 2022; Cronin-Jones, 1991; Johnson, 1992; Kaplan, 1991; Veloso; Walesko, 2020; Wang, 2021), há circunstâncias em que os professores empregam práticas educacionais não condizentes com suas crenças, corroborando, assim, estudos que não encontram correlação significativa entre as crenças e as ações dos professores (Bisland; O'conner; Malow-Iroff, 2009; Khader, 2012; Van Zoest, 1994).

Nos dois participantes estudados, foram encontradas situações de práticas educacionais de professores formadores condizentes com suas crenças. Por exemplo, a professora Chianta tem a crença de que uma boa aprendizagem de línguas adicionais só ocorre com exposição e uso da língua-alvo;

aliado a isso, em ambientes virtuais de aprendizagem, essa exposição e uso da língua-alvo são eficientes se forem em forma de interação oral síncrona. Consequentemente, na plataforma Moodle, mesmo com as deficiências do *BigBlueButton*, ela expôs os aprendizes à língua-alvo, assim como os aprendizes praticaram a língua ao interagirem pelo *Google Meet* e vídeo chamadas do *WhatsApp*. Ela usou o *Google Meet* e vídeo chamadas do *Whatsapp*, igualmente, para dar os *feedbacks*, tanto do fórum de discussão como dos textos on-line e tarefas que ela deixou na plataforma Moodle.

O mesmo deu-se com o professor Galé: ele acredita que, no processo de formação de professores de línguas adicionais com recurso à plataforma Moodle, só é possível trabalhar com conhecimentos teóricos. Na plataforma Moodle, Galé apenas abordou conhecimentos teóricos e enviou textos para discussão em fóruns e *chats*. Não avaliou habilidades práticas de ensino, apenas avaliou a assimilação de conhecimentos teóricos sobre o ensino de inglês, levando em consideração trabalhos escritos e testes. Esses resultados são consistentes com os de Aloud (2022), nos quais os professores acreditavam que o *feedback* corretivo on-line era essencial para melhorar o inglês de seus alunos e que as estratégias de estímulo de *output* eram mais eficazes do que as estratégias de fornecimento de *input* devido ao incentivo à autocorreção. Esses professores, na prática, corrigiram a maioria dos erros dos alunos e as estratégias de estímulo de *output* foram mais comumente usadas do que as de fornecimento de *input*.

Veloso e Walesko (2020), também, encontraram resultados similares. As professoras formadoras que participaram do estudo de Veloso e Walesko (2020) acreditavam que o papel do professor formador de habilidades práticas de ensino remoto não era uma tarefa fácil, pois exigia preparação psicológica, pedagógica e técnica, o que demandava muitas horas de pesquisa, estudo e planejamento. Na prática, elas comportaram-se de forma consistente com suas crenças, envolvendo-se na criação e na divulgação de cursos de língua para serem ofertados remotamente pelos estagiários à comunidade interna da universidade e acompanhando os estagiários nesses cursos, realizando reuniões semanais de *feedback*.

O emprego de práticas educacionais não consistentes com suas crenças, identificados nos dois casos estudados, corrobora a ideia de crenças superficiais (Kaplan, 1991), que são facilmente abaladas e, até mesmo, mudadas, implicando ou não em mudança de práticas, diferentemente das crenças profundas, que seriam fortemente defendidas se fossem desafiadas e que não são facilmente abaladas mesmo diante de evidências discordantes. É o que se observa nos casos estudados: a professora Chianta acredita que, utilizando fóruns e *chats*, é possível criar grupos e tópicos nos quais os alunos interagem entre si e o professor pode participar na interação dos alunos. Porém, a professora não criou



nenhum grupo, criou apenas um fórum, do qual não participou, nem deu *feedback* das discussões dos formandos. Não só isso, mas, também, Chianta tem a crença de que a exposição e a prática escrita assíncrona na plataforma Moodle não são eficientes. Todavia, ela utilizou um fórum e compartilhou textos on-line com exercícios.

A ideia de crenças superficiais (Kaplan, 1991) não é a única que nos ajuda a explicar o emprego de práticas educacionais não consistentes com as crenças. Leal e Barcelos (2021, p. 242) fazem referência a outros motivos, tais como, “ter que adequar-se a uma metodologia específica, ao uso de determinados livros didáticos, ou as exigências da escola”, portanto, fatores institucionais e/ou contextuais. Essa tentativa de adequação ao contexto pode ser um dos fatores que tenha feito com que Chianta usasse o fórum de discussão e exercícios realizados de forma assíncrona, mesmo não acreditando na eficiência dos mesmos. Em entrevista, Chianta afirmou que os formandos, além de reclamar dos custos da internet, mostraram dificuldades de utilização de alguns recursos do Moodle para interação síncrona. O mesmo deu-se com Galé que, em dado momento, acreditou que era possível trabalhar habilidades práticas de ensino utilizando o *Google Meet*, mas, devido a uma série de reclamações relativas aos custos de internet e ao uso do *Google Meet*, teve que ceder às reclamações dos formandos. Galé, em entrevista, asseverou que mesmo para os professores formadores, a instituição não criou condições de internet.

