



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LINGUAGEM E ENSINO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
CURSO DE MESTRADO EM LINGUAGEM E ENSINO**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR INTERCULTURALISTA DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA MEDIADA PELO TELETANDEM: CRENÇAS, AÇÕES E
REFLEXÕES**

RICKISON CRISTIANO DE ARAÚJO SILVA

Campina Grande - PB
2020

RICKISON CRISTIANO DE ARAÚJO SILVA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR INTERCULTURALISTA DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA MEDIADA PELO TELETANDEM: CRENÇAS, AÇÕES E
REFLEXÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino, na área de concentração em Estudos Linguísticos, linha de pesquisa em Ensino de Línguas e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Marques de Souza

Campina Grande - PB
2020

S586f

Silva, Rickison Cristiano de Araújo.

A formação do professor interculturalista de língua espanhola mediada pelo teletandem: crenças, atitudes e reflexões/Rickison Cristiano de Araújo Silva. - Campina Grande, 2020.

215f. : il. Color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.

"Orientado por: Prof. Dr. Fábio Marques de Souza".

Referências.

1. Formação de Professores. 2. Professor Interculturalista de Língua Espanhola. 3. Interculturalidade. 4. Crenças. 5. Teletandem. I. Souza, Fábio Marques de. II. Título.

CDU 377.8:811.134.2(043)

RICKISON CRISTIANO DE ARAÚJO SILVA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR INTERCULTURALISTA DE LÍNGUA
ESPANHOLA MEDIADA PELO TELETANDEM: CRENÇAS, AÇÕES E
REFLEXÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino, na área de concentração em Estudos Linguísticos, linha de pesquisa em Ensino de Línguas e Formação Docente.

Aprovada em: 31 de julho de 2020.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Fábio Marques de Souza
Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG)
(Orientador)

Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa
Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG)
(Examinador interno)

Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão
Universidade Estadual Paulista (PPGLLP-FCLAr/UNESP)
(Examinadora externa)

Suplentes:

Prof. Dr. Manassés Moraes Xavier (PPGLE/UFCG – Examinador interno)

Profa. Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias (PROFLETRAS – UNESP/Assis;
PPGE-UNESP/ Presidente Prudente – Examinadora externa)

Aos meus avós, Socorro e Carlos, pelo amor, educação, incentivo e história de vida que me inspira todos os dias a viver e lutar pelos meus sonhos. E a todos que acreditam e lutam pelo ensino da Língua Espanhola no Brasil.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, agradeço, primeiramente, pelo dom da vida. Seu amor e sua força divina que me sustenta diariamente em meio aos obstáculos, possibilitou a finalização deste sonho.

Aos meus avôs, **Socorro e Carlos**, por todo amor e, principalmente, o incentivo à Educação. Obrigado pelos ensinamentos, pelo apoio dado aos meus estudos e aos meus sonhos. A vocês, minha eterna gratidão!

À minha mãe, **Cícera**, pelo amor e carinho de sempre. Sua garra e persistência me motivam diariamente.

A meu pai, **Robson** (*in memorian*), que, mesmo distante fisicamente, se faz presente em minha vida.

Às minhas irmãs, **Eduarda e Clara**, pelo amor, irmandade e paciência.

À minha família pelo apoio, incentivo e por compreender os momentos em que precisei ficar ausente, ao longo da pesquisa.

A meu orientador, **Dr. Fábio Marques de Souza**, que, ao longo desse período, se tornou um amigo. Obrigado por aceitar orientar este trabalho, pelos conhecimentos compartilhados, momentos de orientação e disposição em ouvir minhas angústias acadêmicas, sempre com suas palavras de apoio. Muito obrigado por acreditar na minha capacidade, mostrando que sou capaz de alcançar, sempre, novos horizontes.

À professora **Dra. Denise Lino de Araújo**, a quem admiro. Agradeço a tamanha sensibilidade para com o outro, pelos conhecimentos, pelas valiosas contribuições para a minha pesquisa e reflexões sobre fazer pesquisa na Linguística Aplicada, durante nossas aulas.

Ao professor **Dr. Marco Antônio Margarido Costa**, pelas reflexões ao longo do componente curricular “formação de professores de línguas”. Agradeço, também, pela avaliação realizada a esta dissertação, quando ainda era projeto apresentado no III Fórum de pesquisa do PPGLE, e pertinentes observações e questionamentos realizados na qualificação e defesa.

À professora **Dra. Ana Cristina Biondo Salomão**, por ter aceitado, prontamente, estar nas bancas de qualificação e defesa. Além do mais, agradeço a leitura criteriosa, observações e oportunos questionamentos que contribuíram para a pesquisa.

À professora **Dra. Elizabeth Maria da Silva** e à professora **Dra. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo**, pelos conhecimentos compartilhados durante as aulas enriquecedoras e interlocuções realizadas. Agradeço, também, a todos os **professores do PPGLE** com os quais tive a oportunidade de conviver, enquanto representante discente, nas reuniões do colegiado.

Aos meus queridos amigos: **Bruna, Erik, José Veranildo, Neto, Keyte, Juliana, Hosana, Nathalia Maria, Thayse, Patrick, Sahara, Sávio, Sonaly, Natália, Deborha e Thalyne**. Gratidão pela valiosa amizade, pelo carinho, pelos momentos compartilhados e por estarem, sempre, dispostos a me escutar e ajudar, quando necessito.

Às amigas feitas no mestrado: **Danielly, Jessica, Larissa e Sabrina**, com quem compartilhei momentos de alegria, de dúvidas, de reflexão e de muitas risadas. Gratidão por tornarem esse período mais prazeroso.

Aos colegas da Linha 3: **Camila, Carla, Heloisa, Isabel, Kátia, Mike e Welligton**, pelo companheirismo, as leituras críticas e sugestões ao longo das aulas. Agradeço, também, a **Diana, Leandro e Renally Arruda**.

Ao secretário do PPGLE, **Júnior**, pela disponibilidade e atenção quando necessitei.

Aos funcionários da Unidade Acadêmica de Letras, em especial, a *seu* **Valdemar e Renally**.

Aos **licenciandos em Letras-Espanhol da UEPB** que tive a oportunidade de, enquanto professor substituto e pesquisador, conhecer e aprender através das nossas aulas e encontros, aspectos fundamentais para a minha formação e prática docente.

À professora **Dra. Cristina Bongestab** por ser uma grande incentivadora do meu crescimento desde a graduação em Letras – Espanhol na UEPB.

Às participantes desta investigação, **Emily, Hellen e Marta** (nomes fictícios), por aceitarem, generosamente, colaborar com a pesquisa, bem como, a dedicação e compromisso durante as interações no Teletandem, aspectos fundamentais para a realização desta dissertação.

À **Liliana Roxana**, pela generosidade, colaboração e disponibilidade em apresentar aos seus alunos o Teletandem; agradeço, também, àqueles que, voluntariamente, com dedicação e esforço, realizaram as interações.

Ao **Manassés Moraes Xavier**, pela amizade, empréstimos de livros e apoio dado, antes e durante o mestrado.

À **Lúcia Serafim (Malu)**, minha orientadora da Especialização em Tecnologias Digitais na Educação da UEPB, pela amizade e incentivo.

À **CAPES**, pelo apoio financeiro, contribuindo para a realização desta dissertação.

A todos que, de diferentes formas, citados, ou não, torcem por mim e contribuíram para a realização desta pesquisa.

GRATIDÃO!

“Lo mejor que el mundo tiene está en los muchos mundos que el mundo contiene, las distintas músicas de la vida, sus dolores y colores: las mil y una maneras de vivir y decir, creer y crear, comer, trabajar, bailar, jugar, amar, sufrir y celebrar, que hemos ido descubriendo a lo largo de miles y miles de años”. (GALEANO, 1998, p. 18).

“Interculturalidad significa, pues, interacción, solidaridad, reconocimiento mutuo, correspondencia, derechos humanos y sociales, respeto y dignidad para todas las culturas... Por tanto, podemos entender que la interculturalidad, más que una ideología (que también lo es), es percibida como un conjunto de principios antirracistas, anti-segregadores y con un fuerte potencial de igualitarismo”. (FRUTOS, 2010, p. 417).

RESUMO

A partir das diversas transformações mediadas pela expansão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs, que permeiam a esfera social e cultural, neste trabalho, compreendemos o processo de ensino-aprendizagem e de formação de professores de línguas em uma perspectiva intercultural. O Teletandem (TELLES, 2009a; SALOMÃO, 2012) apresenta-se como um contexto colaborativo e virtual de ensino-aprendizagem de línguas que promove troca interculturais, contribuindo na formação de professores interculturalistas. Neste sentido, fundamentados a partir do entendimento de que a formação do professor de línguas interculturalista (MENDES; 2004; SERRANI, 2005; OLIVEIRA, 2010) mediado pelo Teletandem é perpassado por crenças que influenciam sua prática docente (BARCELOS, 2001, 2004, 2006, 2007), esta dissertação buscou responder aos seguintes questionamentos: (i) quais crenças as licenciandas em Letras-Espanhol apresentam durante a sua formação inicial mediada pelas TDICs, num contexto virtual, colaborativo e intercultural via práticas de Teletandem?; e (ii) quais aspectos culturais e interculturais emergem durante as interações de Teletandem?. Assim, nosso objetivo geral é analisar as crenças que permeiam a formação inicial de professores de língua espanhola interculturalistas, em um contexto colaborativo de ensino de línguas, via Teletandem, matriculados no Componente Curricular optativo “*Práticas de intercâmbio linguístico-cultural via Teletandem*” (60h), no curso de Licenciatura em Letras – Espanhol, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Para alcançar este objetivo, propusemos os seguintes objetivos específicos: a) identificar e analisar as crenças existentes na formação inicial do professor de língua espanhola e processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola mediado pelo Teletandem; b) verificar a presença dos aspectos (inter)culturais nas sessões de Teletandem; c) refletir sobre as possíveis contribuições das sessões de Teletandem na formação dos futuros professores de Espanhol enquanto interculturalista. Para tanto, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa de base etnográfica (ANDRÉ, 1995; LUDKE; ANDRÉ, 1986), como participantes, tivemos três licenciandas em Letras-Espanhol. Os instrumentos de geração e coleta de dados foram: autobiografia, dois questionários, gravações das interações, diários de bordo reflexivos, relatório e entrevista final semiestruturada. A análise dos dados nos revelou crenças de ensino-aprendizagem ora para o viés tradicional, enxergando como transmissão de conhecimentos, ora para o viés contemporâneo, como uma troca de conhecimentos, onde aluno e professor aprendem colaborativamente. Percebe-se, também, que o contexto telecolaborativo (res)significou algumas das crenças trazidas pelas participantes do contexto tradicional sala de aula, para o Teletandem. Observamos, também, que a interculturalidade é vista como uma oportunidade de relacionar-se com o diferente, de estabelecer diálogos entre as diferentes culturas, objetivando desconstruir possíveis estereótipos. Desta forma, percebemos que as interações no Teletandem proporcionaram, a partir do interesse mútuo entre os interagentes, reflexões sobre aspectos de sua cultura e da cultura argentina e das diferenças e semelhanças apresentadas, momentos de trocas interculturais e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma consciência crítica e atitudes em prol à interculturalidade. Esse aspecto, contribuiu na formação de professoras interculturalistas de língua espanhola.

Palavras-chave: Professor Interculturalista de Língua Espanhola; Interculturalidade; Crenças; Teletandem; Formação de professores.

RESUMEN

A partir de las diversas transformaciones mediadas por la expansión de las Tecnologías Digitales de la Información y Comunicación – TDICs, que permean la esfera social y cultural, en este trabajo, comprendemos el proceso de enseñanza-aprendizaje y de la formación de profesores de lenguas en una perspectiva intercultural. El Teletandem (TELLES, 2009a; SALOMÃO, 2012) se presenta como un contexto telecolaborativo y virtual de enseñanza-aprendizaje de lenguas que promueve intercambios interculturales, contribuyendo en la formación de profesores interculturalistas. En este sentido, basados a partir del entendimiento que la formación del profesor de lenguas interculturalista (MENDES; 2004; SERRANI, 2005; OLIVEIRA, 2010) mediado por el Teletandem es atravesado por creencias que afectan su práctica docente (BARCELOS, 2001, 2004, 2006, 2007), esa disertación buscó contestar los siguientes cuestionamientos: (i) ¿cuáles creencias las graduandas en *Letras – Espanhol* presentan durante su formación inicial mediada por las TDICs, en un contexto virtual, colaborativo e intercultural vía prácticas de Teletandem?; y (ii) ¿cuáles aspectos culturales e interculturales emergen durante las interacciones de Teletandem?. Así, nuestro objetivo general es analizar las creencias que atraviesan la formación inicial de profesores de lengua española interculturalistas, matriculados en la asignatura optativa “*Práticas de intercâmbio linguístico-cultural via Teletandem*” (60h), en el curso de Licenciatura en *Letras – Espanhol*, de la *Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)*. Para lograr ese objetivo, propusimos los siguientes objetivos específicos: a) identificar y analizar las creencias existentes en la formación inicial del profesor de lengua española y proceso de enseñanza-aprendizaje de español mediado por el Teletandem; b) verificar la presencia de los aspectos (inter)culturales en las sesiones de Teletandem; c) reflexionar sobre las posibles contribuciones de las sesiones de Teletandem en la formación de los futuros profesores de español interculturalistas. Para eso, realizamos una investigación de naturaleza cualitativa de base etnográfica (ANDRÉ, 1995; LUDKE; ANDRÉ, 1986), como participantes, tuvimos tres graduandas en *Letras – Espanhol*. Los instrumentos de generación y recolección de datos fueron: autobiografía, dos cuestionarios, grabaciones de las interacciones, diarios de a bordo reflexivos, informe y entrevista final semiestructurada. El análisis de datos nos relevó creencias de enseñanza-aprendizaje basadas en una perspectiva tradicional, visualizando como transmisión de conocimiento, y basadas en una perspectiva contemporánea, como un intercambio de conocimientos, donde el alumno y profesor aprenden colaborativamente. Fue notable, también, que el contexto telecolaborativo (re)significó algunas creencias traídas por las participantes del contexto tradicional de aula de clase, para el Teletandem. Observamos, también, que la interculturalidad es percibida como una oportunidad de relacionarse con el diferente, de establecer diálogos entre las diferentes culturas, objetivando deconstruir posibles estereotipos. De esta forma, percibimos que las interacciones en el Teletandem ofrecieron, a partir del interés mutuo entre las interactuantes, reflexiones a respecto de su cultura y de la cultura argentina y de las diferencias y similitudes presentadas, momentos de intercambios interculturales y, consecuentemente, el desarrollo de una conciencia crítica y actitudes a favor de la interculturalidad. Ese aspecto, contribuyó en la formación de profesores interculturalistas de lengua española.

Palabras-clave: Profesor Interculturalista de Lengua Española; Interculturalidad; Creencias; Teletandem; Formación de profesores.

NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

Normas de transcrição das interações de Teletandem e entrevistas semiestruturadas gravadas segundo adaptações de Pretti (1999):

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/
Entonação enfática	Maiúscula
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :::: ou mais
Silabação	-
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição: desvio temático	- - - -
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”

Fonte: PRETTI, D. (org). **O discurso oral culto**. 2 ed. São Paulo: Humanitas Publicações - FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Porcentagem de acordo com o período dos participantes.....	82
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Termos e conceitos sobre crenças no contexto de ensino-aprendizagem de línguas.....	56
Quadro 2: Fase das interações de Teletandem	68
Quadro 3: Modalidades do (Tele)tandem	69
Quadro 4: Pesquisas sobre Teletandem do banco de dados da Capes.....	73
Quadro 5: Desenvolvimento do curso para os alunos que realizam as interações	86
Quadro 6: Quantidade de interações realizadas pelos alunos	90
Quadro 7: Participantes da pesquisa.....	92
Quadro 8: Mapeamento das interações	93
Quadro 9: O uso das Tecnologias Digitais dos participantes	94
Quadro 10: Instrumentos de geração e coleta de dados.....	95
Quadro 11: Círculo recursivo de análises dos dados	99

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Diferença entre Treinar e Formar	27
Figura 2: Campo semântico do termo Crenças	53
Figura 3: Tela inicial da sala virtual	88
Figura 4: Primeira postagem de boas vindas do pesquisador na sala virtual.....	88
Figura 5: Espaço para escrita/envio dos diários reflexivos das interações	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS:

LE – Língua Estrangeira

ELE – Espanhol como Língua Estrangeira

LA – Linguística Aplicada

TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

UFMG – Universidade Federal de Campina Grande

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	16
CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUAS NA CONTEMPORANEIDADE	24
1.1 Formação de professores de línguas: da tradição à contemporaneidade...24	
1.1.1 Um breve percurso histórico sobre a Formação de Professores de Línguas no Brasil	24
1.1.2 A Formação de Professores de Espanhol como Língua Estrangeira - ELE...31	
1.2 Formação do professor interculturalista.....	37
1.2.1 A interculturalidade no ensino de línguas.....	37
1.2.2 O Professor de línguas Interculturalista	47
1.3 Crenças na formação docente e ensino de línguas	51
1.3.1 Revisitando o(s) conceito(s) de crenças	51
1.3.2 Crenças no ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores.....	54
1.4 O Teletandem como espaço para aprendizagem e formação de professores de línguas.....	61
1.4.1 Ensino-aprendizagem de línguas em tandem	61
1.4.2 Do tandem ao Teletandem	64
1.4.3 O Teletandem na Formação de professores de Línguas	70
CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO - TELETANDEM, CRENÇAS E INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ELE.....	79
2.1 Natureza da pesquisa.....	79
2.2 Contexto da pesquisa: Práticas de intercâmbio linguístico-cultural via Teletandem	80
2.2.1 Organização e desenvolvimento do componente curricular “ <i>Práticas de intercâmbio linguístico-cultural via Teletandem</i> ”	85
2.3 Participantes da pesquisa	89
2.4 Etapas da pesquisa e instrumentos de geração e coleta de dados	95
2.5 Procedimento analítico e categorias de análise.....	98
CAPÍTULO 3 – EM BUSCA DE ENTRE-LUGARES NAS LÍNGUAS E NAS CULTURAS.....	102
3.1 – Crenças a respeito do processo de ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras.....	102
3.1.1 Crenças sobre ensinar Língua Estrangeira	103
3.1.1.1 Concepções de ensino	103
3.1.1.2 O professor de língua estrangeira eficiente	110
3.1.1.3 Formas de ensinar línguas em contextos de Teletandem.....	115
3.1.1.4 O papel do professor no ensino de línguas.....	121

3.1.2 Crenças sobre aprender Espanhol como Língua Estrangeira - ELE.....	125
3.1.2.1 Aprendizagem de línguas.....	125
3.1.2.2 Expectativas e crenças sobre o Teletandem como contexto de aprendizagem.....	130
3.1.2.3 O erro e a correção de erros na aprendizagem.....	136
3.2 Diálogos entre Culturas: Os aspectos (inter)culturais revelados nas interações do Teletandem	144
3.2.1 A cultura e seus múltiplos olhares no ensino de línguas mediada pelo Teletandem	144
3.2.1.1 Crenças sobre cultura e sua presença no Teletandem	145
3.2.1.2 Relação entre língua e cultura no ensino de línguas e Teletandem.....	152
3.2.2 O “outro” de outra forma: a interculturalidade nas sessões de Teletandem.....	164
3.2.2.1 Crenças sobre interculturalidade e sua presença no Teletandem ...	165
3.2.2.2 Semelhanças e diferenças entre culturas.....	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	180
REFERÊNCIAS.....	189
APÊNDICES	201
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	202
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 1.....	205
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO 2.....	208
APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	210
ANEXOS.....	211
ANEXO A – APROVAÇÃO DA PESQUISA: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	212
ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL.....	215

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de línguas está marcado pelas diversas transformações que permeiam a esfera social/cultural e digital, influenciando diretamente no comportamento da sociedade, na formação de professores e na forma como se ensina e aprende uma língua. Assim, os professores de línguas estrangeiras, perpassados por um contexto globalizado, interdisciplinar e intercultural, são motivados a questionar constantemente suas práticas pedagógicas que inserem a cultura e o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, doravante TDICs, como eixos importantíssimos da formação e, da atuação do profissional de línguas estrangeiras, como também na cultura de aprender e ensinar línguas (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1999).

