

**CRENÇAS DE PROFESSORAS SOBRE ENSINAR LÍNGUA ESTRANGEIRA  
MEDIADA PELO TELETANDEM****TEACHERS' BELIEFS ABOUT TEACHING A FOREIGN LANGUAGE MEDIATED  
BY TELETANDEM**

Rickison Cristiano de Araújo Silva<sup>1</sup>  
Fábio Marques de Souza<sup>2</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é identificar e analisar as crenças de professoras de espanhol em formação inicial sobre o processo de ensinar uma língua estrangeira mediada pelo Teletandem. É uma pesquisa qualitativa de base etnográfica (ANDRÉ, 1995; LUDKE; ANDRÉ, 1986), cuja análise está voltada às concepções de ensino apresentadas pelas participantes, professoras em formação inicial de língua espanhola, resgatadas em um questionário inicial, autobiografias, interações de Teletandem realizadas e gravadas pelo Skype, diários de bordo de cada interação, relatório final das atividades e uma entrevista semiestruturada. As nossas discussões estão centradas nas concepções de crenças (BARCELOS, 2001, 2004, 2006), e no contexto colaborativo, autônomo e intercultural de ensino e aprendizagem de línguas, o Teletandem (TELLES, 2009; BENEDETTI, 2010). A análise dos dados evidencia concepções de ensino de línguas estrangeiras voltadas para o viés tradicional, em que o professor compartilha seus conhecimentos com os alunos, bem como a (re)significação de tal visão ao longo das interações no Teletandem, voltando-se para o ensino como uma troca de conhecimentos, em que aluno e professor aprendem colaborativamente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Crenças. Ensino de Língua estrangeira. Teletandem.

**ABSTRACT:** The aim of this work is to identify and analyze the beliefs of Spanish teachers in initial training about the process of teaching a foreign language mediated by Teletandem. It is a qualitative research of ethnographic basis (ANDRÉ, 1995; LUDKE; ANDRÉ, 1986), whose analysis is focused on the teaching conceptions presented by the participants, teachers in initial Spanish language training, retrieved in an initial questionnaire, autobiographies, Teletandem interactions performed and recorded by Skype, logbooks of each interaction and a semi-structured interview. Our discussions are centered on the conceptions of beliefs (BARCELOS, 2001, 2004, 2006), and on the collaborative, autonomous and intercultural context of teaching and learning languages, the Teletandem (TELLES, 2009; BENEDETTI, 2010). Data analysis evidences conceptions of foreign languages teaching focused on the traditional bias, in which the teacher shares his knowledge with the students, as well as the (re)signification of such perspective throughout the interactions in the Teletandem, turning to the teaching as an exchange of knowledge, in which student and teacher learn collaboratively.

**KEYWORDS:** Beliefs. Foreign language teaching. Teletandem.

## 1 Considerações iniciais

É sabido que professores atuam no processo de ensino-aprendizagem levando em consideração os conhecimentos que possuem, suas crenças, experiências e seus valores (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; GIMENEZ, 2005; BARCELOS, 2004, 2006). Para tanto, Barcelos (1999, 2001) e Souza (2014) ratificam esse pensamento ao explicitar que as crenças influenciam nas tomadas de decisão que os docentes necessitam realizar em todos os aspectos

---

<sup>1</sup>Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1836-9442>; e-mail: [rickison\\_cristiano@hotmail.com](mailto:rickison_cristiano@hotmail.com)

<sup>2</sup>Doutor em Educação (USP). Professor no Departamento de Letras e Artes e no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4538-3204>; e-mail: [fabiohispanista@gmail.com](mailto:fabiohispanista@gmail.com)

da operação global do ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 1993), desde a seleção de matérias até mesmo na condução de suas aulas.

Não muito diferente acontece no Teletandem, contexto de ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LE) virtual, colaborativo, autônomo e intercultural (TELLES, 2009; SILVA; SOUZA, 2019). Ele possibilita, a partir do computador e da *internet*, uma interação completa entre falantes nativos e/ou proficientes na língua-alvo utilizando os recursos da escrita e da videoconferência.

O processo de ensino-aprendizagem de línguas no Teletandem acontece de forma alternada, isto é, ora o interagente é aprendiz da língua-alvo, ora é professor de sua língua materna (TELLES, 2009). Neste sentido, os participantes, ao trocar de papéis durante as interações, acabam trazendo suas crenças a respeito de como as línguas devem ser aprendidas e ensinadas, uma vez que essas estão relacionadas “aos conceitos cotidianos, espontâneos e não espontâneos trazidos pelos professores [em formação] de suas experiências de vida” (SALOMÃO, 2012, p. 64).

Frente às considerações apresentadas acima, nos perguntamos: Quais são as crenças sobre ensinar línguas estrangeiras apresentadas por professoras em formação inicial mediada pelo Teletandem? Para tanto, nosso objetivo é identificar e analisar as crenças de três professoras de espanhol em formação inicial acerca do processo de ensinar uma língua estrangeira mediada pelo Teletandem. Esta pesquisa, inserida no campo dos estudos da Linguística Aplicada (in)disciplinar (MOITA LOPES, 2006), é qualitativa e de base etnográfica (ANDRÉ, 1995; LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Para atingir nossos objetivos, este artigo está organizado em 5 seções. Nesta primeira, tecemos considerações referente à temática abordada no estudo. Nas segunda e terceira seções, apontamos, respectivamente, as discussões teóricas sobre as crenças dentro do contexto de ensino e aprendizagem de línguas, e o Teletandem, com suas principais características e princípios. Na quarta seção, apresentamos e caracterizamos o trajeto metodológico escolhido e realizado ao longo da investigação. Na quinta seção, são apresentadas as análises e discussões acerca das crenças apresentadas pelas participantes sobre ensinar línguas estrangeiras. Por fim, as considerações finais.