Em ambos os casos estudados, é possível analisar que as crenças dos professores formadores têm suas raízes na experiência. Chianta foi construindo as suas crenças desde o primeiro momento em que começou a trabalhar como professora no curso de formação de professores de inglês oferecido por meio da plataforma Moodle, enquanto Galé construiu suas crenças a partir das experiências anteriores como estudante e como docente de inglês na modalidade a distância, utilizando-se a plataforma Moodle. Esse resultado corrobora com as pesquisas desenvolvidas por Cortazzi e Jin (1996), Khader (2012) e Raymond (1997), que concluíram que as crenças dos professores têm suas raízes no contexto educacional ou cultural da sociedade em que o professor está inserido e que esse processo é baseado na observação ou no raciocínio lógico. Diferentes variáveis influenciam esse processo: os estudantes, professores anteriores, cursos de formação de professores, experiências anteriores de ensino, restrições de tempo, o ambiente escolar, o currículo, colegas professores, pais de alunos, a natureza da disciplina, as tarefas, o discurso, a avaliação etc.

CONSIDERAÇÕES

Este estudo traz implicações para a formação de professores, em geral, e, especificamente, para a formação de professores de línguas adicionais em cursos ofertados por meio de plataformas virtuais no contexto de Moçambique ou similar. A primeira é que, da análise dos dados, constata-se que há crenças dos professores formadores que não são condizentes com o corpo de conhecimento⁶ existente sobre as práticas de formação de professores de línguas adicionais em cursos ofertados utilizando ambientes virtuais de aprendizagem, o que pode conduzir a práticas inapropriadas. Por exemplo, Galé acredita que as habilidades práticas não têm como serem trabalhadas em ambientes virtuais de aprendizagem. Contudo, é possível, por exemplo, com o acompanhamento dos professores formadores, criar cursos de línguas para serem ofertados por formandos nos locais onde eles se encontram (Veloso; Walesko, 2020), gravar as aulas ofertadas nesses cursos, carregar na plataforma Moodle e discutir as práticas dessas aulas nos *chats* ou fóruns. A outra implicação é que os treinamentos que são oferecidos no início do semestre a professores novatos, ou que apresentem dificuldades, parecem não conseguir mudar as crenças dos professores formadores. Note-se que Galé continuou a trabalhar com as mesmas crenças que constituiu nas suas primeiras experiências com a plataforma Moodle, e Chianta constituiu suas crenças na base da experiência que vinha tendo, o que pode significar que uma experiência malsucedida pode resultar em uma crença sobre um fenômeno, mesmo não sendo consistente com o corpo de conhecimento existente. Por exemplo, ela passou a acreditar que o fórum e *chats* não são formas eficientes de exposição e prática da língua, pelo fato de não se conseguir ter todos os formandos em interação síncrona, um fenômeno que ela acredita que ocorre porque os formandos não têm domínio da plataforma Moodle.

Diante dessas análises, nota-se a necessidade de um contínuo estudo das crenças dos professores e dos formandos, com o objetivo de contribuir com a compreensão sobre as condições necessárias para a transformação de crenças. Não se deve descuidar a possibilidade de inclusão de disciplinas ou tópicos sobre metodologias de ensino de línguas adicionais e de formação de professores em plataformas virtuais de aprendizagem nos cursos de formação de professores, tanto nos cursos presenciais quanto nos ofertados virtualmente.

⁶ O conhecimento difere da crença uma vez que é baseado em fatos objetivos, oficial e aceito por uma comunidade, enquanto a crença pertence ao conhecimento subjetivo do indivíduo e é baseada em avaliação e julgamento pessoal (Furinghetti; Pehkonen, 2002; Pajares, 1992).

O estudo de Raymond (1997) indica que situações imediatas da sala de aulas (os alunos, o conteúdo da disciplina, restrições de tempo etc.) influenciam na constituição de crenças dos professores. Nisto, as condições materiais criadas fazem parte da situação imediata de um ambiente virtual de aprendizagem. As análises dos dados advindos dos dois participantes indicam que a não criação de condições de acesso à internet por parte da gestão influenciou na construção da crença de Galé, segundo o qual a formação de professores em plataformas virtuais de aprendizagem, como o Moodle, é um processo bastante desafiante e oneroso para os professores. Nota-se, aqui, a necessidade de criação de condições adequadas para o desenvolvimento de crenças favoráveis ao processo de formação de professores.

Este estudo, no entanto, apresenta duas limitações. A primeira prende-se com o fato de ter entrevistado o professor Galé por telefone. Isso pode não ter permitido o aprofundamento das questões. A segunda limitação prende-se com o fato de não ter conseguido aprofundar a observação das práticas educacionais de Chianta nas aulas do *Google Meet* e do *Whatsapp*. Nesse sentido, para pesquisas posteriores, sugere-se que sejam estudadas as atuações dos professores formadores em todas as plataformas, como no *Google Meet* e no *WhatsApp*, assim como processos de mudanças de crenças de professores formadores e formandos.