Neste sentido, visualizamos que algumas universidades e os cursos de formação de professores de línguas apresentam, na maioria das vezes, uma preocupação voltada, somente, para o desenvolvimento da competência linguística nos alunos-professores, desconsiderando a inserção, também, de estudos e reflexões a respeito das tecnologias e interculturalidade durante a formação dos professores. Acreditamos que essas ações integradoras podem ser inseridas em disciplinas que versem sobre a cultura digital e aspectos aliados à formação docente, ao uso da *internet* e das tecnologias digitais no ensino de línguas, e o desenvolvimento e presença da interculturalidade, resultando na falta de uma reflexão sobre as inúmeras possibilidades existentes no processo de ensino-aprendizagem de línguas, e na formação dos futuros professores (KFOURI-KAMEOYA, 2009; CELANI, 2010).

As reflexões realizadas sobre a formação de professores e ensino-aprendizagem de línguas mediadas pelas TDICs, ao passar dos anos, têm se convertido essencial no âmbito educacional. Da mesma forma, as crenças que permeiam o processo de aprender, ensinar e formar professores de línguas, na contemporaneidade, tem sido, desde a década de 90, alvo de inúmeras pesquisas que evidenciam e esclarecem a atualidade, necessidade e a relevância das investigações sobre a formação docente (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012).

Segundo Barcelos (2004), o interesse pelos estudos de crenças se iniciou por volta dos anos 70, no entanto, é somente nos anos 90 que as crenças ganham

conceitos mais consolidados no Brasil, e tornam-se alvo de inúmeras pesquisas na Linguística Aplicada, tais como: Almeida Filho (1993), Barcelos (1995; 2000), Gimenez (2002), Leffa (2002), Vieira-Abrahão (2004), dentre outras. Essas investigações versam sobre as crenças presentes no processo de aprender e ensinar língua estrangeira e de formação de professores.

Nesse sentido, podemos compreender crenças como um conceito complexo (PAJARES, 1992), que não possuem uma única definição, podendo “ser definidas como opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2001, p. 72). Isto é, pensamentos e formas de ver o que se encontra ao nosso redor, construídas na maioria das vezes socialmente, mas que podem ser individuais através de experiências pessoais, que acabam influenciando (in)diretamente na forma que se aprende, ensina e forma professores de línguas.

Desse modo, com o advento e expansão das TDICs, da facilidade ao acesso à *internet*, e das inúmeras possibilidades de aprender e ensinar através dos recursos que surgiram, o currículo e as práticas docentes ganharam um novo viés, igualmente os alunos ganharam novos perfis e, conseqüentemente, novas perspectivas são dadas ao saber e ao aprender, propondo às instituições de ensino novos desafios. De acordo com Kfoury-Kaneoya (2009, p. 272), é imprescindível na formação de professores de línguas a articulação de temas voltados “ao convívio internacional e às condições para que as trocas – linguísticas, culturais, profissionais, sociais e afetivas – instauradas por meio desse processo realizem-se”.

Destarte, entendemos que a formação de professores solicita novas demandas. Dentre elas, percebemos a urgência em formar profissionais que, além de críticos e reflexivos, consigam transitar em uma perspectiva intercultural mediada pelas TDICs, compreendidos nesta dissertação, conforme Serrani (2005), de Interculturalista. Para a estudiosa, o professor interculturalista é aquele professor de línguas que caminha pelas mais diversas culturas no ato de reconhecer-se, também, no diferente, no outro, aquilo que aparentemente é longe de sua realidade (SERRANI, 2005).

Neste sentido, sabendo que língua e cultura são indissociáveis, e que se faz mais do que necessário a presença e articulação da cultura no ensino de línguas estrangeiras, Salomão (2012), com base em Gimenez (2008), entende o ensino de cultura em LE como um processo interpessoal. Isto é, a interpretação e o

entendimento dos aspectos culturais são substituídos pela tentativa de compreender aquilo que é entendido como estrangeiro, como “o outro”.

Assim, a interculturalidade se apresenta na relação com o “outro”, no reconhecimento e desconstrução de estereótipos e diferenças, no entendimento do outro em sua completude. Apresenta-se também na aprendizagem com a cultura que, a partir da língua, passa a ser a ponte entre os falantes e os mundos culturais (MATOS, 2014b).

Salomão (2012) compreende que esta perspectiva intercultural pode ser vista e desenvolvida através da expansão tecnológica das TDICs a partir de ferramentas tecnológicas que possibilitam uma comunicação síncrona com pessoas de diferentes línguas e culturas, através de programas e aplicativos como o *Skype*, *Hangouts*, *Whatsapp* dentre outros. Neste sentido, o Teletandem, umas das formas de tandem a distância, aparece como um excelente contexto colaborativo e autônomo de ensino-aprendizagem de línguas que possibilita esse contato com o outro.

De acordo com Telles (2009), a palavra Tandem é de origem latina e refere-se a uma bicicleta operada por duas pessoas, diferenciando-se da bicicleta convencional, composta por dois assentos, no qual os dois usuários pedalam de forma colaborativa. A prática em *Tandem* pode ser realizada de 3 formas: i) face a face, a forma presencial, no qual a comunicação é predominante oral, porém, a qualquer momento poderá ser utilizado algum material escrito; ii) através do *e-mail*, conhecido por e-tândem; e iii) Teletandem, interação completa, no qual há presença da escrita e do audiovisual, cuja interação entre os participantes acontece em tempo real graças a programas de comunicação gratuitos através da *internet*.

Posto isto, o Teletandem, a partir do uso de microfone, escrita e *webcam*, com objetivos linguísticos e interculturais, focado na conversação, com a mediação, é inserido no campo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, consistindo num intercâmbio de conhecimentos entre usuários de diferentes culturas, cujo propósito é aprender a língua do outro de forma colaborativa e intercultural (TELLES; MAROTI, 2008).

Desta forma, esta pesquisa é norteadas pelas seguintes perguntas:

1. Quais crenças as licenciandas em Letras-Espanhol apresentam durante a sua formação inicial mediada pelas TDICs, num contexto virtual, colaborativo e intercultural via práticas de Teletandem?

2. Quais aspectos culturais e interculturais emergem durante as interações de Teletandem?

Para que possamos responder tais perguntas, nosso **objetivo geral** é 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, matriculados no Componente Curricular optativo “*Práticas de intercâmbio linguístico-cultural via Teletandem*” (60h), ofertado em 2019.1, no curso de Licenciatura em Letras – Espanhol, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Como **objetivos específicos** pretendemos:

a) identificar e analisar as crenças existentes na formação inicial do professor de língua espanhola e processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola mediado pelo Teletandem;

b) verificar a presença dos aspectos (inter)culturais nas sessões de Teletandem;

c) refletir sobre as possíveis contribuições das sessões de Teletandem na formação dos futuros professores de Espanhol enquanto interculturalista.

Nosso interesse por esta temática se justifica pela necessidade de (i) pensar o fazer docente perpassado pelas constantes mudanças ocorridas no meio social/cultural e digital, dado que um currículo intercultural possibilita aos professores em formação uma aprendizagem localizada da língua estrangeira, a partir das práticas de Teletandem; e (ii) analisar as crenças, aspectos fundamentais na formação de professores de línguas, conectando-se, de forma direta e complexa, com a prática docente.

Fundamenta-se também pelo atual cenário em que a língua espanhola se encontra em território brasileiro, em que a Lei nº 11.161, de agosto de 2005, que tornava obrigatório a oferta do espanhol no Ensino Médio, mas de escolha optativa, fosse revogada para a Lei nº 13.415, de 2016. Essa nova lei torna somente o estudo do inglês de forma obrigatória, cabendo a escola a opção de ofertar, caso queira, outra língua estrangeira. O estado da Paraíba, local desta investigação, tem se apresentado resistente ao projeto de currículo monolíngue em torno da inserção de línguas estrangeiras, mais precisamente a língua espanhola, nas escolas estaduais, haja vista que recentemente, a comunidade escolar-acadêmica conseguiu a aprovação da Lei

nº 11,191¹, de 2018, aprovada em 2019, tornando obrigatório o ensino de espanhol no ensino médio. Neste sentido, ratifica a necessidade de desenvolvermos esta pesquisa, fortalecendo a língua espanhola.

No âmbito brasileiro de pesquisas sobre a formação de professores de línguas, evidenciamos a considerável produção de teses, dissertações e estudos interessados em investigar esta temática. No entanto, são poucos, ainda, aqueles que voltam seu interesse para o Teletandem.

Assim, através do banco de dados de dissertações e teses da CAPES, encontramos, a partir do termo “Teletandem”, 27 dissertações e 23 teses², produzidas até o presente momento. Essas investigações estão centradas, majoritariamente, na região do Sudeste, no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UNESP – Universidade Estadual Paulista, nas cidades de Araraquara e São José do Rio Preto, demonstrando alto índice de produtividade e interesse pela temática; no Sul com o desenvolvimento de uma tese, realizada no Programa de Pós-Graduação em Inglês: Inglês: Estudos Linguísticos e Literários Instituição na Universidade Federal de Santa Catarina.

No âmbito do Nordeste, foram realizadas somente três pesquisas que dialogam com o Teletandem. Dentre elas, encontramos a investigação de Pós-Doutorado de Souza (2016), desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc) da Universidade Federal de Pernambuco, a respeito da mediação, com apoio das TDICs, do complexo processo de ensino-aprendizagem de espanhol e português como línguas adicionais no contexto da integração latino-americana. E temos as dissertações de Gabriel (2018) e Silva (2018), realizadas no Programa de Pós-graduação em Formação de professores (PPGFP), da Universidade Estadual da Paraíba. Gabriel (2018) propôs a utilização de clipes musicais como ferramentas de mediação nas interações de Teletandem, possibilitando o desenvolvimento do letramento audiovisual na aprendizagem de línguas adicionais. E Silva (2018) investigou o uso, análise e produção de textos multimodais na

¹ A Lei nº 11.191, de autoria do deputado de Anísio Maia, torna obrigatório o ensino de língua espanhola nas escolas da rede estadual de ensino. Para tanto, a disciplina deverá ter como carga horária mínima de uma hora-aula semanal, no horário regular. Em relação aos profissionais aptos para lecionar, deverão ser os formados em Licenciatura Plena em Letras-Espanhol ou em Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação Espanhol-Português.

² Nossa pesquisa realizou-se em junho de 2020.

aprendizagem colaborativa de português e espanhol como línguas adicionais no Teletandem, cujos participantes eram alunos do ensino médio.

Nesse sentido, considerando a temática abordada nesta dissertação, segundo levantamento realizado, encontramos 2 dissertações e 3 teses que se alinham à nossa pesquisa, a saber: Mendes (2009), Salomão (2012), Rodrigues (2013), Zakir (2015) e Souza (2016). Essas investigações abordam o Teletandem como contexto que proporciona o contato com a cultura e a interculturalidade na aprendizagem de línguas, e o fomento da perspectiva intercultural na formação de professores.

Posto isto, nossa pesquisa, dialogando com as investigações citadas, volta seu interesse para reflexões e discussões acerca das crenças e aspectos interculturais que permeiam o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, de forma específica a língua espanhola. Nosso estudo busca avançar com a temática entendendo o Teletandem como um contexto virtual, colaborativo e autônomo de formação de professores de línguas interculturalistas.

No quadro de investigações do PPGLE/UFCG – Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, encontramos dentre as 242 dissertações defendidas 9³ dissertações que abordam questões referentes aos estudos hispânicos. Dentre elas, apenas 8 tematizam o ensino da língua espanhola, de forma mais específica, na abordagem do texto literário na sala aula de espanhol, trazendo, em algumas pesquisas a temática formação docente e interculturalidade.

Neste cenário, acreditamos que nossa pesquisa se apresenta como uma temática relevante e inovadora, primeiramente pela pequena quantidade de pesquisas já desenvolvidas sobre o ensino de língua espanhola e por ser a primeira pesquisa de dissertação desenvolvida no PPGLE/UFCG, cujo contexto de ensino-aprendizagem de línguas e formação docente é o Teletandem.

³ Santos (2013), com a pesquisa sobre *“Ensino de espanhol como língua estrangeira e tradução: um estudo de caso sobre o uso dos pretéritos”*; Beserra (2014) em *“O texto literário em aulas de língua espanhola em contexto universitário”*; Silva (2015), *“Diversidade linguística em textos literários de Livros Didáticos de espanhol”*; Alves (2016), com *“Recortes da memória em **El corazón de los pájaros**, de Elsa López: caminhos para o ensino das literaturas hispanoafricanas em aulas de ELE”*; Viana (2016), *“**El amor en los tiempos del cólera**: romance e cinema formando leitores literários em aulas de língua espanhola*; Costa Junior (2017) *“Lembrar para não esquecer: memória, história e ficção em aula de Língua Espanhola”*; Prata (2017) *“Da literatura para o cinema: tradução intersemiótica e construção narrativa de Don Quijote de la mancha (Miguel de Cervantes) para Donkey Xote (José Pozo), e, no ano de 2018 Campos (2018) com a pesquisa “**El Tiempo Entre Costuras** Sob uma Perspectiva Histórica, Ficcional e Intercultural em Aula de Espanhol como Língua Estrangeira”, e Lacerda (2018) “Ensino de língua espanhola para criticidade: modos de fazer no ensino médio”*.

A partir das reflexões acima, esta pesquisa está inserida no campo dos estudos da Linguística Aplicada, que tem por interesse os fenômenos e as práticas sociais atravessadas pela linguagem, é de natureza qualitativa de base etnográfica (ANDRÉ, 1995; LUDKE; ANDRÉ, 1986). Caracteriza-se qualitativa, pois propõe contato direto do pesquisador com o ambiente na sua complexidade, uma vez que objetivamos fornecer reflexões e interpretações das crenças na formação de professores interculturalista, em um contexto específico de aprendizagem, o Teletandem.

E de base etnográfica, porque o pesquisador dá ênfase no processo da pesquisa, lhe possibilitando inserção no contexto investigativo e a utilização de técnicas características da etnografia: observação participante, entrevista e análise de documento. Essa perspectiva faz com que seja revelado ao leitor os significados atribuídos pelos colaboradores através de suas experiências, vivências e crenças ao longo do seu trajeto formativo enquanto professores de língua espanhola interculturalista.

Filiamo-nos também a Barcelos (2001) ao sinalizar que as pesquisas sobre crenças devem conter: (i) suas experiências e ações; ii) suas interpretações sobre essas experiências; (iii) o contexto social e como esse contexto molda suas experiências, pontos estes presentes em nossa pesquisa. Para tanto, temos como participantes da pesquisa os alunos matriculados no Componente Curricular optativo "*Práticas de intercâmbio linguístico-cultural via Teletandem*" (60h), no curso de Letras - Espanhol da UEPB, Campus Campina Grande. As sessões de interações se deram a partir da parceria com o curso "*Carreira de Tecnicatura en Inglés para el Turismo*", do *Profesorado Superior de Lenguas Vivas*, em Salta, Argentina, através do Projeto de extensão interinstitucional "INTERCULT: aprendizagem colaborativa e intercultural de línguas via Teletandem" da Universidade Estadual da Paraíba.

Utilizamos como instrumentos de geração e coleta de dados: dois questionários realizados inicialmente; gravações das interações e elaboração de diários de bordo reflexivos produzidos pelas participantes durante as sessões, a fim de identificar e refletir sobre as crenças na formação do professor interculturalista, via práticas de Teletandem, bem como as possíveis contribuições das interações no seu processo formativo; entrevista semiestruturada, realizada no término da pesquisa e o relatório final das participantes, a fim de pontuar suas observações, sensações e impressões sobre a experiência.

Posto isto, para alcançarmos nossos objetivos, nossa pesquisa está dividida em 3 capítulos, ademais das considerações iniciais e das considerações finais. O primeiro capítulo, “*Formação de professores e Ensino de Línguas na contemporaneidade*”, está dividido em 4 seções.

Na primeira seção, intitulado “*Formação de professores de línguas: da tradição à contemporaneidade*” realizamos o percurso histórico sobre a formação de professores de línguas no Brasil, caracterizando as transformações ocorridas no modelo de formar docentes e de ensinar línguas. Após esse momento, refletimos, de forma específica, acerca do ensino de língua espanhola no Brasil, discutindo o perfil de professores de espanhol esperado atualmente.

Na segunda seção, “*Formação do professor Interculturalista*”, abordamos a presença e o desenvolvimento da interculturalidade nas aulas de LE. Tratamos também acerca da necessidade de formar professor interculturalista, aquele que está apto a mediar as culturas que perpassam o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Na terceira seção, “*Crenças na formação docente e ensino de línguas*”, revisitamos os conceitos de crenças, bem como a presença delas no processo de ensino-aprendizagem de línguas e na formação de professores de espanhol.

Na quarta seção, “*O Teletandem como espaço para aprendizagem e formação de professores de línguas*”, debatemos sobre o Teletandem como um espaço propício para a formação de professores e ensinar e aprender línguas. Assim, apresentamos seus princípios, características e orientações para a realização das interações, bem como um panorama de pesquisas que ratificam o Teletandem como um espaço de formação docente. “

No Segundo capítulo, “*Percurso Metodológico - Teletandem, Crenças e Interculturalidade na formação de professores de ELE*”, esclarecemos e evidenciamos as nossas escolhas e percurso metodológico. Apresentamos e descrevemos o contexto e as participantes da pesquisa, os instrumentos de geração e coleta de dados, os procedimentos e as categorias de análise.

No terceiro capítulo, “*Em busca de entre-lugares nas línguas e nas culturas*”, apresentamos as nossas análises divididas em duas categorias a fim de responder nossas inquietações. Na primeira categoria, nos debruçamos sobre as crenças que permeiam o ensino-aprendizagem de línguas mediado pelo Teletandem. Na segunda categoria, abordamos as crenças a respeito de cultura e interculturalidade, e sua presença no contexto telecolaborativo.

CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUAS NA CONTEMPORANEIDADE

Neste primeiro capítulo, discorreremos a respeito da formação de professores e do ensino de línguas na contemporaneidade, evidenciando e destacando os principais elementos que caracterizam tais processos. Acreditamos ser necessário refletir sobre quatro eixos teóricos que perpassam as nossas discussões teóricas, a saber: i) Formação de professores; ii) Interculturalidade; iii) Teletandem; e iv) Crenças.

1.1 Formação de professores de línguas: da tradição à contemporaneidade

Nesta seção, ao longo das nossas discussões, apresentamos um breve percurso histórico sobre a formação de professores de línguas no Brasil, evidenciando as transformações de paradigmas que embasaram o percurso formativo dos professores e o ensino de línguas. A partir disso, discutimos e refletimos, também, sobre o perfil de professores de língua espanhola e sobre o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, doravante ELE, almejados na contemporaneidade.

1.1.1 Um breve percurso histórico sobre a Formação de Professores de Línguas no Brasil

É sabido que a área de formação de professores de línguas tem sido objeto constante de pesquisas na Linguística Aplicada, doravante LA. É uma das temáticas mais abordadas e reconhecidas atualmente dentro da LA, apresentando inúmeros trabalhos e investigações em eventos, revistas internacionais e nacionais, e programas de pós-graduação.