## 2 Crenças no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

De acordo com Pajares (1992), para que seja iniciada uma investigação sobre as crenças, se faz necessário conceituar esse termo. Neste sentido, revisitamos alguns dos principais conceitos forjados pelos estudiosos ao longo de suas investigações, voltando o nosso olhar, principalmente, para a área de Linguística Aplicada – LA.

O termo crenças, segundo Silva (2007), tem origem no latim medieval, na palavra “*credentia*”, advinda do verbo “*credere*”, que segundo estudiosos estava relacionado a algum aspecto religioso ou superstição. De acordo com Ferreira (1986, p. 496 apud SILVA, 2007, p. 237), crença pode ser definida como “opiniões adotadas com fé e convicção”, sendo compreensível ao seu entendimento. Silva (2007) salienta que tal conceito dentro dos estudos na LA já foi ressignificado, ou seja, não se relaciona com o apresentado acima.

O interesse pelos estudos de crenças na LA, de acordo com Barcelos (2004, 2007a, 2007b), iniciou-se por volta dos anos 80, quando Horwitz utiliza pela primeira vez em 1985 o termo “*crenças sobre aprendizagem de línguas*”, ao criar o instrumento BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*) para verificar as crenças de professores e alunos de forma sistemática. A pesquisadora explica que é em meados dos anos 90, no Brasil, que as crenças ganham conceitos mais consolidados e tornam-se alvo de inúmeros estudos dentro da LA, que versam sobre as crenças presentes no processo de aprender e ensinar língua estrangeira.

As crenças, na compreensão de Pajares (1992), podem ser consideradas como um conceito complexo, cuja complexidade pode estar relacionada a uma parte de sua natureza de caráter paradoxal e de diferentes posicionamentos. Alguns estudiosos utilizam-se de outros termos para referirem-se ao que compreendemos e utilizaremos ao longo das nossas discussões por crenças, ou, realizam algumas distinções terminológicas, o que ocasiona alguns mal-entendidos. Nesse sentido, Pajares (1992) nos apresenta uma série de termos que estão associados a crenças, seriam eles:

[...] atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, concepções, sistemas conceituais, pré-concepções, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras da prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de entendimento, estratégia social [...]. (PAJARES, 1992, p. 309, tradução nossa<sup>3</sup>).

Para tanto, visualizando a “Floresta Terminológica”, termo utilizado por Souza (2014), a partir de Wood (1996), para referir-se as inúmeras possibilidades e termos encontrados na literatura sobre crenças, que adotamos para as discussões propostas ao longo do nosso estudo, o conceito apresentado por Barcelos (2006, p. 16):

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

A definição de crenças de Barcelos (2006) vai ao encontro da concepção que defendemos neste estudo. Acreditamos que as crenças fazem parte do processo formativo do indivíduo, do contexto sociocultural no qual já percorreu e se encontra, sendo construída diariamente pelos mais diversos fatores existentes na sociedade.

Para Barcelos (1999) as ações realizadas dentro e fora da sala de aula recebem diretamente influência do que ocorre numa esfera maior. Essas crenças postas pelos alunos, por sua vez, têm a ver com seus hábitos, nível de escolarização, questões familiares e os papéis que desempenham na sociedade. Posto isto, corroboramos o posicionamento da estudiosa ao inferir que as crenças no processo de ensino-aprendizagem de línguas podem ser compreendidas “como opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2001, p. 72). Ou seja, são pensamentos, formas de ver e perceber o que está em nosso contexto, construídas muitas vezes socialmente, mas que podem ser individuais, através de nossas experiências, influenciando diretamente na formação e prática docente.

Dentro das investigações das crenças no processo de aprendizagem de línguas, Barcelos (2001) aponta-nos três abordagens, a saber: *normativa*, *metacognitiva* e *contextual*. Para este artigo voltamo-nos de forma específica para a última abordagem.

Na abordagem *contextual*, as crenças são investigadas dentro do contexto no qual foram identificadas, realizando um estudo mais específico sobre elas, evitando uma generalização das crenças apresentadas por alunos e professores. As crenças são idealizadas como dinâmicas, contextuais, mediadas, paradoxais e contraditórias (BARCELOS, 2006). Nesta abordagem,

---

<sup>3</sup> [...] attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertories of understanding, and social strategy[...].

uma das vantagens que o pesquisador possui é o fato de que ela “permite que as crenças sejam investigadas levando em consideração não só as próprias palavras dos alunos, mas também o contexto de suas ações” (BARCELOS, 2001, p. 83). Isto é, analisaremos as crenças apresentadas pelas participantes da pesquisa nas interações do Teletandem, haja vista que, de acordo com Dufva (2003 apud Barcelos, 2006, p. 30), é “um erro analisar crenças sem considerar o contexto social e cultural (passado e presente) onde elas ocorrem”.