REFERÊNCIAS

ALoud, R. E. Saudi Female EFL Teachers' Cognition and Practices Regarding Online Corrective Feedback in Speaking Class. **Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL**, n. 8, p. 56-69, 2022. DOI: 10.24093/awej/call8. Disponível em: <https://awej.org/saudi-female-efl-teachers-cognition-and-practices-regarding-online-corrective-feedback-in-speaking-class/>. Acesso em: 23 nov. 2024.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BISLAND, B; O'CONNOR, E; MALOW-IROFF, M. Beliefs and issues in social studies instructional practices: a case study of alternatively certified elementary teachers. In: COLLEGE AND UNIVERSITY FACULTY ASSEMBLY OF THE NATIONAL COUNCIL FOR THE SOCIAL STUDIES, 2009, Atlanta, GA. **Proceedings...** Atlanta, GA: National Council for the Social Studies, 2009. p. 1-45.

COHEN, L., MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. New York, New

York: Routledge, 2011.

CORTAZZI, M; JIN, L. Cultures of learning: language classrooms in China. In: COLEMAN, H. (ed.). **Society and the language classroom**. Cambridge: CUP, 1996, p. 169-206.

CRONIN-JONES, L. L. Science teacher beliefs and their influence on curriculum implementation: two case studies. **Journal of Research in Science Teaching**, Reston, v. 28, n. 3, p. 235-250, 1991.

FURINGHETTI, F.; PEHKONEN, E. Rethinking characterizations of beliefs. In: LEDER, G.; PEHKONEN, G.; TÖRNER, G. (ed.). **Beliefs: a hidden variable in mathematics education?** Dordrecht / Boston / London: Kluwer, 2002. p. 39-57.

HAKIM, B. M. EFL teachers' perceptions and experiences on incorporating blackboard applications in the learning process with modular system at ELI. **International Journal of Innovation, Creativity and Change**, London, n. 2, p. 392-405, 2020. Disponível em: www.ijicc.net/index.php/volume-12-2020/168-vol-12-iss-2, Acesso em: 23 nov. 2024.

JOHNSON, K. E. The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English. **Journal of Reading Behavior**, v. 24, n. 1, p. 83-108, 1992. DOI: 10.1080/10862969209547763. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1080/10862969209547763>. Acesso em: 3 nov. 2024.

KAPLAN, R. G. Teacher beliefs and practices: a square peg in a square hole. In: UNDERHILL, R. G. (ed.). **Proceedings of the Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**. Blacksburg, VA., 1991, p. 425-431.

KHADER, F. R. Teachers' pedagogical beliefs and actual classroom practices in social studies instruction. **American International Journal of Contemporary Research**, v. 1, n. 2, p. 73-92, 2012. Disponível em: <https://www.aijcrnet.com/journal/index/87>. Acesso em: 3 nov. 2024.

LEAL, V. A. L.; BARCELOS, A. M. F. 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**, n. 23, p. 227-249, 2021. Disponível em: www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/60584. Acesso em: 11 abr. 2025.

MOÇAMBIQUE. **Lei 6/92 Sistema Nacional de Educação**. 6 maio 1992, p. 8-13.

MOHSEN, M. A.; SHAFEEQ, C. P. EFL Teachers' perceptions on blackboard applications. **English Language Teaching**, v. 7, n. 11; p. 108-119, 2014. Disponível em: <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/41510>. Acesso em: 23 nov. 2024.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992. Disponível em: <http://rer.sagepub.com/content/62/3/307>. Acesso em: 5 out. 2024.



PEHKONEN, E.; PIETILÄ, A. On relationships between beliefs and knowledge in mathematics education. In: CONFERENCE OF THE EUROPEAN SOCIETY FOR RESEARCH IN MATHEMATICS EDUCATION (CERME), 3, 2003, Bellaria. Proceedings... Bellaria: ERME, 2003. p. 1-9.

RAYMOND, A. M. Inconsistency Between a Beginning Elementary School Teacher's Mathematics Beliefs and Teaching Practice. **Journal for Research in Mathematics Education**, v. 28, n. 5, p. 550-576, 1997. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/749691>. Acesso em: 27 out. 2024.

RICHARDS, J. C. **Beyond training**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (ed.). **Handbook of research on teacher education**. 2. ed. New York: Macmillan, 1996, p. 102-119.

VAN ZOEST, L. Beliefs about mathematics teaching held by pre-service teachers involved in a first-grade mentorship program. **Mathematics Education Research Journal**, v. 6, n. 1, p. 37-55, 1994. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03217261>. Acesso em: 7 nov. 2024.

VELOSO, F. S.; WALESKO, A. M. H. Estágio supervisionado remoto de línguas estrangeiras em tempos de pandemia: experiências e percepções na UFPR. **Rev. Nova Paideia -Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, Brasília-DF, v. 2, n. 3. p. 35-57, 2020. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/42>. Acesso em: 30 nov. 2024.

WANG, Y. In-service teachers' perceptions of technology integration and practices in a Japanese university context. **The JALT CALL Journal**, v. 17, n. 1, p. 45-71, 2021. Disponível em: <https://www.castledown.com/journals/jaltcall/article/view/jaltcall.v17n1.377>. Acesso em: 24 nov. 2024.