No cenário internacional, a área de formação de professores de línguas ganhou reconhecimento e se institucionalizou como um campo mais sólido a partir da criação da *Association Internationale de Linguistique Appliquée* (AILA) em 1964, da *British Association of Applied Linguistics* (BAAL) em 1966 e da *American Association of Applied Linguistics* (AAAL) em 1977 (MILLER, 2013). Já no Brasil, a consolidação se dá a partir da década de 90, com a publicação de pesquisas ligadas a questões sobre o panorama da formação de professores de línguas em caráter de pré e em serviço e as implicações dessa formação docente nos contextos de ensino-aprendizagem de línguas (DUTRA; MELLO, 2004; GIL, 2005; GIMENEZ, 2005).

De acordo com Gil (2005), essas pesquisas fizeram com que surgissem duas tendências: docentes ensinados a (i) enxergarem a linguagem somente como um produto da análise linguística e (ii) apresentarem inclinação a uma forte exposição aos famosos métodos de ensino divulgados e ressaltados pelo mercado editorial. Essas duas perspectivas sinalizavam para alguns problemas existentes, tais como o ensino de línguas sem dar ênfase a formação dos professores atuantes, que, conseqüentemente, não promovia um viés reflexivo e crítico diante dos processos de ensino-aprendizagem que circundavam o contexto educacional. Deste modo, essas duas tendências motivaram a busca para entender e investigar as variáveis que permeiam os trajetos formativos desses docentes.

Neste sentido, assim como as outras áreas do conhecimento, o campo de estudo referente à formação de professores de línguas apresenta lacunas, contradições e contribuições. Esse cenário vai em direção as perspectivas que são incorporadas no contextual atual, podendo serem vistas no esforço de formar professores críticos, reflexivos e autônomos.

A partir de 1960 novas formas de compreender o ensino de línguas estrangeiras acabou afetando os profissionais ligados a esse campo do saber. Pereira (2006, 2013) sinaliza que os professores, de forma geral, na década de 70 apresentavam um caráter técnico graças à psicologia comportamental e à tecnologia educacional. A preocupação na formação do professor estava em organizar os componentes dos processos de ensino-aprendizagem, como os conteúdos, estratégias de ensino, avaliação, dentre outros. Nesse sentido, o professor era treinado para empregar conhecimentos e técnicas específicas na sua prática docente.

Vieira-Abrahão (2010) afirma que é a partir desse viés que os professores de línguas estrangeiras passam a ser treinados, principalmente no que diz respeito aos cursos de idiomas, compreendidos como uma forma de preparar o professor para atividades a serem desenvolvidas a curto prazo. Essa perspectiva, segundo a estudiosa, consistia em aplicar “conceitos, princípios, procedimentos e estratégias, elaborados por especialistas que são introduzidos, de forma descendente e prescritiva aos professores, os quais devem segui-los ou implementá-los em suas práticas” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 226).

De acordo com Kumaravadivelu (2003), citado por Vieira-Abrahão (2010), o professor que era formado dentro dessa perspectiva do treinamento, era considerado

um técnico passivo que aprendeu conhecimentos produzidos pela academia e transmitia aos alunos.

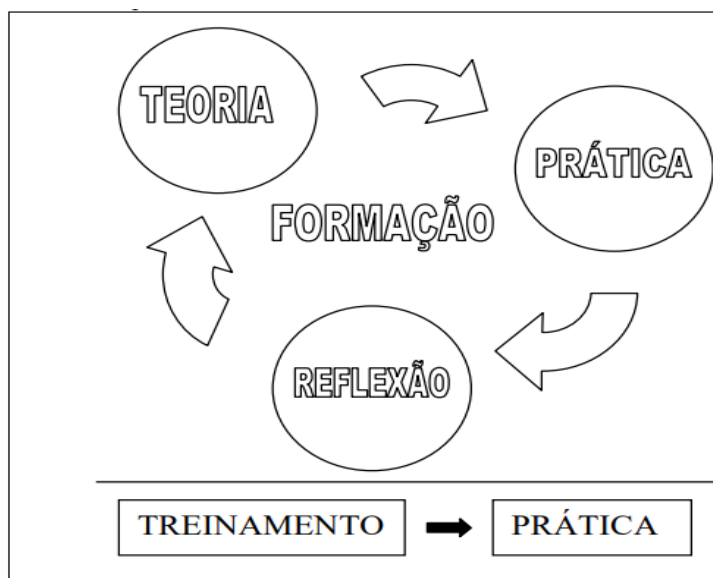
Diante dessas perspectivas apresentadas, faz-se necessário estabelecer a diferença entre treinar e formar professores, uma vez que esses paradigmas perpassaram, por bastante tempo, as discussões sobre a temática e afetaram diretamente os perfis de professores e aprendizes de línguas estrangeiras (LEFFA, 2008).

Segundo Leffa (2008), o treinar é compreendido como a instrução de técnicas e algumas estratégias de ensino que o docente necessita dominar e executar da forma que lhe foi passado, ou seja, mecanizada, sem nenhuma reflexão e fundamentação teórica. Já o conceito de formação está voltado para uma noção “mais complexa do professor, envolvendo a fusão do conhecimento recebido com o conhecimento experimental e uma reflexão sobre esses dois tipos de conhecimento” (LEFFA, 2008, p. 355). Ou seja, para o autor o treinar está na preparação visando à execução de uma tarefa, cujos resultados serão imediatos e precisos, e a formação está voltada para um preparar para o futuro.

Um exemplo da concepção de treinamento são os cursos realizados pelas escolas de idiomas aos seus professores, visando, muitas vezes, somente o desenvolvimento e aptidão deles sobre o material didático utilizado pela instituição, a utilização de recursos didáticos em sala de aula, na qual não há, em alguns casos, subsídios teóricos sobre aquela abordagem específica. Já a formação está pautada na busca da reflexão, de como e por que o processo acontece. Há também a necessidade e preocupação com o aspecto teórico que embasa a prática docente. Assim, nas palavras de Leffa (2008, p. 355), “o treinamento limita-se ao aqui e agora, a formação olha além”.

Na figura a seguir é possível observar, de forma mais didática, o movimento no qual estão pautados o treinar e o formar.

Figura 1: Diferença entre Treinar e Formar



Fonte: Leffa (2008, p. 356).

A formação configura-se como um processo constante e ininterrupto, representado na Fig. 1 pelo círculo, que pode ser iniciado em qualquer um dos três focos. Dessa forma, inicia-se pela teoria, pelos conhecimentos adquiridos em direção à prática, efetivação do conhecimento experimental até chegar à reflexão que, por seu turno, supre a teoria, fazendo com que um novo processo aconteça. E diferentemente acontece o treinar, que se pauta somente no viés horizontal, no qual há um início, meio e fim.

Essa perspectiva esteve presente, segundo Vieira-Abrahão (2010), principalmente quando o método audiolingual estava sendo utilizado no ensino de línguas estrangeiras. Este cenário de treinamento começa a ser mudado quando a abordagem comunicativa, iniciada na Europa por volta dos anos 1970, chega ao Brasil, um pouco atrasada, mas que logo em seguida fica conhecida por volta da década de 1980.

Assim, o ato de treinar já não fazia mais sentido, o professor nesse momento não era mais considerado como uma “tábula rasa” que necessitava apenas ser “treinado” para que alcançasse a postura e os objetivos desejados, como acontecia na visão positivista de formação de professores (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004). Fazia-se necessário formar teoricamente o professor para que ele conseguisse, a partir dos objetivos e necessidades dos alunos, escolher os procedimentos que melhor se adequassem, como bem descreve essa autora:

Deixamos de lado o “treinamento” e “passamos a formar, educar o professor. Por formação, educação ou desenvolvimento entendemos uma formação global, uma preparação para as demandas do mundo em constante mudança e não para uma atividade particular de ensino. Formar busca desenvolver a habilidade para aprender e de desenvolver ao longo da carreira, busca desenvolver no professor a compreensão sobre ensino e sobre ele próprio enquanto profissional. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 228).

A partir dessa preocupação e necessidade de apresentar um novo olhar para a formação de professores, a noção que se tinha de professores enquanto “transmissores de conhecimento” foi sendo substituída pela tentativa de formar docentes “reflexivos” (PAVAN; SILVA, 2010). Salomão (2012) pontua que os estudos sobre o professor reflexivo tiveram início nos estudos de Dewey (1933) e Schön (1983). Esse último ampliou a perspectiva desenvolvida por Dewey, demonstrando grande influência na formação dos professores reflexivos, apresentando a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação.

A reflexão na ação é o momento em que o professor realiza a reflexão em um determinado momento da aula, ao se deparar com uma circunstância inesperada do aluno. A segunda, reflexão sobre a ação, está voltada para a realização da reflexão após a ação, ou algum momento específico da aula, a fim de refletir sobre o que aconteceu (CORACINI, 2003; SALOMÃO, 2012).

Acreditamos na formação reflexiva do professor, aspecto de grande importância para o seu crescimento profissional, bem como para possibilidades de analisar e avaliar seus objetos de ensino e sua prática docente durante as aulas. Esse viés fomenta, segundo Coracini (2003, p. 318), a “formação de um professor autônomo, criativo, capaz de se interrogar e interrogar sua prática e encontrar as soluções adequadas”.

Todavia, frente às constantes transformações de caráter social, político, econômico e educacional, bem como as mudanças de paradigmas (KUNH, 1996), pelas quais a sociedade vem passando, as instituições formadoras dos profissionais de Letras são convidadas a (re)pensar a formação de professores de línguas, levando em consideração as identidades profissionais voltadas para as constantes transformações que permeiam o contexto no qual estão inseridos.

Nesse cenário, entendemos que as universidades, centros de ensino e as faculdades deveriam dar prioridade aos cursos de formação de professores, vislumbrando uma formação pautada não apenas no acúmulo de conhecimentos, mas

também na construção de um olhar crítico, autônomo e reflexivo para as práticas. Como adverte Nóvoa (2007, p. 16), “a formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão”.

Nessa mesma direção, Pavan e Silva (2010) pontuam que a formação dos professores ainda está pautada na vertente positivista, a qual apresenta como foco a aplicação da teoria sob as práticas. Dessa forma, os cursos de formação são concebidos como instituições que priorizam a transmissão do conhecimento. Consequentemente, os professores são tidos como agentes que promovem a reprodução dos conhecimentos, em detrimento de uma formação crítica, em que há a construção do conhecimento.

Frente a esses impasses, ainda presentes na formação docente, Barcelos, Batista e Andrade (2004) pontuam a existência de alguns questionamentos referentes ao quadro de formação de professores apresentado pelas universidades nos cursos de Letras, entre os mais comuns, eles destacam três. O primeiro seria a pouca carga horária em Língua Estrangeira que o aluno cursa ao longo de sua graduação, questionando se é possível que um professor de LE saiba a língua-alvo ao final do curso. E também, ao nosso olhar, às poucas oportunidades que o licenciando em Letras possui de praticar a língua fora da sala de aula.

O segundo questionamento está voltado à ausência de componentes curriculares ditos essenciais, tais como Linguística Aplicada e ao perfil desenvolvido durante a graduação para aquele que é esperado no mercado de trabalho. Neste ponto, Moraes e Amarante (1989), segundo Barcelos, Batista e Andrade (2004, p. 13), pontuam três aspectos: (i) fluência na LE; (ii) desempenho didático-pedagógico, o poder de realizar decisões de forma pragmática e metodológica no processo de ensino-aprendizagem; e (iii) o desenvolvimento interpessoal, que envolve dinamicidade, criatividade, empatia, dentre outros aspectos.

E por último, o terceiro está relacionado aos estágios e às práticas de ensino, que muitas vezes são deixadas para o último semestre, no qual somente um professor fica “responsável” por desenvolver este viés nos professores em formação inicial. No que concerne a esse aspecto específico, Barcelos, Batista e Andrade (2004) pontuam ainda que, esse modelo de currículo não dá espaço para uma formação que promova no futuro professor reflexões sobre a teoria e a prática e muito menos para o desenvolvimento crítico.

Nesta perspectiva, filiamo-nos ao posicionamento das estudiosas e pontuamos que a formação dos professores de línguas não é tarefa somente de um professor ou de um componente curricular específico, mas de todos que fazem o corpo docente do curso. Uma vez que, independente da disciplina, todos os professores, inseridos no contexto de formação pré-serviço, estarão atentos para suscitar reflexões nos alunos.

Celani (2008), ao apresentar um resumo a respeito do progresso do ensino de línguas estrangeiras, bem como o profissional responsável pelas práticas de ensino, aponta para a necessidade de olharmos de forma direta para os cursos de Letras. As instituições que possuem as licenciaturas em Letras, são responsáveis pela formação de professores de línguas no Brasil, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas.

Lá nos anos 2000, Almeida Filho (2000) já apontava para a necessidade de um olhar mais atento para a formação inicial dos professores de línguas nos cursos de Letras, voltando-se sempre para uma formação sólida, reflexiva e orientada. Para o linguista aplicado, a formação do professor de LE deveria abranger pelo menos três competências: linguístico-comunicativa, aplicada e formativo-profissional.

A competência linguístico-comunicativa, relacionada aos conhecimentos, as capacidades de se comunicar, bem como as habilidades específicas na e sobre a língua-alvo que, o licenciando, futuro professor, necessita desenvolver. A competência aplicada diz respeito à habilidade para vivenciar profissionalmente o seu conhecimento teórico e saber compartilhar com os demais profissionais, quando for necessário. Consequentemente, faz-se necessário ofertar disciplinas nos cursos de formação que promovam a reflexão nas práticas docentes, como exemplo, a presença de componentes curriculares de Linguística Aplicada. Por último, a competência formativo-profissional direciona-se para o entendimento que o professor propaga sobre sua relevância e capacidade enquanto profissional (ALMEIDA FILHO, 2000).

Assim, a formação docente deve ir além daquele professor com quem estamos acostumados a conviver e que discutimos ao longo desta seção, inserido no paradigma tradicional (KUHN, 1996), abordando em sua prática docente somente conteúdos gramaticais e estruturais. Para isso, o docente em formação deve estar inserido no paradigma emergente, caracterizando-se um “profissional reflexivo crítico envolvido com sua própria formação, um profissional que se envolve politicamente nos

processos decisórios em diferentes contextos de sua atuação” (FREITAS, 2004, p. 124).

Deste mesmo modo, Volpi (2008, p. 141) ratifica a necessidade de repensar o agir e a formação docente, bem como o compromisso das universidades para com a formação dos futuros professores, uma vez que “essa formação deve ir além das regras, fatos, procedimentos e teorias pré-estabelecidas pela investigação científica”, resultando em um professor que reflete acerca de sua própria prática docente.

Corroboramos as ideias apresentadas por Freitas (2004) e Volpi (2008) no que diz respeito às necessidades existentes no processo formativo dos professores. Dessa forma, pontuamos que a formação docente está associada à autonomia e à prática reflexiva dos professores de línguas, diante da grande diversidade de “caminhos” que eles devem tomar na hora de sua prática docente, bem como as responsabilidades de selecionar os conteúdos, objetivos, processo avaliativo dentre outros.

No próximo tópico, discorreremos sobre o ensino de língua espanhola e a formação do professor de espanhol no Brasil. Apresentamos o caminho percorrido para a implementação do espanhol no sistema educacional brasileiro, bem como a formação de seus respectivos profissionais.

1.1.2 A Formação de Professores de Espanhol como Língua Estrangeira - ELE

Acreditamos que, neste momento, se faz necessário apresentarmos uma breve contextualização de como se deu a presença da língua espanhola enquanto disciplina escolar no Brasil, e quais foram as implicações de algumas políticas linguísticas para a consolidação da disciplina e da formação de professores de espanhol.

Neste sentido, Picanço (2003) e Paraquett (2009) realizam um percurso histórico sobre o ensino de língua espanhola nas escolas brasileiras, aspecto de grande importância para a valorização da disciplina, principalmente no atual contexto de política monolíngue⁴ que as línguas estrangeiras vivenciam.

A presença do ensino do espanhol, pela primeira vez, se deu em 1919⁵, quando ocorreu no colégio Dom Pedro II, primeira escola pública de nível médio que serviu de

⁴ Com a sanção da Lei nº 13.415, de 2017, o inglês passa a ser a única língua estrangeira a ser ofertada no Ensino Médio, sendo de escolha facultativa a de outra LE.

⁵ Em 2019 comemorou-se os 100 anos da oficialidade do ensino de espanhol no Brasil.

modelo por bastante tempo, a oficialização da língua enquanto disciplina optativa até 1925.

No ano de 1941 encontramos a primeira possibilidade de formação de professor de espanhol no curso de Letras Neolatinas na Universidade Federal do Rio de Janeiro, que passou a ofertar disciplinas, além de língua e literatura italiana, a de língua e literatura espanhola, língua e literatura inglesa e língua e Literatura alemã. No ano seguinte, em 1942, a língua espanhola passa a ser disciplina obrigatória de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, da Reforma Gustavo Capanema.

Após esse período, em 1961, e logo depois, em 1971, foi assinado, respectivamente, a primeira e a segunda Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que deixava a critério da escola a oferta de uma língua estrangeira, sem especificar qual deveria ser ofertada. Dentre elas, a que mais ganhava notoriedade era o inglês, reduzindo, desta forma, a visibilidade da língua espanhola durante esse período.

Porém, essa situação muda com a atual LDB de Darcy Ribeiro, de 1996, que determina a inclusão obrigatória de uma LE nas séries do 6^a ao 9^a ano. A escolha da língua estrangeira é realizada de acordo com a comunidade escolar, e de caráter optativo, uma segunda língua estrangeira. Para o ensino médio foram atribuídas as mesmas orientações.

Domingo (2015) pontua que havia uma crença de que com o Tratado do Mercado Comum do Sul (Mercosul) entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, assinado em 1990, o ensino de língua espanhola teria a sua consolidação nas escolas, porém não houve tantos avanços significativos na efetivação da língua. Picanço (2003) também afirma que o espanhol ganhou notoriedade nessa década mais por questões ligadas à economia do que uma visão educacional ligada a questões culturais e sociais.

O ensino de Língua espanhola passou a ser de fato obrigatório quando o então Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005, conhecida como a “Lei do Espanhol”. Essa dispõe que as instituições devem ofertar, obrigatoriamente, a disciplina de língua espanhola no ensino médio, sendo de matrícula facultativa para os alunos. Para isso, ficou a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação fiscalizarem a efetivação do ensino da língua espanhola ao longo dos 5 primeiros anos da lei, tendo, conseqüentemente, até agosto de 2010 para a implementação.

Percebe-se que os fatos apresentados e, principalmente, a criação da Lei do espanhol são perspectivas iniciais, mas que foram e são importantíssimas, de políticas linguísticas que tentam dar voz para a inserção da língua no contexto escolar, bem como na formação de profissionais para a referida disciplina.

Uma ação desencadeada após a promulgação da Lei do espanhol, e que dava passo a inserção da disciplina de língua espanhola no currículo escolar foi a inclusão nas Orientações Curriculares do Ensino Médio – OCEM (2006), do capítulo “*Conhecimentos de Espanhol*”, junto com o de “*Conhecimentos de Línguas Estrangeiras*”. Os documentos publicados anteriormente, como LDB (1996) e Parâmetros Curriculares Nacionais – PNC (1998), estavam direcionados para o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em geral, com reflexões voltadas, geralmente, para a língua inglesa.

As considerações apresentadas e discutidas nas OCEM (2006), especificamente no capítulo 4 – *Conhecimentos de Espanhol*, apontam para aspectos pertinentes à aprendizagem de espanhol para brasileiros. Paraquett (2009) concorda com o que as consultoras do capítulo pontuam sobre o documento como um gesto de política linguística, ao promover reflexões acerca do verdadeiro espaço que o espanhol pode e deve cumprir no contexto escolar.

Corroboramos com a pesquisadora, pois ao longo do processo de implementação da língua espanhola no Brasil, o contexto Peninsular sempre esteve presente, fazendo com que houvesse um apagamento do cenário hispano-americano. Apresenta-se também como uma política linguística ao distanciar a falsa crença de que não se faz necessário estudar o espanhol porque é uma língua que apresenta semelhanças ao português, podendo ser falada e entendida a partir do *portunhol*.