### 3 Teletandem

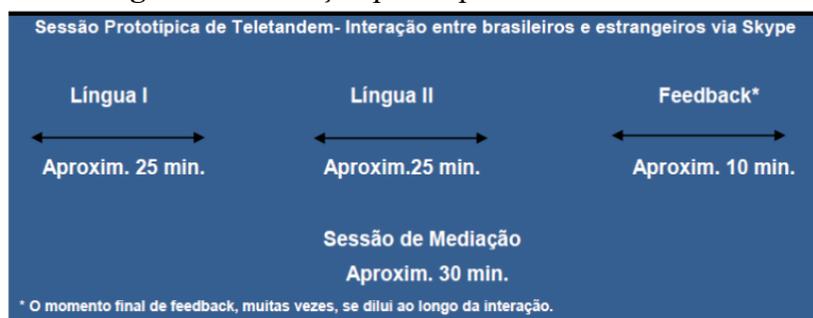
Tradicionalmente, o termo tandem, de origem latina, faz referência a bicicleta, composta de dois ou mais selins, manuseada por duas pessoas, que pedalam simultaneamente, de forma colaborativa, em direção a um destino em comum. No processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira - LE, o tandem é compreendido como um contexto colaborativo, recíproco e autônomo de aprendizagem de línguas, que, baseado em regras e princípios, promove sessões de interações bilíngues entre dois usuários, competentes ou nativos<sup>4</sup> na língua-alvo.

Neste sentido, Telles e Vassallo (2009) conceituam o Teletandem como um contexto colaborativo, autônomo e virtual de aprendizagem de línguas estrangeiras. A interação acontece através de um computador, notebook ou *Smartphone* com acesso à internet, o qual, a partir de recursos tecnológicos (*webcam*, microfone, espaço para leitura, escrita e envio de textos e imagens), presentes em programas e aplicativos de mensagens instantâneas como o *Skype* e o *Hangout*, faz com que duas pessoas distantes geograficamente comuniquem-se em tempo real numa videoconferência.

De acordo com Kfoury-Kaneyoa (2008), Telles (2009) e Benedetti (2010), a sessão de Teletandem é sobretudo “um evento de interação comunicativa, no qual dois *interagentes* usam a língua-alvo para compartilhar ideias, informações culturais e aprender a língua um do outro, por meio da motivação gerada na conversação (KFOURI-KANEYOA, 2008, p. 134).

As interações na modalidade Teletandem se dão a partir da incorporação de três princípios norteadores, que são: bilinguismos ou igualdade, reciprocidade e autonomia (VASSALLO; TELLES, 2009). Para o desenvolvimento das sessões, se faz necessário uma regularidade de encontros, com fins didáticos e com duração mínima de uma hora, da qual vinte e cinco minutos são destinados para cada língua. A figura 1 evidencia a forma como as interações de Teletandem aconteceram no contexto desta pesquisa:

**Figura 1 - Interação prototípica de Teletandem**



Fonte: Garcia (2015, p. 1543).

<sup>4</sup> Em nosso ponto de vista, compreendemos por falante nativo o usuário que adquiriu a sua língua materna de forma natural, ou seja, no contexto em que vive e a língua é utilizada diariamente, espontaneamente. Para falante competente, seria o usuário da língua que se comunica e compreende de forma fluída, fluente, sem realizar esforços as referências realizadas na língua alvo em todas as esferas.

Assim, o Teletandem se apresenta como um contexto relevante na aprendizagem de línguas estrangeiras, possibilitando o contato visual e oral com falantes nativos e/ou proficientes na língua-alvo e de diferentes culturas, compartilhando experiências e conhecimentos.

#### 4 Percorso metodológico

Este trabalho, fruto de uma pesquisa mais ampla<sup>5</sup> que teve como objetivo analisar as crenças que permeiam a formação inicial de professores de língua espanhola enquanto interculturalistas, em um contexto colaborativo de ensino de línguas, via Teletandem, é de natureza qualitativa e de base etnográfica (ANDRÉ, 1995; LUDKE; ANDRÉ, 1986). É qualitativa por nos possibilitar o contato de forma direta com o local e as professoras em formação inicial envolvidas na pesquisa. A abordagem qualitativa proporciona, também, o estudo dos acontecimentos no local onde se materializam, em nosso caso, seria as interações no Teletandem.

Caracteriza-se de base etnográfica pois, segundo Souza (2014), a etnografia em sua etimologia, é considerada como uma descrição cultural, ou seja, “práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Este autor pontua ainda que o que se tem realizado é uma adaptação da etnografia à educação, levando-nos a desenvolver estudos, como o nosso, de base etnográfica e não em sua completude, no seu real sentido (ANDRÉ, 1995).

Nosso estudo foi realizado no Componente Curricular eletivo “Práticas de intercâmbio Linguístico-Cultural via Teletandem”, de carga horária de 60 horas, do curso de Letras – Espanhol na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). A disciplina tem por objetivo, segundo a ementa disponível no Projeto Pedagógico de Curso, promover

Aprendizagem interativa e colaborativa entre alunos de Letras-Espanhol da UEPB (aprendizes de espanhol) e alunos de instituições de ensino estrangeiras (aprendizes de português). Nela, pessoas com diferentes línguas maternas se ajudam mutuamente – com o apoio de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e com a mediação de professores de línguas - trabalhando para melhorar os conhecimentos linguísticos-culturais na língua estrangeira/adicional com vistas à interculturalidade. (UEPB, 2016, p. 127).