Portanto, apenas um documento que tivesse oportunidade de se referir a essas particularidades do espanhol em confronto com o português do Brasil, poderia contribuir para a derrubada de questões que são consequência de projetos políticos como os que vinham da Espanha e que falavam em nome da hegemonia dessa língua, aspecto que em nada interessa aos aprendizes brasileiros. (PARAQUETT, 2009, p. 133).

Assim, a partir das reflexões apresentadas na citação acima, sobre a hegemonia da Espanha no ensino da língua, percebe-se a necessidade de refletir a respeito da heterogeneidade linguística e cultural presente na língua espanhola e

povos hispânicos nas aulas de Espanhol como Língua estrangeiras. Dessa forma, pontuamos, também, na formação dos futuros professores dessa disciplina (MATOS, 2014a; 2014b).

É consenso que, no histórico do ensino de ELE no Brasil, a Espanha teve uma forte participação, principalmente no que tange a distribuição de materiais didáticos para as escolas e a de formação de professores. Esse viés influenciou a hegemonia da variante peninsular entre os professores, promovendo o esquecimento das variantes hispano-americanas (PARAQUETT, 2012; MATOS, 2014a; 2014b).

Referente a esse aspecto, Paraquett (2010a) assevera que o ensino de ELE sempre esteve voltado ora para a Europa, ora para a América Latina. Esse viés político faz com que a estudiosa apresente e caracterize três momentos específicos no qual a formação de professores de espanhol estava situada. O primeiro momento relaciona-se aos professores formados em 1950, que privilegiaram a variante peninsular, a língua e a cultura espanhola. O segundo momento, na década de 1970, os olhares estavam centrados nas variantes hispano-americanas, e por último, nos anos 90 volta-se a ter uma formação localizada na variante espanhola, consolidada, segundo Alexandre (2019, p. 143), pelo “fruto das fortes políticas linguísticas, econômicas e editoriais da Espanha quando da assinatura do MERCOSUL”.

O pesquisador afirma que é nesse último cenário no qual se encontram atualmente grande parte dos professores em formação inicial de espanhol no território brasileiro. Para Alexandre (2019, p. 143), os “graduandos de Letras que, embora tenham abraçado essa língua como parte da profissão, parecem apresentar lacunas na formação extra-universitária quando o assunto é América Latina”.

As considerações apontadas pelos professores e pesquisadores, sinalizam para uma formação do professor de espanhol que contemple a diversidade linguística e cultural que a língua apresenta e, principalmente, para a presença das Vozes do Sul (ALEXANDRE, 2019). Esse termo, Vozes do Sul, é utilizado pelo pesquisador para referir-se a América Latina, esquecida, muitas vezes, nos diálogos reflexivos na formação dos professores que tem a língua espanhola como objeto de ensino.

Corroboramos também no sentido de desconstruir a falsa e clássica dicotomia Espanhol Peninsular x Espanhol Hispano-americano, que perpassou por bastante tempo. Inferimos também que, apesar da busca em romper essa visão, ela ainda pode perpassar no processo de ensino-aprendizagem de ELE e na formação de professores sobre qual variante da língua espanhola ensinar.

O estudioso Moreno Fernández (2007) pontua que o espanhol é uma língua por natureza variável, e que apresenta diversas variações a depender de fatores como o tempo, geografia, sociedade e também situação. Ratifica também que os professores necessitam levar em consideração essas variações na hora de ensiná-lo.

É fundamental compreender que o espanhol aglomera variedades geolinguísticas e sociolinguísticas diversas. Com isso, sem querer negar o já conhecido, é evidente que a língua geral manifeste-se de forma distinta de acordo com as variáveis externas a ela, como a geografia, o tempo, a sociedade e a situação. Dessas variáveis, vamos nos deter especialmente à geografia e à sociedade, pois, é o resultado variável que as diferentes realidades geográficas e sociais do domínio hispânico provocam sobre o espanhol. A língua espanhola apresenta variedades dialetais na Europa, América e África. Também inclui falas crioulas na América (papiamento, palenquero) e na Ásia (chabacano, chamorro), e uma variedade sem divisão geográfica compacta (judeoespanhol). [...] O professor de E/LE deve ter uma formação básica e dispor de uma informação adequada sobre a realidade dialetal da língua que ensina. É importante que conheça as características fundamentais das variedades da Europa e da América, por serem as mais difundidas e extensas⁶. (MORENO FERNÁNDEZ, 2007, p. 22-23, tradução nossa).

Ressalta-se que essa reflexão, apresentada acima por Moreno Fernández (2007), já foi sinalizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998), e retomada depois de 8 anos nas Orientações Curriculares do Ensino Médio - OCEM (2006). A discussão perpassa as OCEM ao inferir sobre como ensinar o espanhol, uma língua tão plural e heterogênea? Essa problemática gira em torno do espanhol falado na Espanha ser considerado por alguns professores mais bonito, puro, sem influências de outros povos, enquanto o falado na Hispano-América ser “feio”, impuro sem nenhum prestígio, fruto de uma formação cujo enfoque estava centrado na Espanha.

⁶ No original: “Es fundamental comprender que el español aglutina variedades geolingüísticas y sociolingüísticas diversas. Con esto se quiere decir que, sin negar lo común, es evidente que la lengua general se manifiesta de formas distintas de acuerdo con variables externas a ella, como son la geografía, el tiempo, la sociedad y la situación. De esas variables, nos van a interesar especialmente la geografía y la sociedad, es decir, los resultados variables que las distintas realidades geográficas y sociales del dominio hispánico provocan sobre el español. La lengua española presenta variedades dialectales en Europa, América y África. Asimismo incluye hablas criollas en América (papiamento, palenquero) y Asia (chabacano, chamorro), y una variedad sin circunscripción geográfica compacta (judeoespañol).[...] El profesor de E/LE debe tener una formación básica – y disponer de una información adecuada sobre la realidad dialectal de la lengua que enseña. Más concretamente, es importante que conozca los caracteres fundamentales de las variedades de Europa y de América, por ser las mayoritarias y las más extensas”.

Deve-se pensar que o simples fato de alguém encontrar-se com tais questões, está mostrando, por um lado, a existência de uma multiplicidade de opções: não existe um só modelo, manifestação ou uso da língua espanhola⁷. (MORENO FERNÁNDEZ, 2007, p. 10, tradução nossa).

Essa perspectiva faz com que se esqueça da rica heterogeneidade e pluralidade que o espanhol apresenta. Assim,

[...] é possível constatar que ignorar elementos da cultura hispânica da América Latina dentro da formação docente inicial é também ignorar a possibilidade de sensibilização dos futuros alunos dessa língua, dentro da escola básica, para os elementos da cultura hispânica que dialogam com a cultura brasileira, com a cultura argentina, com a cultura chilena, com a colombiana, com a equatoriana, com a costarriquenha e tantas outras. Ignorar a América Latina nas aulas de espanhol em seu viés intercultural – e não apenas multicultural – significa silenciarmos mais uma vez a voz da periferia dessa macrorregião ainda tão discriminada e homogeneizada. (ALEXANDRE, 2019, p. 145).

Nesse sentido, corroboramos o posicionamento apontado pelo autor que segue no mesmo direcionamento apresentado por Paraquett (2010a). A estudiosa defende que o ensino de línguas, e aqui nós direcionamos também para a formação de professores, que todo o processo constitutivo do formar, ensinar e aprender é “criar a possibilidade do diálogo entre as diferenças culturais, e mais especialmente entre a língua-cultura do aprendiz e a língua-cultura estrangeira” (PARAQUETT, 2010a, p. 8).

As reflexões tecidas pelos pesquisadores são relevantes na formação dos professores de LE, e em específico para os de língua espanhola, perfil estudado nessa dissertação. Essas perspectivas ratificam a necessidade de inserir o diálogo entre as culturas, o respeito ao dito “diferente”, ou seja, a presença da interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem de línguas, e principalmente na formação de professores, nomeado por Serrani (2005), e defendido por nós, como interculturalista.

Para tanto, na próxima seção nos deteremos a discutir sobre a interculturalidade no ensino de línguas, e principalmente na formação do professor interculturalista.

⁷ No original: “Debe pensarse que el simple hecho de que alguien se plantee tales cuestiones está revelando, por un lado, la existencia de una multiplicidad de opciones: no hay un solo modelo, manifestación o uso de la lengua española”.

1.2 Formação do professor interculturalista

Nesta seção discutimos a respeito da necessidade de formar professores de línguas interculturalistas. Para isso, no primeiro momento, trazemos os conceitos de cultura na antropologia e no ensino de línguas, e logo em seguida os de interculturalidade e sua presença nas aulas de LE, cujo objetivo está em desenvolver uma abordagem intercultural. No segundo momento, tecemos nossas discussões e reflexões sobre a relevância da formação de professores de línguas estrangeiras apresentarem o viés interculturalista.

1.2.1 A interculturalidade no ensino de línguas

De acordo com as nossas leituras, reflexões e vivências em sala de aula de línguas estrangeiras, especificadamente a de língua espanhola, compreendemos que estudar uma nova língua é também estudar uma nova cultura. Nesse sentido, língua e cultura são duas instâncias indissociáveis que não deveriam ser abordadas no processo de ensino-aprendizagem de forma separadas, dissociadas, perspectiva presente em alguns cenários educacionais.

Muitas das vezes, o que identificamos no ensino de línguas são amostras simplórias dessas culturas, como fragmentos de músicas, tradições, datas comemorativas, “curiosidades” e vestiários sobre determinado país dentre outros aspectos. Esses são tidos como modelos a serem seguidos e compreendidos, promovendo a consolidação de estereótipos sobre a (dita) cultura daquele povo.

Matos (2014a, p. 169) sinaliza que conhecer esses aspectos, levantados acima, e as “peculiaridades de uma dada cultura não implica que teremos uma compreensão dessa cultura a ponto de conseguir estabelecer um diálogo intercultural”.

Assim, acreditamos que o processo de ensinar e aprender uma língua, e comunicar-se nela, está envolto de um movimento repleto de ricas reflexões e discussões sobre o que há de igual e diferente entre as culturas estrangeiras e maternas, sem criar estereótipos e visões distorcidas dos povos. A sala de aula converte-se em um ambiente propício para que o docente apresente e medie essas semelhanças e/ou diferenças que possam surgir, promovendo um diálogo intercultural.

Antes de iniciarmos nossas discussões a respeito da interculturalidade, acreditamos que se faz necessário falarmos sobre o termo cultura, apresentando sua evolução conceitual e suas concepções para o ensino de línguas.

É consenso entre os estudiosos o quão difícil e complexo é conceituar cultura. De acordo com Eagleton (2011), o termo “cultura” é visto como uma das duas ou três palavras mais complexa da nossa língua, pois apresenta diferentes significados que ao longo do tempo sofreu mudanças. Assim, pode estar presente nas mais diversas áreas do conhecimento como a Antropologia, Ciências Sociais, Filosofia, Artes, Literatura e outras.

Cuche (2002), sociólogo e antropólogo francês, ao desenvolver a genealogia da palavra cultura, evidencia que o termo e o seu sentido são antigos no vocabulário francês, proveniente do latim “*cultura*”, e que só foi emprestada posteriormente a outras línguas, como o inglês e o alemão. Assim, significando no latim “o cuidado dispensado ao campo ou ao gado” (CUCHE, 2002, p. 19), cultura para os franceses passou no final do século XIII a ser referida como uma parcela de terra cultivada.

Posteriormente, no início do século XVI o termo começou a ser mais utilizado no seu sentido figurado, deixando de significar a ação de cultivar uma terra, para o cuidado com o próprio espírito, uma condição. Isto é, para o desenvolvimento de uma faculdade, acompanhada de complementos como “cultura das letras”, “cultura das ciências” e “cultura das artes” (CUCHE, 2002). Cuche (2002) pontua que mais tarde a palavra deixou de ser utilizada com os complementos para designar “formação” e “educação” do espírito; logo em seguida, “cultura” passa a significar “ação” (ação de instruir) e depois para “a ‘cultura’ como estado (estado do espírito cultivado pela instrução, estado do indivíduo ‘que tem cultura’).” (CUCHE, 2002, p. 20).

No século XVIII a palavra cultura passou a ser associada e, em alguns momentos, considerada semelhante a “civilização”, “no sentido de um processo geral de progresso intelectual, espiritual e material” (EAGLETON, 2011, p. 19). Porém, Cuche (2002) evidencia que cultura está para os progressos individuais, e civilização está para os progressos coletivos.

Segundo Cuche (2002) e Eagleton (2011), as duas palavras, cultura e civilização, apresentaram fortes tensões entre Alemanha e França. Os estudiosos esclarecem que o uso do termo francês na Alemanha, no século XVIII, marcava a diferença entre as classes superiores e a influência do iluminismo, porém, os alemães começaram a utilizar, no sentido figurado, o termo *Kultur*, derivada do francês *culture*.

Assim, o termo “alcança maior prestígio do que a palavra civilização (preferida pelos franceses) devido à sua adoção pela burguesia intelectual alemã (a intelligentsia), que passa a usar a oposição entre “cultura” e “civilização” para criticar a nobreza” (SALOMÃO, 2015, p. 365).

Esse confronto franco-alemão do século XVII ao século XX, de acordo com Cucho (2002), é arquetípico das duas noções de cultura que estão nas duas formas de conceituar cultura nas ciências sociais, que são: particularista e universalista.

O conceito de cultura na concepção universalista foi definido pela primeira vez em 1871 pelo antropólogo britânico Edward Tylor (1832-1917). Tylor resumiu a palavra *Kultur*, de origem germânica, utilizada para referir-se “aos aspectos espirituais de uma comunidade”, e a palavra *Civilization*, de origem francesa, para referir-se “principalmente às realizações materiais de um povo” (LARAIA, 2018, p. 25) em apenas um termo em inglês: *Culture*.

De acordo com Cucho (2002) e Laraia (2018), a cultura para Tylor era a expressão da totalidade da vida social do homem. Ela é adquirida no convívio, envolvendo crenças, leis, conhecimentos, costumes e outras habilidades adquiridas pelo homem, e não através do determinismo biológico, de uma hereditariedade, como outros estudiosos acreditavam.

Franz Boas, diferente de Tylor, estudou “as culturas”, no plural, ao invés de “a cultura”. De acordo com Cucho (2002), ele é considerado o pai da etnografia, ao realizar os primeiros estudos *in situ*, observando de forma direta e prolongada culturas primitivas. O estudioso pontua que devemos a Boas a noção do “relativismo cultural” na antropologia, apesar de não ter sido o primeiro a pensar. Para ele, “cada cultura é única, específica. Sua atenção era espontaneamente voltada para o que fazia a originalidade de uma cultura” (CUCHE, 2002, p. 44). Assim, a sua preocupação central estava em não somente descrever os aspectos culturais, mas de compreendê-los aos outros elementos ao qual estavam interligados.

Não obstante, Laraia (2018, p. 48) pontua que Kroeber, o antropólogo americano, ampliou o conceito de cultura apresentado por Boas, afirmando que a “cultura, mais do que a herança genética, determina o comportamento do homem e justifica as suas realizações”. Assim, o Homem ao adquirir cultura, perdeu a sua essência animal, ‘transformou toda a terra em seu hábitat e passou a depender muito mais do aprendizado do que a agir através de atitudes geneticamente determinadas.” (SALOMÃO, 2015, p. 367).

Salomão (2015) nos apresenta as contribuições dos estudos de Edward Sapir, cuja investigação criou uma teoria relacionando cultura e linguagem. De acordo com o antropólogo, a cultura é sobretudo um sistema de comunicação. Dessa forma, a partir dessa visão, Sapir e Benjamin Lee Whorf, um de seus alunos, criaram a ideia do “relativismo linguístico”, conhecida como a hipótese Sapir-Whorf, em que a linguagem é elemento de classificação e organização da experiência possível. Conforme apresenta Salomão (2015), essa visão estava relacionada a ideia de que as pessoas só pensam diferentes porque suas línguas lhe possibilitam expressar-se de distintas formas, ideia utilizada anteriormente no relativismo cultural.

A concepção apresentada acima, de acordo com Salomão (2015, p. 368), apresenta duas versões, a saber: “A versão forte da hipótese Sapir-Whorf afirma que a língua determina o pensamento, ao passo que a versão fraca sugere que a língua o influencia (KUMARAVADIVELU, 2008)”. Dentre essas versões, a segunda é a mais aceita atualmente, pois o “modo como determinada língua codifica a experiência em forma semântica faz com que aspectos daquela experiência sejam mais salientes, porém não exclusivamente acessíveis, para seus usuários.” (SALOMÃO, 2015, p. 368).

A partir desses estudos, percebe-se que a cultura está entrelaçada ao ser humano e que pode ser considerada como uma plataforma que pode nos definir. Conforme Lopes e Macedo (2011, p. 184), a cultura, desta forma, pode ser compreendida como “um conjunto de sentidos socialmente criados que permite aos sujeitos se identificarem uns com os outros”.

Ao inserirmos as discussões referentes a cultura no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, Miquel e Sans (2004) acreditam que a cultura pode ser definida em três eixos: Cultura com C maiúscula, cultura com c minúscula (a secas) e Kultura com K.

O primeiro eixo, a Cultura com C maiúscula, faz referência ao que é entendido como “Culto”. Isto é, a parte voltada à literatura, à arte, aos grandes acontecimentos da História, e ao que é compreendido como tradicional, sendo, às vezes, consumida por um determinado grupo da sociedade.

O segundo eixo, cultura com c minúscula, ou, “a secas”, é entendida como a cultura popular, fazendo uma oposição a Cultura com c maiúscula. Nesse tipo, toda a sociedade está inserida e a utiliza, pois se refere aos costumes, crenças, valores, vestimentas e comportamentos realizados pelos indivíduos na sociedade.

E por último, o terceiro eixo, temos a Kultura com K. Ela faz referência aos aspectos culturais e conhecimentos específicos que não são vivenciados e nem compartilhados por todos na sociedade. Refere-se a um tipo de manifestação cultural realizada por grupos específicos, que os caracteriza com as suas próprias normas e linguagens de socializar, isto é, as gírias de certos setores da população que se diferenciando dos usos e costumes do “padrão cultural”.

Mendes (2007) pontua que as aulas de LE estão limitadas, algumas vezes, à apresentação e propagação de informações no que se refere aos aspectos culturais de um determinado país, apontando suas crenças, atitudes e visões de mundo. De acordo com Kramsch (2006 apud SALOMÃO, 2015, p. 374), essa perspectiva mantém a ideia de “uma língua = cultura”, fazendo com que professores sejam “convidados a ensinar regras de uso sociolinguístico do mesmo modo como ensinavam regras de uso gramatical”. Porém, Mendes (2007, p. 123) defende a perspectiva intercultural, pois “aprender língua e cultura, ou aprender língua com cultura, deve ser antes do que tudo, um diálogo entre culturas”.

Ao discutir acerca da presença e o tratamento da cultura nas aulas de línguas estrangeiras, Salomão (2012) corrobora as sugestões apresentadas por Kumaravadivelu (2008), ao pontuar, também, que a cultura na sala de aula deve deixar de ser tratada como informações culturais. Esses elementos passam a promover fragmentos de crenças e atitudes que geram estereótipos ou, em alguns casos, a noção de superioridade.

Esses fatores, sinalizados pela pesquisadora, acontecem porque muitas vezes a concepção de cultura que escolas regulares e de idiomas apresentam está associada a indicação de fatos, atitudes e informações sobre o outro, derivados de uma visão de cultura no ensino de LE como civilização e como comunicação. Assim, perpassados por um pensamento modernista, “associa cultura a um contexto (idealizado) no qual a língua é vivenciada e falada por seus falantes nativos, vistos como uma comunidade nacional um tanto quanto homogênea com suas instituições, costumes e modo de vida” (SALOMÃO, 2015, p. 382).

Para tanto, a pesquisadora assevera que essas reflexões requerem que compreendamos o ensino de cultura como uma reflexão crítica, e não como recepção passiva. (SALOMÃO, 2012).

Paraquett (2010b) afirma que cada um de nós constrói a nossa própria cultura, e dessa forma a nossa identidade. Assim, essa diversidade cultural existente em

nosso país, que nos diferencia de outros povos, não é nada de extraordinário ou exótico, e sim normal, dando vez para uma compreensão de base intercultural.

Os homens e as mulheres se comportam de acordo com suas culturas – cultura no plural porque, no mesmo contexto social, há diferentes culturas que interagem entre si, determinando diferenças locais. Portanto, nem todos os homens brasileiros são iguais, apesar de se falar em “cultura brasileira”. (PARAQUETT, 2010b, p. 139).

Ao trazermos a presença dos aspectos culturais para o processo de aprender uma língua estrangeira, corroboramos as visões apresentadas anteriormente pelas pesquisadoras Mendes (2007), Salomão (2012) e Paraquett (2010b). Reconhecemos esse contato como uma excelente oportunidade de conhecer nova(s) cultura(s), pois essa ação pode fazer com que nos (re)conheçamos no discurso do outro. Assim, “a sala de aula de língua estrangeira deve ser encarada como o espaço de encontro com outras culturas, e é nesse encontro que podemos nos conhecer melhor, a partir da diversidade cultural”. (MATOS, 2014b, p. 89).

Visualizando a realização e a compreensão desse diálogo entre culturas, entre o “eu” e o “outro”, se faz necessário que compreendamos os diferentes termos advindos de cultura, *multiculturalismo* e *pluriculturalidade*, e em seguida a *interculturalidade*, palavra-chave desta dissertação.

O *multiculturalismo* teve sua origem nas lutas dos movimentos sociais, como o racismo sofrido pelos negros nos Estados Unidos, homofobia e movimentos feministas, inclusive no cenário educacional. Assim, o termo é compreendido como um pensamento ideológico criado para lidar com a diversidade cultural existente em um determinado lugar.

Paraquett (2010b) e Matos (2014b) sinalizam que as políticas multiculturais estão na validação da existência de diversos grupos culturais em um mesmo espaço geográfico, cada um com seu estilo e modo de viver. O que se reconhece é “há a co-presença, há uma convivência aparente, mas não á a interdependência cultural, caracterizando-se, então, como um modelo de multiculturalismo”. (PARAQUETT, 2010b, p. 145).

O termo *pluriculturalidade*, segundo Walsh (2001, p. 6 *apud* NASCIMENTO, 2014, p. 4), direciona-se para “uma pluralidade histórica e atual, em que várias culturas convivem em um espaço territorial”. O termo “Pluri” faz referência a “muitos” que faz referência a muitas culturas, a uma pluralidade cultural. Segundo Villodre (2012), o

termo é utilizado para fazer referência a presença e ao convívio de diversas culturas de um determinado espaço grupo, país entre outros aspectos interagindo de forma harmônica.

Neste sentido, ao considerarmos o prefixo “inter” do termo *interculturalidade*, compreendemos como uma relação entre diferentes culturas, no intuito de estabelecerem uma comunicação, um intercâmbio. Para a estudiosa Walsh (2001), de acordo com Nascimento (2014), a interculturalidade caracteriza-se como um complexo processo permanente de relação, diálogo e práticas culturais entre diferentes pessoas e grupos de diferentes culturas, sem supervalorizar ou erradicar tais diferenças, mas buscando desenvolver um sentido nas suas diferenças.

Segundo Paraquett (2010b, p. 144), a interculturalidade seria “a interrelação ativa e a interdependência de várias culturas que vivem em um mesmo espaço geográfico”, ou seja, temos aqui a relação recíproca entre as mais diferentes culturas, cujo objetivo está na promoção de um diálogo, uma integração entre elas.

Para Mendes (2004, p.154), a questão da interculturalidade seria uma força, uma atitude que é capaz de promover práticas e condutas que vão ao encontro do “respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino/aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar.”

Dessa forma, ao trazermos o conceito de interculturalidade para o processo de ensino-aprendizagem de línguas, compreendemos a sala de aula como um espaço oportuno de encontro entre as culturas, de promover o diálogo entre os ditos diferentes, no qual proporcionará o conhecer-se através da diversidade cultural que permeia o ambiente. Para Matos (2014b), fomentar o diálogo entre as culturas é de fundamental importância.

Para Alexandre (2019, p. 144), a interculturalidade seria justamente

[...] o acolhimento do estrangeiro para além da sua cultura estereotipada – isto é, a extrapolação de aspectos como, por exemplo, gastronomia, vestimenta e festas típicas –, o que incide na particular compreensão de quais elementos da cultura do Outro se aproximam da nossa cultura, do que as une e as torna, mais que locais, globais.

Mendes (2007) assevera que o contato com a interculturalidade faz com que haja um desenvolvimento e uma abertura para essa diversidade cultural. Isto é, o respeito e a apreciação para outras culturas, além disso a superação de estereótipos e preconceitos que simplificam determinados povos e culturas.

Assim, de acordo com a pesquisadora, a interculturalidade só é desenvolvida quando nós estamos abertos para aceitar o outro e as suas experiências a partir do seu ponto de vista, permitindo que nossas vivências possam dialogar com as do outro de forma intersubjetiva. É também quando nos colocamos junto ao outro e interpretamos o mundo à nossa volta e quando o recebemos como se fosse um amigo em que compartilhamos incertezas, dúvidas, anseios, inseguranças e outros aspectos.

Somente a partir de uma postura que promova o verdadeiro diálogo, a troca entre sujeitos-mundos diferentes, entre línguas-culturas diferentes, é possível derrubar muitas barreiras que, por vezes, se interpõem nos processos de ensinar e aprender línguas. (MENDES, 2004, p. 164).

Dessa forma, a partir do exposto acima, defendemos e acreditamos na necessidade de promover no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras o diálogo entre as culturas. Isto é, a competência intercultural, uma vez que se comunicar na LE vai além de trocar informações mediante frases prontas e construídas gramaticalmente corretas.

Nós, professores e alunos, não estamos preparados para compreender que ensinar uma língua é oferecer experiências de estranheza, provocar situações de estranhamento nas quais, por um momento, não somos capazes de nos reconhecer e, por vezes, de reconhecer o outro (e, portanto, de compreendê-lo); situações que provocam confrontos internos, contradições e conflitos que resultam do trabalho do inconsciente, trazendo deslocamentos pela aceitação do outro, da diferença, da não-coincidência de si consigo mesmo, de si com os outros do que se diz e do que tem a intenção de dizer. (CORACINI, 2007, p. 158).

Para que o professor e os alunos vivenciem os momentos apresentados acima por Coracini (2007), como o contato com o diferente, com o outro, se faz necessário desenvolvermos práticas interculturais na sala de aula. Na comunicação encontramos aspectos verbais e não-verbais, envolvendo conflitos, negociações de significados “entre mundos diferentes ou, antes, entre modos de estruturação da realidade diferentes, pois implicam contato entre falantes, entre sujeitos culturais específicos, quer participem de uma mesma cultura ou de culturas distintas” (MENDES, 2004, p. 151). O não conhecimento de aspectos interculturais, que perpassam aquele determinado povo, pode levar a mal-entendidos.

A abordagem intercultural no ensino de línguas estrangeiras surgiu nos anos 90, quando estudiosos se voltaram para as semelhanças e diferenças entre as culturas. Para a estudiosa Schneider (2010), a competência intercultural está no (re) conhecer e respeitar as diferenças interculturais existentes na sociedade. Ou seja, ela vai além do aluno querer aprender sobre a nova língua e a nova cultura, ela requer que ele entenda a perspectiva do outro, reconhecendo e desconstruindo preconceitos e estereótipos construídos e difundidos nas mídias e em algumas aulas de LE. Aqui, o falante está comprometido em aprender “com” a cultura do outro, e não “sobre” ela.

Nesse sentido, a abordagem intercultural atua como

[...] uma força potencial que orienta um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamentos e materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca da construção de um diálogo intercultural. (MENDES, 2004, p. 155).

Segundo Oliveira (2014), de acordo com os estudiosos Michael Byram, Bella Gribkoca e Hug Tarkey, para que os alunos desenvolvam essa abordagem intercultural, eles necessitam apresentar/produzir algumas competências, que são: *atitudes interculturais, conhecimentos, habilidades de interpretação e de relação, habilidades de descoberta e de interação e Consciência crítica intercultural*.

A primeiro, “*Atitudes interculturais*”, está para a desvinculação de crenças e estereótipos sobre a sua própria cultura e outras culturas. O pesquisador sinaliza que essas atitudes fazem com que os estudantes de LE percebam que seus valores não são únicos e nem universais, evitando assim generalizações e etnocentrismo.

A segunda competência chamada de “*Conhecimentos*”, relaciona-se aos conhecimentos que os alunos devem apresentar a respeito do seu próprio país e o qual ele irá interagir. Oliveira (2014, p. 184) demonstra que saber acerca desses aspectos culturais os tornam mais “abertos, curiosos e dispostos a abrirem mão de determinadas crenças etnocêntricas que possam ter”.

Em “*Habilidades de interpretação e de relação*”, terceira competência apresentada, visualiza-se a compreensão dos eventos e práticas culturais de outra cultura, interpretando e relacionando-os as da sua própria cultura. A quarta competência, “*Habilidades de descoberta e de interação*”, é a capacidade que o falante da língua-alvo possui em construir conhecimentos através de estudos pela *internet*, literatura e outros meios, e interações quanto a cultura e práticas culturais,

para que no momento da interação ele ative tais conhecimentos e evite mal-entendidos.

A quinta e última competência apresentada por Oliveira (2014) é a “*Consciência crítica cultural*”. Essa faz com que o falante, neste caso o aluno, possa avaliar criticamente a sua própria cultura e a de outros países também. Para que seja possível construir essa consciência crítica, faz-se necessário que os alunos estejam abertos ao dito diferente, fazendo um esforço para que não avaliem e nem qualifiquem o outro a partir de sua própria cultura.

Assim, ratificamos a necessidade de desenvolver as competências apresentadas por Oliveira (2014), visando que os estudantes sejam mediadores e/ou falantes interculturais, refletindo criticamente sobre os juízos de valor realizados. Salomão (2012) infere que as interações interculturais medidas por ferramentas tecnológicas na contemporaneidade, realizadas no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, podem ajudar na inserção da cultura neste ambiente, por meio de uma experiência intercultural.

Desta forma, compreendemos o Teletandem, contexto de aprendizagem autônomo e colaborativo de aprendizagem de línguas, como um espaço que promove uma comunicação intercultural para os interagentes. Durante as interações, os aprendizes não só discutem aspectos referentes a sua língua nativa, mas também a respeito de seus modos de agir e às práticas sociais de seu cotidiano (TELLES, 2009a).

Matos (2014b) compreende a sala de aula como um dos espaços ideais para que sejam questionadas e refletidas questões como identidades sociais e culturais dos alunos.

O papel do professor de línguas estrangeiras é fundamental neste desafio, já que é inerente ao seu ofício trabalhar com o outro, o estrangeiro, o plural, sendo necessário construir um currículo que esteja atento a estas questões tão importantes em nossas sociedades e que geram conflitos que refletem dentro da sala de aula. Através dos discursos, o professor de línguas estrangeiras deve ter o compromisso de não silenciar ainda mais as vozes minoritárias, além de promover um espaço de questionamento e entendimento de como agir para construir um mundo mais igualitário através das diferenças. (MATOS, 2014b, p. 93).

Essas reflexões só serão levantadas e abordadas em sala de aula quando os professores assumirem uma postura baseada na interculturalidade. Estudiosos e

pesquisadores sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas e de Formação docente, assim como Matos (2014b), acreditam que se faz necessário pensar e refletir sobre qual é o espaço que esse termo apresenta na formação de professores de línguas.

Assim, na próxima seção, discutimos e refletimos a respeito da necessidade de inserir a interculturalidade nesses espaços, indo ao encontro na formação de professores de línguas interculturalistas.

1.2.2 O Professor de línguas Interculturalista

Ao considerar a sala de aula de línguas um ambiente que proporciona momentos de intercâmbio intercultural entre os envolvidos e que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua não se fundamenta somente aos aspectos gramaticais de forma descontextualizada, acreditamos na formação do professor interculturalista (SERRANI, 2005).

O professor interculturalista pode ser entendido como o profissional “de língua materna ou estrangeira – apto para realizar práticas de mediação sociocultural, contemplando o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem da sala de aula”, posto que ensinar e formar profissional de línguas é um processo intercultural e de reconhecimento da cultura do “outro” (SERRANI, 2005, p. 15).

A estudiosa Matos (2014a; 2014b) defende uma formação intercultural nos professores de línguas estrangeiras, e de forma específica os de espanhol. Pontua também, assim como apontamos em nossas Considerações Iniciais, que as mudanças e a complexa realidade no sistema educacional fazem com que pensemos em um novo perfil de professor, bem como uma formação que proporcione tal mudança de paradigma.

Esse perfil inclui diferentes tipos de conhecimento e funções relativas às tradicionalmente assumidas, as quais revelam a necessidade de uma formação de professores mais completa, integral, renovada não somente em seus conteúdos, mas também em suas estratégias, condições, espaço etc.; uma formação que se desenvolva em um contexto multicultural e prepare os futuros docentes para atender adequadamente à diversidade cultural e fazer dessa diversidade o centro dos programas de formação, de maneira profunda, incidindo no

modo como os professores enfrentam a realidade de suas aulas. (MATOS, 2014a, p. 167).

Assim, desenvolver uma identidade interculturalista é contribuir para que o professor, em pré-serviço e em serviço, transforme a sua perspectiva, seu horizonte de compreender a realidade, e assuma novos pontos de vista ou até mesmo diferentes interpretações da realidade ou da relação social estabelecida. E além do mais, acreditar numa formação que está desenvolvida em contextos multiculturais, preparando professores para atender de forma coerente à diversidade cultural, ao reconhecimento do outro.

Para que seja promovida de fato essa formação intercultural, Matos (2014) acredita que todo o processo formativo, desde o planejamento até as diretrizes, deva ser culturalmente sensível aos indivíduos em interação, pois na interação intercultural a língua torna-se a ponte entre os diversos sujeitos e culturas.

Nesse sentido, a formação do professor interculturalista vai além do querer ser e aprender sobre a cultura, se faz necessário mudar a forma como eu vejo o outro, bem como reconhecer e desconstruir imagens pré-concebidas, estereótipos e preconceitos compartilhados pela mídia e sociedade como um todo. Dito isso, reiteramos que o professor nesse perfil necessita estar disposto “para aprender não somente ‘sobre’, mas, primordialmente, ‘com’ a cultura do outro, parece ser o principal requisito para desenvolver a competência intercultural (SCHNEIDER, 2010, p.73)

Para Schneider (2010, p.73), a formação docente pelo viés intercultural é de extrema relevância para que o professor “aborde de forma adequada as semelhanças e diferenças interculturais” e viabilize uma “aprendizagem intercultural”. Assim, o desenvolvimento desse viés intercultural na formação dos professores de línguas e na aprendizagem significa ir além de conhecer e aprender uma determinada cultura.

Na perspectiva apresentada por Mendes (2004), o professor que apresenta uma abordagem intercultural é um mediador cultural, é aquele que proporciona diálogos, cooperação e trocas. Dessa forma, a pesquisadora caracteriza 8 papéis do professor no ensino intercultural que se alinha ao perfil interculturalista, proposto por Serrani (2005), a saber: *agente facilitador; agente de interação; agente de negociação; agente de integração e co-produção de significados; agente de autonomia e criatividade; agente crítico e empreendedor de mudanças; agente de interculturalidade e agente de afetividade.*

No primeiro papel, *agente facilitador*, o docente é aquele que orienta os alunos na realização das atividades e na construção de significados com e na nova cultura que eles estão estudando. No segundo, *agente de interação*, há um fomento para que os alunos interajam com os materiais didáticos utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Já em *agente de negociação*, o professor é convidado a mediar os conflitos e os choques culturais existentes na aprendizagem da nova língua.

O quarto papel do professor interculturalista é o de *agente de integração e co-produção de significados*, ele insere o aluno no centro da aprendizagem, levando em consideração suas “necessidades, desejos e interesses como ponto de partida para as ações desenvolvidas em sala de aula e age como co-participante e colaborador na produção dos significados produzidos em sala de aula” (MENDES, 2004, p. 182). No *agente de autonomia e criatividade*, o docente necessita promover e estimular a autonomia e a criatividade por parte dos alunos, contribuindo positivamente na sua aprendizagem da nova língua-cultura.

Em *agente crítico e empreendedor de mudanças*, o professor é observador e analista de sua própria prática e ações feitas em sala de aula, para que possa decidir a forma e quando ele, juntamente com os alunos, deverá ensinar, realizando mudanças e acréscimos quando for necessário, em direção ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos na língua-cultura estudada. No sétimo papel, *agente de interculturalidade*, o professor interculturalista é aquele que promove o diálogo, trocas e respeito entre as culturas que permeiam a sala de aula e o ensino de LE.

Por último, temos o *agente da afetividade* que colabora com a harmonia e afetividade da sala de aula, deixando de lado qualquer pensamento negativo, insegurança e desconforto no processo de aprendizagem.

Assim, ratificamos a necessidade de formarmos professores de línguas sensíveis ao outro, ou seja, interculturais, mediando e promovendo interações no qual a interculturalidade esteja presente na aprendizagem dos alunos. Compreendemos também o Teletandem como um espaço propício para a promoção da interculturalidade, pois dois falantes de línguas diferentes, encontram-se e estabelecem diálogos sobre suas línguas-culturas, diferente, na maioria das vezes, da sala de aula de língua estrangeira tradicional.

O Teletandem no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras vai ao encontro da proposta política linguística-cultural e educativa apresentada e defendida por Serrani (2005, p. 22) ao pontuar que é necessário

estimular nos alunos o estabelecimento de pontes culturais com outras sociedades e culturas; propiciar a educação à diversidade sócio-cultural e ao questionamento de etnocentrismos e exotismos; dar ao componente cultural um peso significativo no planejamento de cursos de línguas.

Alexandre (2019) ratifica a necessidade de uma formação fundamentada no trato intercultural, mas de forma específica aos professores de língua espanhola. A partir da necessidade acima apresentada, o pesquisador apresenta um dos questionamentos que deve estar presente nos cursos de formação de professores: Como formar professores de língua espanhola sem negligenciar a América hispânica e sua notável heterogeneidade? (ALEXANDRE, 2019, p. 141).

A atenção e reflexões suscitadas por Alexandre (2019) são frutos de sua experiência como professor formador no curso de Letras Espanhol em uma universidade federal do Nordeste, ao perguntar aos seus alunos quem era Frida Kahlo. Os discentes, infelizmente, não conheciam uma das artistas celebradas no mundo e que sendo “graduandos de Letras que, embora tenham abraçado essa língua como parte da profissão, parecem apresentar lacunas na formação extra-universitária quando o assunto é América Latina. Parecem, em verdade, não conhecer Frida Kahlo” (ALEXANDRE, 2019, p. 143).

Essa experiência compartilhada e vivenciada pelo pesquisador só ratifica a necessidade da presença dos aspectos culturais nos cursos de formação de professores de línguas. Para Alexandre (2019, p. 145), ocultar a formação do professor interculturalista nos cursos de Letras, e de forma bem específica os de língua espanhola, seria

[...] ignorar elementos da cultura hispânica da América Latina dentro da formação docente inicial é também ignorar a possibilidade de sensibilização dos futuros alunos dessa língua, dentro da escola básica, para os elementos da cultura hispânica que dialogam com a cultura brasileira, com a cultura argentina, com a cultura chilena, com a colombiana, com a equatoriana, com a costarriquenha e tantas outras. Ignorar a América Latina nas aulas de espanhol em seu viés intercultural – e não apenas multicultural – significa silenciarmos mais

uma vez a voz da periferia dessa macrorregião ainda tão discriminada e homogeneizada.