As participantes da pesquisa são três professoras de língua espanhola em formação inicial: Hellen, Emily e Marta<sup>6</sup>, cujas interações foram realizadas, respectivamente, com Daiana, Juan e Sol, estudantes argentinos do curso de *Tecnicatura Superior em Inglês para el Turismo*<sup>7</sup>, matriculados na disciplina Língua e cultura portuguesa 1 e 2. As participantes brasileiras foram escolhidas para a pesquisa pois realizaram 6 e/ou 5 interações com seus parceiros argentinos.

Para a realização deste estudo, se fez necessário lançar mão de seis instrumentos de geração e coleta de dados: autobiografias, questionário inicial, gravações das interações em áudio e vídeo, diários de bordo reflexivos de cada interação, relatório final de atividades e uma entrevista semiestruturada. Esse viés nos possibilitou um maior alcance da visão dos dados gerados e coletados durante o percurso investigativo, uma vez que “em um desenho de pesquisa, os instrumentos devem ser cuidadosamente selecionados para que se possam levantar dados

<sup>5</sup> Aprovado pelo comitê de Ética e Pesquisa sob o CAAE: 06702818.3.0000.5182, número do parecer: 3.155.461.

<sup>6</sup> Todos os nomes aqui apresentados são fictícios.

<sup>7</sup> Técnico Superior em inglês para Turismo.

suficientes, cuja análise permita atingir os objetivos e responder às perguntas da pesquisa” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 260).

Assim, o Quadro 1 apresenta, de forma sistêmica, quais instrumentos foram utilizados, a sua finalidade e o momento durante a pesquisa:

**Quadro 1 - Instrumentos de geração e coleta de dados**

<b>INSTRUMENTOS</b>	<b>OBJETIVOS/FINALIDADE</b>	<b>MOMENTO DA PESQUISA</b>
<b>Questionário Inicial</b>	Verificar informações referentes aos conhecimentos na língua espanhola e crenças iniciais sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.	Início da pesquisa e do Componente Curricular.
<b>Autobiografias</b>	Apresentar informações pessoais significativas de cada participante sobre a sua trajetória de vida, sua escolarização e o seu contato com a língua estrangeira que podem constituir suas crenças.	Antes de iniciar as interações.
<b>Realização e gravação das interações</b>	Observar crenças, reflexões e ações presentes durante as interações orais/escritas entre os interagentes no Teletandem.	Durante as interações de Teletandem.
<b>Diário de bordo reflexivo</b>	Encontrar possíveis crenças e reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola e formação docente durante as interações no Teletandem.	Durante as interações de Teletandem.
<b>Relatório Final de atividades</b>	Verificar as impressões em relação ao período em que as participantes estavam realizando as interações. Averiguar como avaliaram a experiência, o processo de aprendizagem e possíveis contribuições na formação docente.	Entregue no final do Componente Curricular.
<b>Entrevista Final</b>	Compreender e refletir sobre as impressões finais e as contribuições do Teletandem no processo de aprendizagem de língua espanhola, na sua formação docente enquanto professoras interculturalistas.	Realizado após as interações de Teletandem.

**Fonte:** Autores.

Esses dados gerados e coletados foram triangulados e analisados com o objetivo de identificar e analisar as crenças mais recorrentes das participantes sobre ensinar língua estrangeira. Utilizamos os símbolos dispostos por Preti (1999) para realizar as transcrições, sem alterações linguísticas e na língua utilizada pelas participantes.

## 5 Analisando os dados

No que diz respeito às crenças que permeiam o processo de ensinar línguas, pudemos observar, no questionário inicial, aplicado em fevereiro de 2019, que as três participantes ora comungam de uma mesma concepção de ensino, ora divergem.

Hellen destaca que “ensino é a forma que transmitimos os conhecimentos, é a maneira que o professor passa para seus alunos as informações”, pontuando o professor como mero transmissor. A participante Marta relata que o “ensino é o modo pelo qual podemos passar o conhecimento para o outro, de maneira que ensina, mas sempre aprende com o outro”, visão que avança consideravelmente em relação à crença apresentada por Hellen, por considerar o processo como uma via de mão dupla, onde se ensina e se aprende.

Essas crenças do ensino como transmissão do conhecimento podem ser encontradas, também, nas autobiografias produzidas pelas duas participantes, antes de responderem o questionário inicial, ao relatarem a respeito de suas relações com o ser professoras. Vejamos nos excertos a seguir:

#### **Excerto 1**

diante dos desafios diários percebi **o quanto é gratificante ensinar, e ainda mais pelo fato de transmitir o seu conhecimento partindo de outra língua para alunos de diferentes idades e séries**, ver que tudo o que foi visto em sala de aula enquanto estudantes professores em formação. (Hellen, Autobiografia, 2019, grifo nosso).

#### **Excerto 2**

me identifico demais com a profissão, a cada dia aprendo algo novo e **espero continuar sempre crescendo profissionalmente e podendo levar conhecimentos e para muitas pessoas**. (Marta, Autobiografia, 2019, grifo nosso).