Desta forma, pensar a interculturalidade na formação de professores, e, conseqüentemente, no ensino de línguas, é extrapolar uma compreensão simples sobre a diversidade existente em uma cultura, mas é, sobretudo, ir além desse viés, é o desejo e necessidade de mudar, transformar e compreender as diferenças. É “uma proposta para a mediação neste mundo culturalmente diverso, em que o diálogo entre as diferentes culturas é necessário para o entendimento e aproximação a partir de outra língua” (MATOS, 2014a, p. 169).

1.3 Crenças na formação docente e ensino de línguas

Esta seção está dividida em duas subseções, na qual discutimos e refletimos sobre as crenças. Primeiramente revisitamos o(s) conceito(s) e definições que o termo apresenta nas mais diferentes áreas. E secundamente trazemos considerações sobre a presença das crenças no processo de ensino-aprendizagem de línguas e na formação dos professores.

1.3.1 Revisitando o(s) conceito(s) de crenças

É sabido que os estudos sobre crenças tem sido alvo de inúmeras pesquisas seja no âmbito nacional e internacional (BARCELOS, 2004). Dessa forma, não é nosso objetivo esgotar a temática apresentando diversos conceitos sobre o termo, uma vez que outros estudiosos já se debruçaram nessa atividade (BARCELOS, 2001, 2004, 2007a, 2007b; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; SILVA, 2007; SALOMÃO, 2012; SOUZA, 2014; KINOSHITA, 2018).

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

Barcelos (2004) pontua que a terminologia crenças faz parte desde o início da humanidade e que acompanhou toda a sua evolução. Segundo ela, o ser humano

sempre acreditou em algo, construiu saberes e teorias para compreender tudo aquilo que está ao seu redor.

Silva (2007), ao realizar um panorama histórico sobre os estudos de crenças, afirma que o termo crença tem origem no latim medieval, da palavra “*credentia*”, advinda do verbo “*credere*”, e que segundo estudiosos o termo estava relacionado a algum aspecto religioso ou superstição. O autor pontua que para 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.

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 nossa⁸).

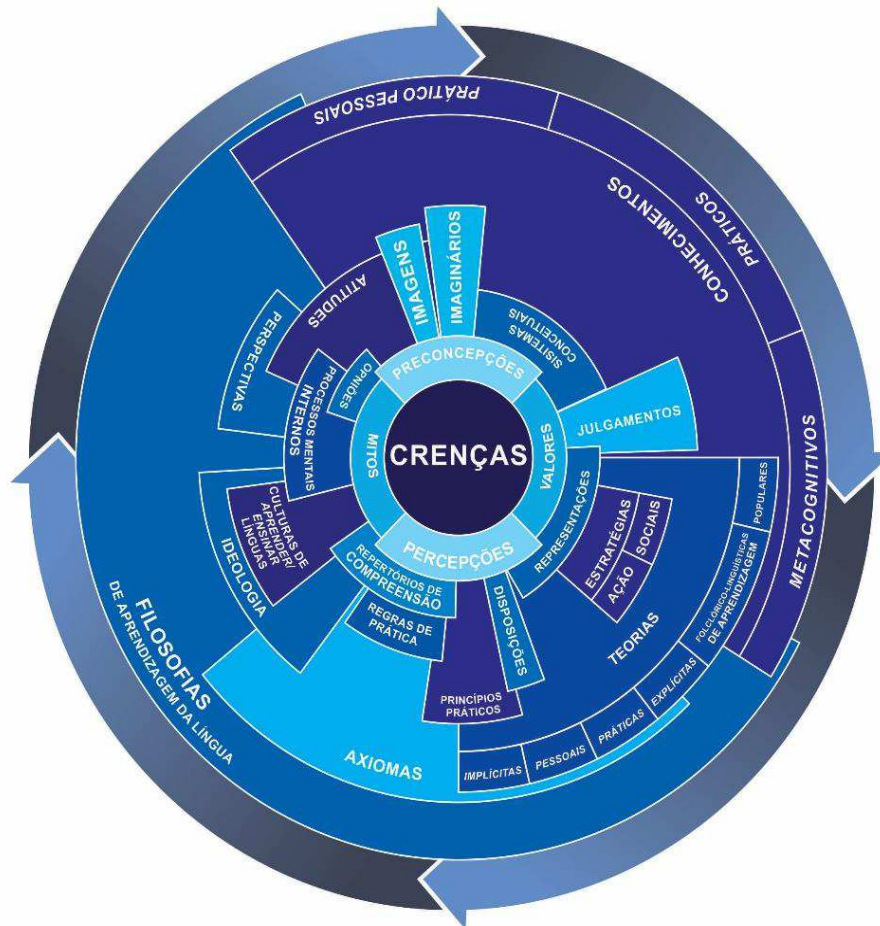
Inferimos que, de acordo com Pajares (1992), a palavra crença pode ser compreendida e associada a diversas expressões e perspectivas teóricas, indo ao encontro do termo “*Floresta terminológica*” utilizado por Souza (2014), a partir de Wood (1996), para referir-se as inúmeras possibilidades e termos encontrados na literatura sobre crenças.

Assim, apresentamos a seguir uma síntese dos principais termos evidenciados, também por Souza (2014, p. 89) em sua investigação, uma vez que “não existem

⁸ [...] 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[...].

sinônimos perfeitos, como conceitos que gravitam na mesma esfera, compondo, dessa forma, o campo semântico das crenças num sistema dinâmico”.

Figura 2: Campo semântico do termo Crenças



Fonte: Souza (2014, p. 90).

A Fig. 2 nos apresenta vários sinônimos encontrados na literatura da área que estão presentes no campo semântico que o termo crenças apresenta. Essa pluralidade faz com que, a depender da perspectiva teórica adotada no estudo, qualquer um desses termos presentes na figura ocupe o centro. Souza (2014) pontua que essa diversidade terminológica se dá pela utilização do termo pelas mais diferentes áreas do conhecimento. De acordo com Barcelos (2001, 2004), não há um conceito e um termo único para definir crenças, e tampouco pertencente a uma área específica, estando presente na psicologia, filosofia, sociologia, linguística aplicada dentre outras.

Segundo a estudiosa, os filósofos John Dewey e Charles S. Pierce já tentaram definir crenças. Para John Dewey (1933), crença está relacionada aos temas, e assuntos que nós não apresentamos, conhecimentos e concepções teóricas sólidas, mas que ao mesmo tempo nos possibilita utilizá-los no dia a dia. Relaciona-se também àquilo que tomamos como verdade, mas que, ao mesmo tempo, poderá ser questionado (BARCELOS, 2004).

Já para o filósofo Charles S. Pierce (1877/1958), crença seriam as convicções e ideias que estão em nossa mente em forma de costumes, de agir, tradições culturais, hábitos dentre outros. O que se compreende na perspectiva de Pierce é a incorporação do aspecto cultural que todos nós apresentamos. (BARCELOS, 2004).

Uma outra perspectiva sinalizada por Silva (2007) é a [perspectiva] de termos ou não noção a respeito das crenças, ou seja, elas podem agir sobre nossos comportamentos de forma involuntária. Em outras palavras, “uma disposição para a ação; e pode transformar-se em regras de comportamento, devido ao alto grau de probabilidade e estabilidade. São considerados princípios filosóficos que orientam a prática do professor” (BANDEIRA, 2003, p. 65 apud SILVA, 2007, p. 237-238).

É nesse sentido que percebemos as crenças afetando (in)diretamente na cultura de ensinar e aprender uma língua (ALMEIDA FILHO, 1993), direcionando nosso olhar para as definições e concepções de crenças no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, bem como na formação docente, temáticas abordadas na próxima seção.

1.3.2 Crenças no ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores

O interesse pelos estudos de crenças na Linguística Aplicada - LA, de acordo com Barcelos (2004, 2007a, 2007b), iniciou-se por volta dos anos 80 no exterior, quando o termo “*crenças sobre aprendizagem de línguas*” foi utilizado, pela primeira vez em 1985, por Horwitz que criou o instrumento BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*) para verificar as crenças de professores e alunos de forma sistemática. Porém, é nos 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.

A autora acredita que as investigações sobre crenças no território brasileiro podem ser divididas em 3 momentos, a saber:

O período de 1990 a 1995 é caracterizado como o momento inicial das investigações. Barcelos (2007b) sinaliza que Carmagnani (1993) e Viana (1993) realizaram os primeiros estudos sobre crenças no Brasil, apesar de não terem sido publicados. Porém, a primeira publicação realizada com a temática foi em 1991 quando Leffa publica o primeiro artigo sobre as crenças no processo de ensino-aprendizagem de línguas, embora tenha utilizado o termo “concepções” no lugar de crenças. Logo em seguida temos Damião (1994) e Barcelos (1995) com as primeiras dissertações defendidas no Brasil sobre crenças (BARCELOS, 2007b).

Nos anos de 1996 a 2001, foi o período no qual houve um desenvolvimento e consolidação dos estudos sobre crenças. Aqui as investigações referentes à temática foram intensificadas, consolidando-se como um campo fértil para pesquisa, expandindo as temáticas e estudos de outras línguas estrangeiras, como o espanhol e o francês. A partir de 2002 até os dias atuais, a estudiosa considera como o período de expansão, com defesas e desenvolvimento, por todo o contexto brasileiro, de teses e dissertações sobre temáticas que trazem consigo as crenças.

De acordo com o comentado e refletido na seção anterior, Barcelos (2001, 2004) ratifica a não presença do termo crenças somente em uma área específica, e ao trazê-lo para a Linguística Aplicada relaciona-se ao processo de ensino-aprendizagem de línguas e à formação docente.

Nesse sentido, identificamos em Almeida Filho (1993) e Barcelos (1999), o termo “*cultura de aprender e ensinar línguas*”, utilizado pela primeira por Almeida Filho, para referir-se aos modos com que alunos e professores atuam no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, processo este enviesado por crenças, ideias, mitos e pressupostos culturais, termo adequado para os estudos de crenças no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Para Almeida Filho (1993, p. 13), essas perspectivas estão ligadas ao ambiente no qual o aluno está inserido, recorrendo aos aspectos típicos “da sua região, etnia, classe social e até do grupo social familiar restrito em alguns casos” que, ao passar dos anos, tal cultura de aprender, acaba convertendo-se “natural, subconsciente e implícita”.

Barcelos (1999) pontua que as ações realizadas dentro e fora da sala de aula recebem diretamente influência do que ocorre numa esfera maior, e que as crenças postas pelos alunos têm a ver com seus hábitos, nível de escolarização, questões familiares e os papéis que desempenham na sociedade.

Como forma de explanar a floresta terminológica e a importância do conceito de crenças no contexto de ensino-aprendizagem, Barcelos (2004) e Silva (2007) sintetizam os mais diversos termos utilizados para referirem-se a crenças. Para nossa dissertação, apresentamos alguns termos e conceitos pertinentes:

Quadro 1: Termos e conceitos sobre crenças no contexto de ensino-aprendizagem de línguas

TERMOS	CONCEITOS
Crenças (WENDEN, 1986)	“Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem.” (p. 5)
Conhecimento metacognitivo (WENDEN, 1986a)	“Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas...” (p. 163)
Representações dos aprendizes (HOLEC, 1987)	“Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino” (p.152).
Teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem (MILLER & GINSBERG, 1995)	“Ideias que alunos têm sobre língua e aprendizagem de línguas” (p. 294).
Cultura de aprender (CORTAZZI & JIN, 1996)	“Os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos ‘normais’ e ‘bons’ de aprendizagem, onde tais crenças têm origem cultural” (p. 230).
Crenças (BARCELOS, 2001)	“Ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/ aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”.
Crenças (PERINA, 2003)	“As crenças (...) são “verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros” (p.10-11).
Crenças (BARCELOS, 2004a)	As crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são “socialmente construídas” sobre “experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p.132).
Crenças (BARCELOS, 2004b)	Assim, as crenças não seriam somente um conceito cognitivo, antes “construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas (...) de nossa interação com o contexto

	e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p.20).
Crenças (LIMA, 2005)	“Filtro pelo qual passa todo e qualquer conhecimento e como algo que não está disponível de forma sistematizada para todas as pessoas, como está o conhecimento, mas existe a dimensão individual como na social e pode ser questionado e rejeitado por outras pessoas que não compartilham do mesmo sistema de crenças. (...) A crença não deixa instantaneamente de ser verdadeira para o indivíduo que a possui, mas se modifica na medida em que novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças, podem vir a substituir a anterior ou não” (p.22).

Fonte: Elaborado a partir de Barcelos (2004) e Silva (2007).

Ao refletirmos sobre as definições e termos apresentados pelos estudiosos na compilação acima, é possível sinalizar algumas características recorrentes. Primeiro, relaciona-se diretamente a como os alunos e professores exercem seus papéis no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, no contexto social específico no qual estão inseridos. Segundo, relaciona-se aos aspectos sociais e culturais que cada indivíduo traz consigo, isto é, mudam de acordo com cada pessoa e “estão relacionadas às experiências de cada indivíduo e ao contexto sociocultural com o qual interage. Assim, as crenças podem ser pessoais ou coletivas, intuitivas e na maioria das vezes são implícitas.” (SILVA, 2007, p. 247).

A afirmação realizada anteriormente comunga com o que Barcelos (2001, p. 72) pontuou sobre crenças, podendo ser “definidas como opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”. 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.

Barcelos (2001) nos aponta três abordagens na investigação das crenças no processo de aprendizagem de línguas, que se relacionam diretamente com as perspectivas apresentadas pelas crenças e as metodologias utilizadas para analisá-las, a saber: *normativa*, *metacognitiva* e *contextual*.

Na primeira abordagem, a *normativa*, segundo a autora, as crenças são descontextualizadas e verificadas a partir de questionários do tipo *Likert-scale*, requerendo respostas como “eu concordo inteiramente” ou “discordo inteiramente”, no

qual descreve, categoriza e avalia os tipos de crenças. Barcelos (2001) pontua que as crenças presentes nesses questionários podem divergir das verdadeiras crenças que os alunos apresentam em sua aprendizagem.

Essa abordagem compreende as crenças como as opiniões e perspectivas trazidas por alunos apresentadas na aprendizagem. Aqui elas recebem juízo de valor, ou seja, as crenças dos alunos são erradas e falsas, enquanto o saber acadêmico é tido como correto e verdadeiro.

Na segunda abordagem, a *metacognitiva*, as crenças são compreendidas como conhecimento metacognitivo, que segundo Wenden (1997 apud BARCELOS, 2001), é estável e falível, podendo influenciar a aprendizagem. Barcelos (2001, p. 79) sinaliza que “o pressuposto implícito nessa abordagem é que o conhecimento metacognitivo dos alunos se constituem em suas ‘teorias em ação’ que os ajudará a refletir acerca do que fazem e a desenvolver seu potencial para a aprendizagem”. Nessa abordagem, os instrumentos utilizados são as entrevistas semiestruturadas, uma das vantagens dela é possibilitar que alunos reflitam sobre as considerações, podendo recorrer também aos questionários desse mesmo tipo, e aos autorrelatos. Uma das desvantagens dessa abordagem é a não presença das relações e influências que o contexto acarreta às crenças.

E na terceira e última abordagem, a *contextual*, as crenças são analisadas dentro do seu contexto específico de atuação, ou seja, não há uma generalização das crenças, mas sim um olhar específico voltado para a compreensão delas apresentadas por alunos e professores. As crenças nesse momento são compreendidas como dinâmicas e sociais (BARCELOS, 2001). Os instrumentos de análises são as entrevistas, anotações, gravações, a observação da sala de aula e principalmente aqueles que “permitem considerar não apenas o que o professor diz, como também aquilo que ele faz, uma vez que crenças e ações são vistas como interconectadas e sua inter-relação, como complexa” (SALOMÃO, 2012, p. 62).

É na esteira dessa última abordagem que Barcelos (2006) fundamenta-se, e nós nos ancoramos também nessa perspectiva, e propõe seu conceito de crenças levando em consideração a dinamicidade e a perspectiva sociocultural que ela apresenta

[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 (res)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p. 16).

Percebemos que a definição de crenças posta anteriormente pela estudiosa é a concepção que corroboramos nesse estudo. Acreditamos que as crenças fazem parte do processo formativo do indivíduo, do contexto sociocultural que ele já percorreu e se encontra, sendo construída diariamente pelos mais diversos fatores existentes na sociedade. E 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”.

Essa visão de crenças, segundo Barcelos (2006), é a forma mais recente de abordar e conceituar as crenças, uma visão mais situada e contextual, e não estática e fixa. Nesse sentido, segundo a pesquisadora, com base nos estudos de Barcelos e Kalaja (2003), essa visão de crenças apresenta diferentes naturezas que são: dinâmicas, emergentes, experienciais, mediadas, paradoxais, relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa, e não tão facilmente distintas do conhecimento.

Elas são *dinâmicas* e variáveis, primeiro por não serem criadas de um dia para o outro, mas sim de vivências do passado que apresentamos, podendo mudar ao longo do tempo. Por essa razão, as crenças acabam sendo *emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente*, pois segundo as autoras, as crenças não são fixas e presas dentro da nossa mente, e desta forma elas acabam mudando e desenvolvendo-se ao longo das nossas experiências, ao passo que somos também modificados por elas. Ou seja, “as crenças incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais”. (BARCELOS, 2006, p. 17).

As crenças são *experienciais* por serem resultados das interações entre os indivíduos com o ambiente, e no contexto escolar refere-se ao aprendiz e ao professor. São *mediadas* por serem vistas como instrumentos de mediação as quais temos a nossa disposição dependendo da situação. Podem ser *paradoxais e contraditórias*, ao passo que “as crenças podem agir como instrumentos de empoderamento ou como obstáculos para o ensino/aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2006, p. 17). Ou seja, elas são sociais, compartilhadas, mas também individuais e únicas.

Segundo a estudiosa, as crenças podem ser *relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa e não tão facilmente distintas do conhecimento* pois essas crenças não, necessariamente, orientam e influenciam as ações e porque não se separam tão facilmente de aspectos como aprendizagem, motivação e conhecimentos. (BARCELOS, 2006).

Desta forma, as crenças ao passo que fornecem sentidos, direção, planejamento e significados podem operar como ampliação ou obstáculos durante o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Neste mesmo pensamento, Souza (2014, p. 77) nos mostra que

[...]as crenças de um professor, por exemplo, influenciam suas tomadas de decisão em todos os aspectos, seja na seleção de conteúdo, na elaboração de atividades ou na forma como conduz suas aulas e nas produções e comportamentos que espera do aprendiz.

Posto isto, os autores citados acima ratificam que os indivíduos pensam em conjunto com os outros, e deste modo a cognição é construída socialmente por meio da colaboração, e por isso, é difícil diferenciar o que o professor conhece, acredita e pensa, fazendo-se necessário investigar suas crenças tendo em consideração a interação, de forma a promover a interação e a interconexão entre crenças e ações.

O Teletandem, estudado nesta dissertação, desenvolve essa interação, discutida acima, através de recursos audiovisuais, com a presença de aspectos interculturais tornando o processo propício para que sejam revelados preconceitos e crenças sobre o outro.

Souza (2014, p. 92) pontua ainda que as crenças apresentam e “fornecem significados, dão estruturas, ordem, direção e valores compartilhados. Elas também ajudam os indivíduos a se identificarem com grupos e sistemas sociais, de forma a reduzir a dissonância e confusão”.