Os excertos acima nos mostram que Hellen e Marta utilizam os termos “transmitir” e “levar conhecimento” para se referirem ao ensino. Nesse sentido, lançamos mão de Oliveira (2014) que reflete a respeito do ensino como “transmissão de conhecimento”, para tecermos considerações sobre as crenças apresentadas pelas participantes. O estudioso pontua que essa visão faz parte da concepção de várias pessoas que, de tanto ser repetida, acabou tornando-se um senso comum, neutralizou-se nos discursos, em que os conhecimentos podem ser transferidos para os alunos. O aprendiz é visto de forma passiva, sua capacidade cognitiva é subestimada, enquanto o professor é o ser ativo, aquele que possui os saberes e que tem a função de passar esses conhecimentos e informações para seus alunos.

Essa perspectiva, apresentada pelas participantes, advém, possivelmente, da formação de professores de línguas enquanto “transmissores de conhecimento” (PAVAN; SILVA, 2010; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010). De acordo com Freire (2013), o ensino como transmissão, pode ser compreendido como uma concepção bancária da educação, uma vez que coloca o professor como aquele que transfere, deposita e transmite os conhecimentos nos estudantes que seriam as caixas registradoras.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão — a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. [...] Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida. (FREIRE, 2013, p. 64-65).

Freire (2013) critica a visão de que o professor é aquele que transmite o conhecimento. Esse argumento parte do pressuposto de que o aluno chega ao processo de ensino-aprendizagem vazio, precisando ser “enchido” de conhecimento, desconsiderando, dessa forma, os conhecimentos trazidos pelos alunos, construídos ao longo de suas vidas.

Considerando as crenças, de acordo com o conceito de Barcelos (2006, p. 16), como “sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais”, compreendemos que, em determinados momentos, as ações referentes ao ensino de língua estrangeira, realizadas pelas duas participantes, durante as interações no Teletandem, diferem do apresentado no

questionário. Essa diferença se dá, pois, segundo Woods (2003 *apud* BARCELOS, 2006, p. 6), quando as participantes respondem aos questionários, as crenças, apresentadas naquele momento, “são, de certa forma, consistentes com as circunstâncias reais da vida deles”, isto é, estão relacionadas ao contexto tradicional de sala de aula. Dá-se também porque as ações realizadas pelas professoras em formação inicial são influenciadas por fatores contextuais, inseridas, nesse momento, em um ambiente virtual de aprendizagem colaborativo e intercultural, isto é, no Teletandem (TELLES, 2009).

Assim, pontuamos que a experiência de telecolaboração via Teletandem, desenvolvida pela participante Hellen mostrou indícios de transformação da sua crença inicial de ensino como mera transmissão. Essa compreensão se deu porque, ao final das interações, na sua entrevista final, ela apresentou outra visão:

### Excerto 3

eu tinha o objetivo de:: ... assim tanto eu quanto ela falar das duas formas... das duas línguas em si... e eu também queria conhecer muito da região dela ... porque a gente/ no caso da minha falante que foi da Argentina (( todos os interagentes hispânicos foram argentinos)) ... **então eu queria conhecer mais os aspectos da:: culturais ... né:: da região e ela também conhecer o:: os meus aspectos daqui ... foi aquela troca de saberes ... principalmente isso.** (Hellen, Entrevista final, 2019).

Percebe-se na entrevista final, realizada em outubro de 2019, que, para Hellen, o processo de ensino-aprendizagem no Teletandem foi caracterizado pela troca de saberes entre ela e a sua interagente Daiana. Isto é, suas impressões nesse momento foram além da concepção apresentada anteriormente no questionário inicial em que o docente era visto como aquele que transmite o conteúdo, sem que aconteça uma aprendizagem mútua entre professor e aluno.

A visão apresentada por Marta, transita ora pelo viés tradicional, ora pelo viés contemporâneo, relacionando-a como troca de saberes. Isso ocorre quando ela pontua que ensinar é passar os conhecimentos e que o professor acaba aprendendo com o aluno, caracterizando esse processo como uma troca de conhecimentos. Notamos, a partir do diário de bordo reflexivo, produzido pela participante após a sua quarta interação no Teletandem, que da mesma forma que Hellen, a experiência no Teletandem proporcionou, a princípio, a (re)significação de sua crença:

### Excerto 4

**Concluindo mais uma interação posso dizer que a experiência e troca de conhecimentos está sendo muito bom.** Nesta interação os aparelhos digitais tiveram umas falhas, mas nada que viesse a cancelar a nossa interação, pois resolvemos logo, e pude ouvir e ver ela muito bem, como também ela a mim. (Marta, Diário de bordo reflexivo – 4ª interação, 2019, grifo nosso).

O excerto acima nos mostra a licencianda em Letras afirmando que as interações se têm constituído como uma experiência de trocas de conhecimentos, em que ela e sua parceira de telecolaboração aprenderam ao longo do processo. Essa percepção nos leva a enxergar a presença e o desenvolvimento de um dos princípios basilares da aprendizagem em Tandem, a colaboração (VASSALLO; TELLES, 2009).

Esse princípio faz com que os participantes alternem os papéis dentro das interações, em que ora são professores, ora são alunos, havendo uma troca de conhecimentos. A perspectiva de ensino apresentada por Marta e Hellen, durante e após as interações, de acordo com Vieira-Abrahão (2004, p. 138), refere-se a “uma visão de ensino como construção de conhecimento na interação professor-aluno, ou aluno-aluno”.