Os professores, no momento de realizarem o planejamento de suas aulas, e de agirem no processo de ensino-aprendizagem trazem consigo saberes prévios, seus valores e suas crenças. Segundo Salomão (2012, p. 64), as crenças estão associadas “aos conceitos cotidianos, espontâneos e não espontâneos trazidos pelos professores [em formação] de suas experiências de vida”.

Assim, as pesquisas a respeito das crenças no processo de ensino-aprendizagem de línguas necessitam ir além de simples descrições de crenças, se faz necessário uma pesquisa contextualizada, que busque compreender como elas

influenciam nas ações e quais funções exercem na formação dos professores interculturalistas (BARCELOS, 2001).

Na próxima seção, explanamos como se deu a formação do Teletandem, quais são as suas características e os princípios basilares que norteiam as interações.

1.4 O Teletandem como espaço para aprendizagem e formação de professores de línguas

Nesta seção, centramos nossa atenção para refletir e discutir sobre o Teletandem como um contexto que proporciona a aprendizagem e a formação de professores de línguas estrangeiras. Para tanto, no primeiro e no segundo momento apresentamos as principais características do ensino-aprendizagem em (tele)tandem, seus princípios teóricos e características do contexto. No terceiro momento voltamos nosso olhar para o Teletandem como um contexto de formação de professores de línguas, caracterizando, posteriormente, um panorama de pesquisas na área de formação docente a partir do Teletandem.

1.4.1 Ensino-aprendizagem de línguas em tandem

Tradicionalmente, o termo tandem, de origem latina, faz referência a bicicleta, composta de dois ou mais selins, diferenciando-se da biclicleta tradicional. Ela é 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 nativos⁹ na língua-alvo, motivados na aprendizagem da língua do seu parceiro (VASSALO; TELLES, 2009).

A aprendizagem de línguas estrangeiras em tandem, de acordo com Kfoury - Kaneoya (2008), foi criada por volta de 1800 pelos professores Joseph Lancaster e

⁹ 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 às referências realizadas na língua-alvo em todas as esferas.

Daniel Bell em escolas de educação fundamental de Manchester, substituindo o modelo tradicional de ensino da língua inglesa por parte do professor para uma aprendizagem mútua da língua. Porém, é somente na década de 1960 que o termo tandem foi utilizado pela primeira vez com um par de aprendizes de uma mesma língua, sendo usado também na aprendizagem de francês e alemão, no final de cursos bilíngues.

As atividades desenvolvidas pelos interagentes tinham como base o método Audiolingual, e estavam centradas na realização de exercícios compartilhados e diálogos previamente elaborados, sem nenhum espaço para a autonomia dos aprendizes. Somente nos anos de 1970, na Espanha, a partir dos procedimentos de tandem Espanhol-Alemão em Madri, que a prática começou a ser utilizada da forma que é atualmente, ou seja, como um “contexto de aprendizagem que contempla dois falantes nativos de diferentes línguas que aprendem e ensinam a língua um ao outro de modo autônomo, com ou sem a orientação de um conselheiro profissional ou professor” (VASSALLO; TELLES, 2009, p. 23).

A partir de 1983, o tandem se consolidou como um método¹⁰ basilar para a proposta alternativa de aprendizagem de línguas, no qual a rede Tandem através de muitas atividades, viagens e formações alcançou notoriedade difundindo-se em novos países: Alemanha, Canadá, Chile, Costa Rica, Espanha, França, Grã-Bretanha, Hungria, Irlanda, Itália, Peru, Polônia, República Checa e alguns países parceiros como a Áustria, Portugal e Suíça¹¹. Essa expansão fez com que centros universitários e pesquisadores começassem a investigar esse contexto de aprendizagem.

Nos anos seguintes, em meados de 1994, a *International Tandem Network* (*Rede internacional de Tandem*) criou e definiu os princípios¹² do tandem: *bilinguismo*, *reciprocidade e autonomia*; e as suas formas: *presencial e/ou tandem face a face* e a distância – *telefônico* e *e-tandem*; que perpassam até os dias atuais (SILVA, 2010).

Vassallo e Telles (2009) caracterizam o tandem como um contexto de aprendizagem colaborativa de línguas flexível, natural, dinâmico e aberto às negociações entre os interagentes que, de acordo com suas necessidades e disponibilidades, podem ajustar seus encontros para as sessões. Aqui a

¹⁰ Pontuamos que em nossas discussões teóricas-reflexivas, compreendemos o tandem como um contexto de ensino e aprendizagem de línguas.

¹¹ Os dados apresentados foram retirados do site <https://tandemcity.info/es/historia-tandem/>.

¹² Serão abordados na seção seguinte.

aprendizagem está voltada para o aluno, e apresenta características relevantes para professores pré e em serviço de língua estrangeira, ao possibilitar a comunicação do aluno com falantes nativos ou competentes na língua-alvo, às vezes ausente no contexto convencional.

A aprendizagem em tandem, como temos abordado ao longo das nossas discussões, apresenta-se como um contexto peculiar e alternativo diante das múltiplas formas existentes de se ensinar e aprender uma LE, que traz suas próprias características na aprendizagem de línguas. Por essa razão, os estudiosos Vassallo e Telles (2009) pontuam a necessidade de evidenciar alguns pontos que delineiam as interações em tandem para que não aconteça mal-entendidos e interpretações errôneas que descaracterizam esse contexto colaborativo, autônomo e recíproco de aprendizagem.

O primeiro ponto apresentado pelos estudiosos é que o “*Tandem não é bate-papo*”. As interações de tandem, diferente de uma conversa cotidiana, acontecem com fins didáticos, seguindo alguns princípios e objetivos linguísticos e culturais. Os encontros não são aleatórios e nem ocasionais, mas sim sistemáticos, marcados em dias e horários específicos, no qual os dois interagentes estão atentos aos dois níveis de conversação presentes – nível de significado/acontecimento (o que o parceiro diz) e o nível da forma (como o parceiro diz).

O principal ponto que diferencia um bate-papo de uma interação está não somente na efetivação da comunicação,

Mas (sobretudo) o desenvolvimento da competência linguística e cultural dos parceiros. Assim, o sucesso do tandem não pode ser validado somente pelo estabelecimento de um bom relacionamento com o parceiro, mas também pela concretização de objetivos linguísticos e culturais. (VASSALLO; TELLES, 2009, p. 36).

O segundo ponto abordado é que o “*Tandem não é um estudo autodirigido*”, pois há uma diferença entre estudar a língua estrangeira de forma isolada e em estudá-la através das interações. Porém, Vassallo e Telles (2009) afirmam que o estudo colaborativo apresenta alguns impactos nas crenças da aprendizagem de LE, fazendo com que os pares atuem como uma equipe e que mesmo com algumas atitudes individuais, essas ações acabam sendo complementadas pelo parceiro, atribuindo-lhes de fato uma parceria.

E o terceiro ponto discutido é que o “*Tandem não é uma aula particular*”. Esse contexto não pode ser confundido com uma aula particular ou alguma derivação dela, porque a aprendizagem não está centrada somente em uma pessoa, no aluno, mas sim nos dois interagentes que estão interessados em aprender um a língua do outro, caracterizando-o como um contexto colaborativo. E segundo porque as interações são livres, sem que haja pagamento para a realização do tandem.

Assim, a partir da metáfora da bicicleta de dois assentos, percebemos o viés colaborativo presente no tandem, bem como a flexibilidade, autonomia e auto envolvimento com o seu processo de aprendizagem da língua estrangeira. Aqui há um rompimento com as abordagens tradicionais presentes no ensinar e aprender LEs, desdobrando novas experiências com povos e culturas diferentes, uma vez que o “tandem não enfoca simplesmente a aprendizagem, mas a experiência na língua estrangeira” (VASSALLO; TELLES, 2009, p. 40).

Na próxima seção, explanamos como se deu a formação do Teletandem, quais são as suas características e os princípios basilares que norteiam as interações.

1.4.2 Do tandem ao Teletandem

Apesar de ser uma prática pouco conhecida no Brasil, a aprendizagem de línguas estrangeiras em tandem recebeu um olhar especial do professor João Antônio Telles da Universidade Estadual Paulista – UNESP e da professora leitora de língua italiana Maria Luisa Vassallo, credenciada na mesma universidade, que em meados de 2004, decidiram praticar e estudar sobre esse contexto específico de aprendizagem na sua forma presencial, nas línguas português e italiano durante oito meses (TELLES, 2009a; BENEDETTI, 2010).

Em 2006, após a volta da professora Vassallo para a Itália, e os benefícios observados durante as interações face a face, os docentes começaram a buscar meios de continuarem a realizar o tandem. Assim, através de ferramentas e aplicativos tecnológicos que possibilitam uma comunicação síncrona à distância que eles conseguiram voltar a interagir, surgindo o projeto “*Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos (TTB)*” juntamente com a modalidade de ensino e aprendizagem de línguas o Teletandem, termo proposto por Telles e Vassallo¹³.

¹³ Pontuamos que durante as nossas discussões adotamos o conceito e diretrizes para as interações apresentados pelos estudiosos Telles e Vassallo (2009) desenvolvidos no projeto TTB.

O Teletandem surge na intenção de suprir as limitações geográficas bem como as condições financeiras que estudantes de línguas estrangeiras possuem para realizar uma interação presencial. Posto isso, abordamos na seção anterior que o tandem era realizado somente de duas formas: *presencial* e/ou *tandem face a face* e a distância – *telefônico* e *e-tandem* (SILVA, 2010), porém, o Teletandem passa a integrar suas práticas. Essas possibilidades podem ser realizadas da seguinte forma:

(I) Tandem presencial ou face a face: Os interagentes encontram-se em um determinado lugar escolhido por eles, cujo objetivo está em aprender a língua do outro. A comunicação na língua estudada é dividida em dois tempos, ou seja, um período para cada uma, na intenção de que ambos se comuniquem na sua língua nativa/competente e na língua do parceiro.

(II) Tandem a distância - Telefônico e E-tandem: Neste contexto, a prática de tandem varia de acordo com a tecnologia utilizada. No caso do telefônico, a interação acontece de forma síncrona, pois é realizada através do telefone. No e-tandem, a interação pode acontecer na forma síncrona e assíncrona por meio de *e-mails*, cartas, *chats* dentre outros a depender da tecnologia.

(III) Teletandem: A interação acontece por meio das tecnologias digitais que possibilitam uma interação de forma síncrona por meio de uma videoconferência, com a presença de uma *webcam* e um microfone. (BENEDETTI, 2010; SILVA, 2010; RAMMÉ, 2014).

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 com acesso à *internet*, no 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. Ou seja,

Demos o nome de Teletandem, quando este tipo de ensino/aprendizagem é assistido pelo computador, à distância, via comunicação síncrona, por meio da utilização de recursos de escrita, leitura, e videoconferência do Windows Live Messenger. (TELLES, 2009b, p. 68).

De acordo com Kfoury-Kaneyoa (2008), Telles (2009) e Benedetti (2010), o Teletandem, apresentado acima, assemelha-se ao modelo de tandem face a face,

sendo que no viés virtual. 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).

Silva e Souza (2019, p. 989) também compartilham das reflexões apresentadas pelos estudiosos acima, principalmente no que tange as informações culturais trazidas durante as interações, pois esse viés na prática de Teletandem realizada pelos alunos

possibilita também a percepção das feições e expressões faciais, os gestos, e mudanças de entonação na voz do seu interagente, tornando aquele momento mais autêntico, facilitando a negociação e a compreensão dos significados de forma sincrônica, ou seja, em tempo real.

As interações na modalidade Teletandem, presentes também no tandem apresentado na seção anterior, se dá a partir da incorporação de três princípios norteadores. De acordo com Vassallo e Telles (2009), são:

(I) *Bilinguismos ou Igualdade*: Conhecido pelos dois termos na literatura, nesse princípio os parceiros devem utilizar a sua língua materna e a língua-alvo na mesma proporção. Para isso, se faz necessário que durante a interação haja uma alternância e um tempo para cada língua, sem promover misturas das línguas.

(II) *Reciprocidade*: Aqui está voltado para o compromisso que os interagentes possuem entre si. Faz-se necessário que haja uma alternância de papéis, ora aprendiz da língua do seu parceiro, ora instrutor da sua língua materna ou na qual é proficiente, na mesma quantidade de turno. O que se encontra aqui é um engajamento mútuo sobre todo o processo de aprendizagem colaborativo.

(III) *Autonomia*: Nesse princípio, a autonomia está pautada nos movimentos dos interagentes decidirem sobre *o quê, quando, onde e como* estudar, e *por quanto tempo* permanecerão interagindo. Ou seja, relaciona-se as decisões que deverão ser tomadas por cada um durante a aprendizagem da língua. Essas decisões poderão ser mudadas e/ou mediadas dependendo da forma que o Teletandem é realizado, seja ele institucional ou independente.

Dentre os princípios apresentados, Vassallo e Telles (2009, p. 25) ratificam a importância da autonomia durante a aprendizagem de línguas no Teletandem porque aparentemente podem

controlar os níveis de responsabilidade e poder que o falante proficiente pode ter sobre o processo de aprendizagem do parceiro. Os participantes do tandem nunca estão sozinhos em seus processos. Cada um deles pode ser apoiado e incentivado, por meio de esforços colaborativos por seu parceiro mais proficiente. Acreditamos que os parceiros de tandem devam assumir uma quantidade razoável de responsabilidades em seus próprios processos de aprendizagem da língua estrangeira.

A estudiosa Luz (2010) partilhando da relevância que a autonomia apresenta, acrescenta que ela é um dos pilares do Teletandem e da telecolaboração, na qual ajuda a equiparar os princípios do bilinguismo e da reciprocidade. Assim, os interagentes têm a oportunidade de gerenciar, responsabilizar-se e tomar decisões que influenciarão diretamente no desenvolvimento do seu aprendizado, bem como na do parceiro.

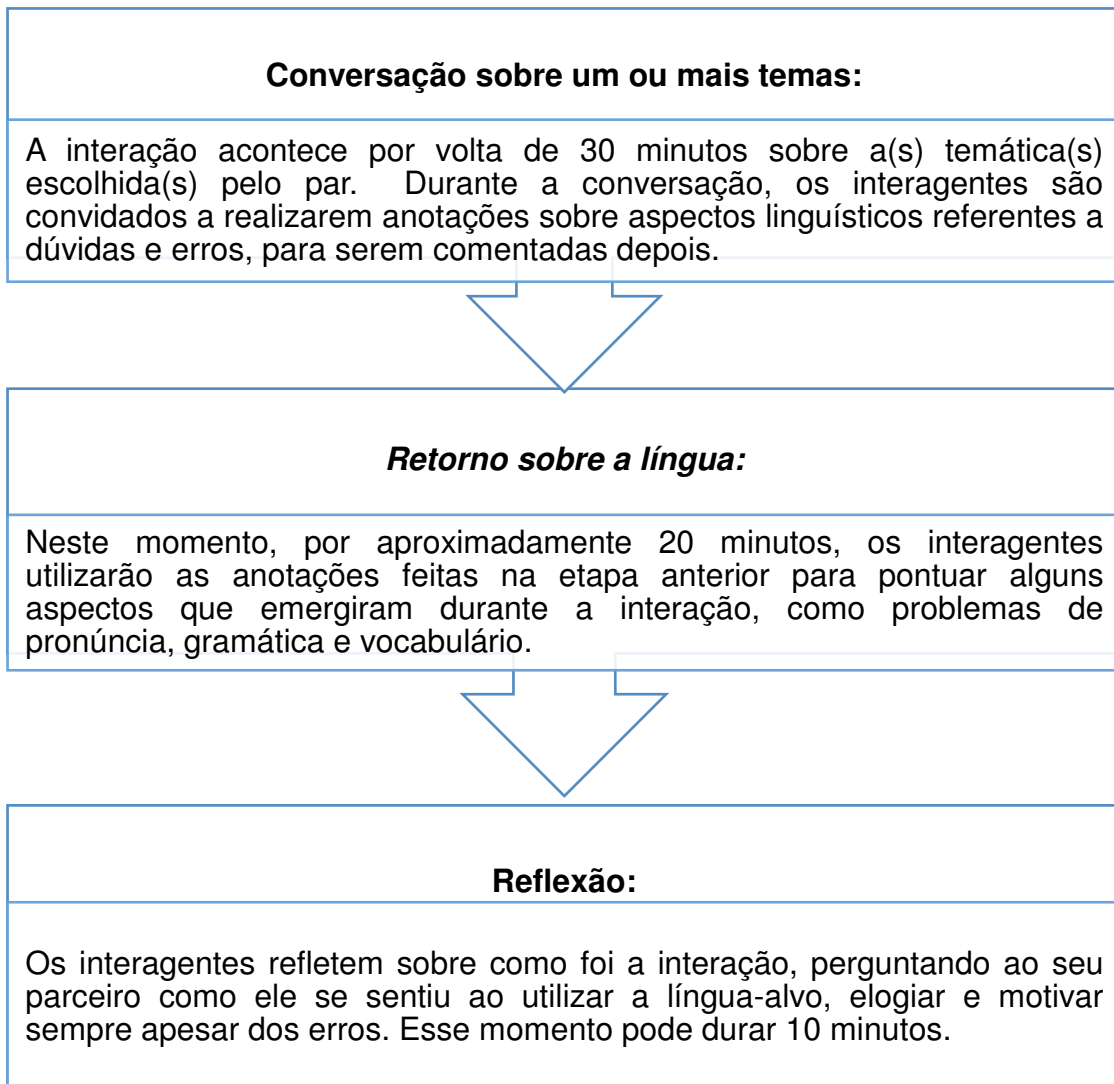
As interações de Teletandem são inseridas dentro do processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira como uma excelente oportunidade de os alunos praticarem a língua na qual estão aprendendo. Promove, também, o contato com os aspectos culturais que aquele falante traz consigo na hora de se comunicar, perspectiva essa relevante na aprendizagem de uma LE.

O Teletandem apresenta-se também como uma atividade complementar das aulas que acontecem no ambiente escolar. As interações são realizadas com o objetivo de sanar lacunas presentes nos níveis de compreensão e produção oral em LE. Segundo Telles (2009b), essa deficiência está associada, também, às poucas possibilidades que os aprendizes possuem em praticar e se comunicar na língua estudada fora a sala de aula, devido, quase sempre, às dimensões territoriais que dificultam o intercâmbio linguístico e intercultural.

Para que as interações aconteçam é necessário alguns aspectos de recursos humanos e técnicos, a saber: (I) Um dispositivo eletrônico com acesso à *internet* e a câmera de vídeo, microfone e saída de som; (II) Um programa/aplicativo que promova uma videochamada como por exemplo o *Skype* e o *Hangouts*; (III) Um par de falantes de línguas diferentes no qual estão interessados em estudar um a língua do outro, sem ser necessariamente professores de línguas formados. Essas interações são realizadas de forma regular, previamente agendadas, apresentando um viés didático e pedagógico na qual necessitam constar de algumas fases.

De acordo com Telles e Vassallo (2009), uma interação regular de Teletandem apresenta as seguintes fases:

Quadro 2: Fase das interações de Teletandem



Fonte: Elaborada pelo autor a partir de Telles e Vassallo (2009).

Esses são os procedimentos presentes numa interação de Teletandem, que dependendo do contexto e dos participantes poderá sofrer alterações. Assim, faz-se necessário pontuar que há várias modalidades na qual o (tele)tandem pode ser realizado de acordo com cada contexto, como bem nos apresenta Salomão (2006):

Quadro 3: Modalidades do (Tele)tandem

(TELE)TANDEM POR CONTEXTO		
TANDEM INSTITUCIONAL	TANDEM SEMI-INSTITUCIONAL	TANDEM NÃO INSTITUCIONAL
As interações são reconhecidas e realizadas por instituições escolares e universitárias dos participantes.	Aqui as interações só são reconhecidas e realizadas para um dos dois participantes.	Os dois participantes desenvolvem as interações sem apoio de instituições.