A participante Emily, ao responder também o questionário inicial, apresentou uma crença sobre ensino que dá ênfase ao professor, informando que “ensinar é planejar conteúdo, planejar a aula, conhecer os alunos e fazer uso de uma didática que sirva para o público-alvo”. Em nosso entendimento, o conceito apresentado por ela está relacionado à cultura de aprender línguas, ao modelo de operação global de ensino de línguas proposto por Almeida Filho (1993).

O professor de língua estrangeira concebe seu ensino a partir de algumas dimensões, a saber: planejar, analisar e escolher materiais didáticos, criar experiências com a língua-alvo e avaliar os alunos e sua prática docente. Esses procedimentos, referentes à operação global (ALMEIDA FILHO, 1993), fazem parte das interações no Teletandem, haja vista que cada uma delas são orientadas por um tema, definido ao final de cada sessão. Dessa forma, vejamos a seguir o momento em que Emily traz alguns desses procedimentos, apresentados anteriormente, ao afirmar que se preparou para a interação, enviando materiais para Juan, seu parceiro:

#### **Excerto 5**

[...]

Emily: você sabe que ... falando nisso, antes que a gente mude de assunto, que a gente perca o foco, essa semana inicia as festas de São João aqui.

Juan: Essa semana ...

Emily: (...) **Sexta-feira começa as festas/ é a abertura ... eu vou te mandar vídeos, certo? E vocês estão organizando a festa ... como é que estão as brincadeiras? Você viu as brincadeiras que eu mandei pra você?**

Juan: algumas ... (5ª interação – Emily e Juan - 5 de junho de 2019, grifo nosso).

Percebemos, na 5ª interação, que Emily preparou um material sobre as brincadeiras juninas, temática que eles já haviam discutido anteriormente e que seria retomada em outro momento, se apresentando como agente de integração e co-produção de significados (MENDES, 2004), inserindo os interesses e as necessidades de Juan no centro da aprendizagem, da interação. Essa perspectiva faz com que os participantes se preparem para a próxima sessão, elaborando e/ou buscando materiais para seu parceiro, uma vez que o princípio da reciprocidade “pressupõe um comprometimento em participar e contribuir para que o parceiro também atinja seus objetivos” (ARANHA; CAVALARI, 2014, p. 186).

Não obstante, Emily, apesar de não apresentar no questionário inicial, assim como fez Hellen e Marta, uma visão de ensino pautada na transmissão ou troca de conhecimentos, expõe em seu relatório final outra concepção de ensino, conforme o excerto a seguir:

#### **Excerto 6**

**assim pudemos compartilhar não somente assuntos onde pudéssemos aprender mais assuntos do nosso cotidiano,** relação com família e até mesmo gostos pessoais. Pude aprender e conhecer um pouco mais sobre a Argentina, sobre questões de economia e a vida de jovens estudantes que, assim como nós brasileiros, passam por alguns problemas. (Emily, Relatório Final, 2019).

Percebe-se que o Teletandem proporcionou para Emily, e para seu interagente, a troca de conhecimentos, voltando a noção de ensino para essa direção. Emily e Juan aprenderam os aspectos linguísticos e culturais através do compartilhamento de conhecimentos. Hellen e Marta também demonstraram reciprocidade (VASSALLO; TELLES, 2009) e engajamento mútuo durante a aprendizagem colaborativa, ao realizarem os procedimentos apontados por Emily, ao longo das interações. Assim, a modo de exemplificar, apresentamos a seguir a entrevista final realizada com Hellen:

**Excerto 7**

[...] a gente tinha a temática, eu sabia que a gente poderia abordar tais pontos e as possíveis dúvidas que ela poderia ter sobre essas coisas... então **eu pesquisava... me aprofundava mais no ensino** e dizia: olha no português tal palavra... mas se ela me perguntar dessa forma como é que eu posso explicar a ela de uma forma mais fácil? **então eu procurava ... por conta própria mesmo ... pesquisar e anotava ... deixava/** mesmo que eu não usasse mas **sempre anotava que na hora da interação aquilo que eu escrevi eu ia lembrando ... isso contribuía no ensino... né?** (...) na minha região a gente geralmente vê isso o xaxado... essas coisas explicavam de forma diferenciada e muitas coisas para eu passar pra ela **eu tinha que estudar antes né?** ... então **eu tinha que revisar pois as vezes eu não sabia de tudo** então a gente delimitava os temas (...)

(Hellen, Entrevista final, 2019, grifo nosso).

Percebe-se que Hellen teve o cuidado e a preocupação em se preparar para todas as interações, pesquisando sobre a temática e sobre os possíveis aspectos que ela poderia abordar durante a interação. Da mesma forma, a participante Marta pontuou em seu diário de bordo reflexivo o seu planejamento para realizar as sessões de Teletandem, no que se refere ao ensino do português:

**Excerto 8**

Ao término dos 30 minutos iniciais falei que iríamos passar para o espanhol, a partir daí foi o momento que comecei apresentar minha família. **Como eu havia preparado algumas fotos e alguns pontos do que iria falar**, a interação foi ficando menos tensa.

(Marta, Diário de bordo reflexivo – 1ª interação, 2019, grifo nosso).

Notemos que esse planejamento, preparação de material apontado por Marta no seu diário de bordo, além de auxiliar no processo de aprendizagem da língua estrangeira, favorece também no âmbito das emoções. Marta expressa que, ao utilizar as fotos que havia selecionado, a tensão, causada por ser a primeira interação com Sol, foi ficando menos tensa, certamente pelo fato de estar apoiando-se em um material previamente elaborado e conhecido por ela. De acordo com Mendes (2004), essa característica se dá devido ao professor se apresentar como um agente da afetividade, minimizando os efeitos negativos da ansiedade, pressão e insegurança no processo de ensino-aprendizagem.

Nós, professores de LE, sabemos que o processo de ensino-aprendizagem é perpassado pelo planejamento de nossas ações, na escolha dos materiais e dentre outros aspectos. Porém, devemos ter em mente que o ensinar não está pautado somente no que acontece na sala de aula e não pode ser considerado também quantitativamente a maior porção do trabalho docente, pois

depois que se despedem, professor e aluno têm uma série de tarefas a cumprir antes da próxima aula. O professor vai planejar mais aulas, corrigir, avaliar, discutir com colegas e coordenadores, selecionar e produzir material e aperfeiçoar-se profissionalmente lendo, estudando, indo a encontros e congressos. O aluno vai fazer a lição, buscar ocasiões de uso, praticar, discutir em grupo e coletar material. (ALMEIDA FILHO, 1993, p.25).

Assim, a sala de aula, o contato físico entre professor e aluno, é associada à metáfora de um grande iceberg submerso apresentado por Almeida Filho (1993), onde a ponta aparente representa uma parte das atividades desenvolvidas por eles na escola. No caso analisado, a ponta do iceberg são as interações por meio do Teletandem.

Destarte, as análises dos dados nos mostram que a visão de um ensino como transmissão de conhecimento perpassa muitas vezes a oralidade e a escrita das participantes, fruto da formação docente das colaboradoras, conforme evidenciado anteriormente. Em determinados momentos, as três ainda utilizaram o léxico “passar” para referirem-se à transferência de seus conhecimentos linguísticos-culturais para seus parceiros de Teletandem. Porém, as suas interações e em alguns trechos de seus diários de bordo, entrevista e relatório final, mostram que as professoras em formação inicial estiveram inseridas e desenvolveram um processo de aprendizagem colaborativo, em que elas e seus interagentes aprenderam.

Acreditamos que esse fator se dá porque as crenças são manifestadas a partir de suas experiências enquanto alunas de uma língua estrangeira e professoras em formação inicial. Barcelos (2001) pontua que as experiências pessoais dos alunos ajudam a moldar as crenças e as ações deles no processo de ensino-aprendizagem. E, essas crenças se manifestam assim porque ainda há resquícios nos cursos de Letras de uma formação docente que compreende o professor como transmissor de conhecimentos (NÓVOA, 2007; PAVAN; SILVA, 2010; MILLER, 2013). Essa formação, no entanto, tem caminhado para uma formação reflexiva, em que os professores refletem sobre o processo de ensino-aprendizagem (CORACINI, 2003; FREITAS, 2004; OLIVEIRA, 2004; VOLPI, 2008).

## 6 Considerações finais

Este artigo, norteado pela pergunta: Quais são as crenças sobre ensinar línguas estrangeiras apresentadas por professoras em formação inicial mediada pelo Teletandem?, nos possibilitou verificar que as crenças iniciais de Hellen, Emily e Marta, ora continuaram perpassando as interações, ora foram (re) significadas durante e após as suas realizações. Esses movimentos foram percebidos através da triangulação de dados entre o questionário inicial, autobiografias, gravações das interações em áudio e vídeo, diários de bordos reflexivos de cada interação, entrevista semiestruturada e relatório final das atividades telecolaborativa.

Percebeu-se que inicialmente as participantes Hellen, Emily e Marta apresentaram concepções sobre ensinar línguas voltadas para um viés mais tradicional, isto é, do ensino como transmissão do conhecimento. Essa crença se dá devido ao modelo de formação docente que perpassou, e ainda perpassa, os cursos de Letras, entendendo os professores enquanto transmissores de conhecimentos. (PAVAN; SILVA, 2010; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010). Porém, ao longo das interações com seus parceiros argentinos, visualizamos que as licenciandas tiveram, em determinados momentos, suas crenças sobre ensino (re)significadas (BARCELOS, 2006).

Esse fator ocorreu devido ao contexto do Teletandem exigir delas um processo de ensino-aprendizagem colaborativo e recíproco (TELLES, 2009; VASSALLO; TELLES, 2009), conforme os dados analisados sinalizaram, apresentando-se enquanto agentes comprometidas na aprendizagem e nos objetivos de seus parceiros (MENDES, 2004), enxergando, dessa forma, o ensino como uma construção de conhecimento a partir das trocas proporcionadas nas interações.

Pontuamos que as crenças sobre ensino foram (re)significadas porque, como bem apresenta Barcelos (2006) e Souza (2014), elas não são estáticas, mas sim dinâmicas, diversas, emergentes e experienciais, sendo modificadas ao longo de suas experiências. Acreditamos que essas crenças foram construídas a partir de suas experiências, enquanto alunas de uma língua estrangeira e futuras professoras de espanhol, pois inserem, uma vez que todas já atuaram e/ou atuam em sala de aula, tais conceitos em suas práticas docentes, neste caso, nas interações de Teletandem.

Deste modo, o que realizamos, ao longo de nossas discussões, foi evidenciar as crenças mais recorrentes sobre o processo de ensinar línguas que perpassaram as interações. Nosso

interesse não estava em comparar as participantes, mas verificar e pontuar como elas reagiram e refletiram durante as interações a partir de suas formações e experiências anteriores ao contexto telecolaborativo.

O Teletandem, dessa forma, se torna um contexto propício para que aconteçam choques e conflitos entre as crenças, fazendo com que estejam mais explícitas, diferentemente do ambiente formal da sala de aula (TELLES, 2009). Esse ambiente suscita também a necessidade de uma autoconscientização por parte dos professores de suas crenças sobre o processo de ensinar e aprender línguas.

## Referências

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. 4.ed. Campinas: Papirus, 1995.
- ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S.; A trajetória do projeto Teletandem Brasil: Sa modalidade Institucional não-integrada à institucional integrada. **The ESpecialist**, v. 35, n. 2, p. 183-201, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/21467/15694>. Acesso em: 17 mar. 2020.
- BARCELOS, A.M.F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.
- BARCELOS, A.M.F. Metodologia da Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estudo da Arte. **Rv. Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, p. 71-92, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/dXSRMGdSDkTzWwQHhktLQyC/?lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2020.
- BARCELOS, A.M.F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, **Linguística Aplicada e ensino de línguas**. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15586>. Acesso em: 18 mar. 2020.
- BARCELOS, A.M.F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: Barcelos, A.M.F.; VIEIRAABRAHÃO, M.H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-42.
- 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, 2007a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/qfzDkyppVRGDMQWCGm6K9SQ/?lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2020.
- BARCELOS, A.M.F. Crenças e proposições sobre ensino e aprendizagem de línguas: Reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M.L.O.; SILVA, K.A. **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. (orgs.). Campinas: Pontes, 2007b, p. 27-70.
- BENEDETTI, A.M. Dos princípios de Tandem ao Teletandem. In: BENEDETTI, A.M.; CONSOLO, D.A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (org.). **Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos**. Campinas: Pontes, 2010, p.21 – 45.
- CORACINI, M.J.R.F. A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: CORACINI, M.J.R.F.; BERTOLDO, E.S. (orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e estrangeira)**. Campinas: Mercados de Letras, 2003, p. 305-327.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 1. ed. [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

- FREITAS, M.A. Educação e ensino de língua estrangeira hoje: implicações para a formação de seus respectivos profissionais e aprendizes. In: ABRAHÃO, M.H.V. (org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004. p. 117-130.
- GARCIA, D.N.de M. Teletandem: Questões de Implementação e suas implicações para o processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. In: **Anais do International Congress of Critical Applied Linguistics**, 2015, Brasília, 2015. p. 1540 -1556.
- GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, M.M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A.M.F. (orgs.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo: Pontes Editores e ALAB, 2005, v. 1, p. 183-201.
- KFOURI - KANEOYA, M.L. **A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional**. 261f. 2008. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- OLIVEIRA, L.A. **Métodos de ensino de inglês: Teorias, práticas e ideologias**. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- MENDES, E. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. 432f. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos de Linguagens, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- MILLER, I. K. de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L.P. da. (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 99-121.
- MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- NÓVOA, A. **Desafios do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO-SP, 2007. Disponível em: [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf). Acesso em: 10 fev. 2019.
- PAJARES, M. F. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, 1992, p. 307-332.
- PAVAN, C.A.G.; SILVA, K.A. A (trans) formação de professores de línguas e as (novas) políticas educacionais sob o olhar da Linguística Aplicada contemporânea. In: SILVA, K.A. (org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes Editores, 2010, v. 1, p. 225-234.
- PRETI, D. (org.) **O discurso oral culto**. 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999.
- SALOMÃO, A.C.B. **A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto teletandem Brasil**. 270 f. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.
- SILVA, K.A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, v.10, n.1, p. 235-271, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15657>. Acesso em: 28 ago. 2019.
- SILVA, R.C.A.; SOUZA, F.M. O Teletandem como espaço para aprendizagem e formação de professores de línguas. **Fólio - Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 1, p. 983 –

1001, 2019. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/5145>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

SOUZA, F.M. **O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial**. 284 f. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

TELLES, J.A. (org.). **Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas: Pontes Editores, 2009.

TELLES, J.A.; VASSALLO, M. L. Teletandem: uma proposta alternativa o ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In: TELLES, J.A. (org.). **Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 41-61.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico de Curso PPC: Letras Espanhol (Licenciatura) / Universidade Estadual da Paraíba CEDUC; Núcleo docente estruturante**. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J.A. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. In: TELLES, J.A. (org.). **Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 23-42.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004. p. 131-152.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Metodologia na investigação de crenças. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p. 219-231.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. A formação do professor de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, K.A. (org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2010, v. 1, p. 225-234.

VOLPI, M.T.A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V. J. (Org). **O professor de língua estrangeira: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2008, p. 133-141.

Submetido em 29/03/2021

Aceito em 08/10/2021