INTEGRADO	COMPLEMENTAR	OPCIONAL	NÃO INTEGRADO
É integrado quando as interações são reconhecidas e fazem parte das atividades desenvolvidas na instituição, sendo de caráter obrigatório.	Os alunos podem escolher dentre as opções oferecidas pela instituição, pois fazem parte integrante de um curso.	As interações não fazem parte do curso. Aqui a instituição disponibiliza a possibilidade de os alunos participarem das interações, porém são opcionais.	Não há reconhecimento oficial por parte da instituição. Existe em alguns casos o apoio para a realização das interações.

Fonte: Adaptado de Salomão (2006).

A estudiosa pontua que as modalidades podem variar de parceiro para parceiro, de acordo com o contexto no qual eles estão inseridos, fazendo-se necessário informar quais são as condições em que eles se encontram. Por exemplo, o tandem para um brasileiro pode ser institucional integrado, fazendo parte da grade curricular do seu curso, mas para o seu par, um argentino por exemplo, pode ser não integrado (SALOMÃO, 2006).

Outro aspecto importante para o andamento das interações é a realização da reflexão por parte dos interagentes após as sessões de Teletandem. Essas reflexões contam com o auxílio e suporte de um mediador, professor de língua estrangeira.

O mediador, na maioria das vezes, o professor de LE do interagente, tem um papel fundamental na aprendizagem, pois ele suscitará questões e aspectos

referentes aos componentes linguísticos e culturais desenvolvidos ou ausentes nas práticas, bem como levar a refletir sobre as dúvidas, problemas e possíveis soluções presentes no processo de ensino-aprendizagem de língua durante as interações.

O mediador se coloca para o interagente como um parceiro de discussão, fazendo, assim, a intermediação da aprendizagem segundo pressupostos vygotskianos, de desenvolvimento por meio da interação social e por meio do oferecimento de andaimes. (SALOMÃO, 2011, p. 658).

Essas mediações foram propostas pelo professor Telles dentro do seu projeto temático TTB, devido a existência e a prática de aconselhar os pares durante as interações no tandem, seja ela individual ou compartilhada, e porque está ligado “às ideias de Vygotsky em sua teoria social do conhecimento, que expõe a possibilidade de o homem, por meio de suas relações sociais e da linguagem, constituir-se e desenvolver-se como sujeito” (SALOMÃO, 2011, p. 659).

Assim, o mediador foi pensado para mediar esse ensinar e aprender línguas colaborativamente dentro do Teletandem.

1.4.3 O Teletandem na Formação de professores de Línguas

Nesta seção discutiremos a respeito do Teletandem como um contexto digital que proporciona a formação dos professores de línguas.

Sabe-se que as TDICs estão presentes em nosso dia a dia, e não muito diferente estão presentes no cotidiano escolar, fazendo com que os cursos de licenciatura, atuais instituições formadoras de professores de línguas, voltem suas atenções para uma formação que apresente as TDICs nos campos teóricos e práticos. Apesar disso, Freire e Leffa (2013) pontuam que alguns contextos formativos têm apresentado uma perspectiva diferente em relação à presença das TDICs.

Para tanto, compreendemos o Teletandem como um contexto digital que promove e suscita reflexões sobre o processo de aprendizagem de línguas e prática docente realizada através do uso das tecnologias digitais com trocas interculturais.

De acordo com os estudos, reflexões teóricas e práticas realizadas pelas estudiosas Kfoury-Kaneoya (2009) e Vieira-Abrahão (2010), o Teletandem é considerado como um contexto por excelência para a formação dos professores de línguas pré e em serviço. Faz com que os licenciandos em Letras reflitam acerca dos

novos contextos e possibilidades de ensino-aprendizagem de línguas existentes dentro e fora do ambiente digital, possibilitando aos professores formadores processos reflexivos em sua prática docente.

As práticas de Teletandem no contexto de formação inicial de professores são buscadas, em alguns casos, como uma possibilidade de melhorar a proficiência na língua estudada, a fim de desenvolver a competência linguística e intercultural com os falantes nativos (CARVALHO; RAMOS; MESSIAS, 2017). Para as autoras, o Teletandem apresenta-se como um espaço formativo híbrido e complexo, pois requer do aluno múltiplas competências para a efetivação das interações, tais como: competência linguístico-discursiva, competência didático-metodológica, competência intercultural/sociocultural e competência tecnológica, entendida aqui como letramentos digitais (BUZATO, 2006).

Em relação ao desenvolvimento dos Letramentos Digitais, compartilhamos do conceito pontuado por Buzato (2006), compreendido como:

[...] conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente. (BUZATO, 2006, p. 16).

As práticas de Teletandem fazem com que os professores em pré e em serviço participem de práticas letradas digitais, transformando as formas de pensar, aprender e, principalmente, a de comunicar-se nesse contexto digital. E, de acordo com Lins e Souza (2016, p. 58), “a apropriação desse letramento converge para o bom desempenho do participante durante o complexo processo de aquisição, troca, interação e compartilhamento de aprendizagens no universo virtual” (LINS; SOUZA, 2016, p. 58).

Kfoury-Kaneoya (2009, p. 272) pontua que o contato dos licenciandos nas interações de Teletandem pode promover

uma minimização da assimetria revelada em uma sala de aula convencional, já que se visualiza não só um intercâmbio de interesses linguístico-comunicativos, mas a busca por uma comunicação cultural e sociolinguisticamente engajada e mais democrática aos usuários.

Acreditamos, assim como Kfoury-Kaneoya (2014), que o processo de reflexão dos alunos, futuros professores, sobre o (seu) processo de ensinar e aprender uma nova língua seja promovida desde o seu ingresso no curso, bem como a sua futura atuação com a linguagem nos mais diversos contextos sociais de ensino de línguas, perspectiva essa promovida com a incorporação das práticas de Teletandem na formação dos professores, que

[...] além de constituir-se como um contexto de comunicação autêntica e intercultural, em um ambiente totalmente tecnológico, a inovação do teletandem frente às práticas tradicionais de sala de aula reside na alternância de funções do interagente, que ocupa, em um mesmo espaço, o papel de aprendiz e de tutor. (CARVALHO; RAMOS; MESSIAS, 2017, p. 81).

A estudiosa Kfoury-Kaneoya (2014) ainda pontua que o Teletandem tem se apresentado como um cenário pós-moderno, e desta forma, crítico e ideológico, que possibilita o desenvolvimento de pesquisas e de formação de professores e ensino-aprendizagem de línguas, contribuindo para o desenvolvimento de um paradigma de formação de professores Teletandem.

Telles (2009b, p. 67) acredita também que o Teletandem na formação de professores faz com que promova, nas instituições formadoras, a “educação dos professores de línguas estrangeiras tendo em vista os novos panoramas das sociedades que se informatizam”.

Nesse sentido, esse contexto virtual de ensino-aprendizagem de línguas e de formação de professores pré e em serviço acaba sendo na Linguística Aplicada um campo de crescentes publicações e investigações, de mestrado e doutorado, situadas majoritariamente no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UNESP de São José do Rio Preto, com participantes do campus de Assis, como já deduzia a professora pesquisadora Kfoury-Kaneoya (2009).

Kfoury-Kaneoya (2009) visualizando o crescente interesse sobre o Teletandem, no Brasil, realiza um mapeamento de pesquisas desenvolvidas até o ano de 2009. Essas se debruçavam sobre a formação de professores para/em contextos de ensino de Línguas através do computador, apresentando-nos conseqüentemente as investigações desenvolvidas no Teletandem.

Vieira-Abrahão (2010) pontua que essas pesquisas sobre formação de professores produzidas no Teletandem foram de natureza etnográfica, cujos

participantes eram compostos por licenciandos de Letras e alunos universitários dentro da área de formação de professores ou não, mas que realizavam as interações. Segundo a autora, as pesquisas estavam embasadas nos pressupostos teóricos sobre a cognição e formação de professores, e tecnologias no ensino de línguas.

Nesse sentido, gostaríamos de apresentar, também, um panorama das pesquisas realizadas no Teletandem, cuja temática está centrada na área de formação de professores de línguas, inicial e/ou continuada. Ratificamos que em Silva e Souza (2019) também realizamos um levantamento de pesquisas desenvolvidas no Teletandem, centrados nas temáticas referente à cultura e à interculturalidade no ensino-aprendizagem e formação inicial de professores de línguas.

Nossa busca¹⁴ foi realizada através do banco de dados de dissertações e teses da CAPES, utilizando o termo “Teletandem”, a fim de apresentar e evidenciar as produções realizadas pela/na temática citada anteriormente. Destarte, encontramos 27 dissertações e 23 teses produzidas durante os anos de 2008 a 2019, no qual 11 dessas investigações, 5 dissertações e 6 teses, apresentam discussões e reflexões voltadas para a formação inicial e/ou continuada de professores de línguas no Teletandem relacionadas às crenças e aos aspectos (inter)culturais.

Essas produções acadêmicas tinham como participantes da pesquisa professores em formação inicial, professores em serviço e pós-graduandos, tendo o português, espanhol, inglês e o alemão como línguas presentes nas sessões de Teletandem. No Quadro 4 apresentamos uma síntese das pesquisas, e, posteriormente, discutimos cada uma.

Quadro 4: Pesquisas sobre Teletandem do banco de dados da Capes

Dissertações – Mestrado				
Nº	Região	Título	Autor - Data	Instituição
1	Sudeste	Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação no Teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes.	Salomão (2008)	UNESP, São José do Rio Preto
2	Sudeste	A (re)construção das crenças do par interagente e dos professores mediadores no Teletandem.	Bedran (2008)	UNESP, São José do Rio Preto
3	Sudeste	Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distância: Um Estudo De Caso.	Mesquita (2008)	UNESP, São José do Rio Preto

¹⁴ Nossa pesquisa realizou-se em maio de 2020.

4	Sudeste	Crenças sobre a língua inglesa: O antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino - aprendizagem de professores em formação.	Mendes (2009)	UNESP, São José do Rio Preto
5	Sudeste	Teletandem e formação contínua de professores vinculados à rede pública de ensino do interior paulista: um estudo de caso.	Funo (2011)	UNESP, São José do Rio Preto.
Teses – Doutorado				
Nº	Região	Título	Autor – Data	Instituição
1	Sudeste	A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional.	Kfoury - Kaneoya (2008)	UNESP, São José do Rio Preto.
2	Sudeste	O professor mediador e os interagentes (brasileiro e estrangeiro) no projeto teletandem brasil: línguas estrangeiras para todos: legitimação de crenças e/ou (re) construção de competências?	Silva (2010)	UNESP, São José do Rio Preto.
3	Sudeste	A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil.	Salomão (2012)	UNESP, São José do Rio Preto.
4	Sudeste	As percepções de professores de Espanhol sobre seu processo de formação contínua em contexto de uso de tecnologias.	Meneghini (2013)	UNESP, São José do Rio Preto.
5	Sudeste	Cultura e(m) telecolaboração: uma análise de parcerias de teletandem institucional.	Zakir, (2015)	UNESP, São José do Rio Preto.
6	Sudeste	Teletandem e mal-entendidos na comunicação intercultural on-line em língua estrangeira.	Souza (2016)	UNESP, São José do Rio Preto.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Na pesquisa no âmbito de dissertação, encontramos a de Salomão (2008): *“Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação no Teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes”*. A pesquisadora investigou os processos de supervisão e estratégias pedagógicas que foram utilizadas nas mediações de um par interagente português-espanhol no Teletandem, abordando os reflexos dessas ações nas práticas pedagógicas deles. A pesquisa estava fundamentada no paradigma da formação reflexiva, na teoria sociocultural de Vygotsky e na aprendizagem colaborativa de línguas, cuja ênfase estava voltada para o regime tandem. Os resultados das análises apontaram o Teletandem como excelente contexto para promover a formação reflexiva do interagente e do formador de professores que, no contexto da pesquisa, estava na função de mediador.

Em Bedran (2008), *“A (re)construção das crenças do par interagente e dos professores mediadores no Teletandem”*, buscou-se analisar as crenças sobre língua,

ensino e aprendizagem, compreendidas através do discurso e ações das duas participantes, estudantes das línguas italiana e portuguesa, e dos professores-mediadores, voltando-se para possíveis (re)construções, suas origens e as influências que elas causam no Teletandem. Os resultados da investigação demonstram que as participantes apresentam diversas crenças, que estão relacionadas às suas experiências de ensino-aprendizagem nas duas culturas de ensinar e aprender, influenciando as suas interações ao buscarem validar suas expectativas no Teletandem, sinalizando para a necessidade de uma formação reflexivo-crítica de professores de línguas, em que aconteça uma autoconscientização de suas crenças.

A dissertação de Mesquita (2008), intitulada “*Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distância: Um Estudo De Caso*”, investigou as crenças e as práticas de avaliação durante as interações e mediações de um par de interagente inglês-português, voltando-se para a interagente brasileira e a mediadora. Verificou-se, a partir das análises, que a participante brasileira, aluna de Letras – Inglês, quando está no papel de proficiente de sua língua, demonstra uma noção de avaliação aproximada da avaliação mediadora. Porém, quando está no papel de aprendiz, interagindo com seu par, demonstra preocupação em não cometer erros linguísticos, sempre atenta a possíveis *feedbacks* de seu interagente, apresentando uma visão de avaliação nos moldes tradicionais. E a mediadora, também participante da pesquisa, focou sua preocupação na comunicação, demonstrando uma concepção de avaliação mediadora, já que possuía experiência de ensino e uma base teórica. Assim, o pesquisador aponta para uma instabilidade das crenças no que diz respeito à aprendizagem por parte da interagente a partir das ações da mediadora.

“*Crenças sobre a Língua Inglesa: O antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino - aprendizagem de professores em formação*”, pesquisa desenvolvida por Mendes (2009), realizou-se em dois momentos. No primeiro, foram analisadas as crenças de professores de língua inglesa em formação inicial sobre a língua inglesa e os Estados Unidos da América. No segundo momento, analisaram as interações no Teletandem de uma das alunas participantes do primeiro momento, analisando como as crenças a respeito do preconceito, estereótipo, alteridade, cultura, identidade e interculturalidade emergiam durante a interação. Os dados analisados revelaram que há uma predisposição dos participantes associarem à língua inglesa à

países específicos, sendo eles principalmente Estados Unidos da América e Inglaterra, como também o sentimento de antiamericanismo e adoração pelos EUA.

Funo (2011) em “*Teletandem e formação contínua de professores vinculados à rede pública de ensino do interior paulista: um estudo de caso*”, realizou um estudo de caso sobre as representações sociais de professoras de ELE, da rede pública de ensino de São Paulo. Para tanto, foi realizado um curso semipresencial, cujo enfoque estava na formação continuada das professoras em relação à utilização das tecnologias, bem como a realização de interações no Teletandem, a fim de verificar como elas representavam a inserção e a utilização das tecnologias em suas formações de professoras e aprendizagem da língua. Assim, visualizou-se que o contato e a experiência no Teletandem promoviam o contato intercultural ao interagir com nativos de língua espanhola, perspectivas de uma interação real e virtual, bem como das possibilidades de orientações e mediações para os aprendizes de LEs online.

Em relação às Teses, elencamos as pesquisas de Kfoury-Kaneoya (2008), Silva (2010), Salomão (2012), Meneghini (2013), Zakir, (2015) e Souza (2016) que abordam a temática de formação de professores de línguas.

Na pesquisa de Kfoury-Kaneoya (2008) intitulada “*A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (Teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional*” a pesquisadora como bem apresenta no título analisa as crenças, discursos e reflexões que estão presentes e se (re)constroem nas práticas de Teletandem. Como participantes da pesquisa, temos a própria pesquisadora que atuou como mediadora das sessões, uma interagente brasileira formada em Letras, e uma mexicana que cursava o doutorado em LA na Espanha. Seus resultados evidenciaram que o contexto do Teletandem possibilita a aprendizagem da cultura na qual ela está estudando, bem como a possibilidade de comunicar-se na língua-alvo. Mostrou também que as mediações são uma excelente oportunidade de reflexão crítica na formação inicial dos professores.

“*O professor mediador e os interagentes (brasileiro e estrangeiro) no projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos: legitimação de crenças e/ou (re) construção de competências?*” pesquisa desenvolvida por Silva (2010), teve como objetivo investigar a presença de crenças ou a (re)construção de competências durante o processo de formação inicial, desenvolvido no projeto Teletandem Brasil. Silva (2010) afirma que as crenças da professora participante da pesquisa são

reflexos de sua prática docente e de suas experiências nas interações de Teletandem. As atividades feitas nas mediações pela participante possibilitaram meios para que a interagente refletisse sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, e (re)construísse competências, além de analisar os papéis desenvolvidos por ela no Teletandem, ora aprendiz, ora professora de línguas.

Salomão (2012), ao pesquisar “*A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil*”, objetivou compreender as concepções de cultura de professores e suas crenças a respeito das noções de língua-cultura que ensinam, bem como reflexões para a formação continuada que aborde esses aspectos de forma teórica e prática. Os participantes foram professores de ELE da rede pública de ensino, no interior do estado de São Paulo. Os resultados da pesquisa sinalizam que se faz necessário reconceitualizar as noções sobre cultura e interculturalidade, bem como os construtos de competência comunicativa e intercultural dentro do processo de ensino-aprendizagem e da formação de professores de línguas.

O trabalho de Meneghini (2013), “*As percepções de professores de Espanhol sobre seu processo de formação contínua em contexto de uso de tecnologias*”, teve como objetivo investigar os pontos positivos dos aspectos linguísticos e tecnológicos do Teletandem, a partir das interações na formação de professores. Para tanto, foi realizado um curso no qual teve como participantes professores brasileiros de espanhol, que realizaram interação com uruguaios e argentinos, professores de língua portuguesa. A pesquisa aponta que os professores apesar de reconhecerem a necessidade do processo reflexivo, não apresentaram muito esse viés durante a pesquisa. Em relação as interações no Teletandem, constatou-se que houve alguns benefícios, principalmente no que tange a aprendizagem de novos vocabulários. Dessa forma, a pesquisadora ratifica a necessidade de desenvolver um viés reflexivo nos cursos de formação continuada alinhando as teorias à prática docente.

Zakir (2015), em “*Cultura e(m) telecolaboração: uma análise de parcerias de Teletandem institucional*”, estudou os conceitos de cultura de estudantes brasileiros de uma universidade pública e estudantes estadunidenses de uma universidade privada. A pesquisadora constatou que sua investigação proporciona reflexões acerca da formação de professores e de outros profissionais que estão inseridos no Teletandem, um contexto que não apresenta barreiras geográficas, promove um perfil transcultural através do contato com as mais diversas línguas e suas culturas.

Já Souza (2016) em "*Teletandem e mal-entendidos na comunicação intercultural online em língua estrangeira*", investigou o processo de negociação de sentidos presentes, predominantemente, nas questões linguísticas, discursivas e sociais, além da emergência de mal-entendidos nas sessões de Teletandem. Os participantes eram aprendizes do par português-inglês, entre uma universidade brasileira e uma universidade norte-americana. Os resultados apontam que os mal-entendidos podem chegar a ser negociados, podendo estar conectados às noções de cultura apresentadas; e que tais mal-entendidos não comprometem as interações pelo princípio da colaboração.

Percebe-se que tais pesquisas apresentaram discussões que estavam centradas nas crenças, na presença da cultura e interculturalidade, e principalmente na formação de professores, inicial e continuada, perspectiva que vai ao encontro de Kfoury-Kaneoya (2009), Vieira-Abrahão (2010), Silva e Souza (2019) e outros pesquisadores que compartilham da ideia de que o Teletandem é por excelência um espaço para a formação de professores de línguas.

Consideramos desta forma que nossa pesquisa também está inserida dentro das temáticas abordadas acima, cujas reflexões e análises se centram nas crenças de professores em formação inicial em relação a presença da interculturalidade nas interações de Teletandem, bem como da nossa compreensão de que o Teletandem é um contexto que proporciona a formação docente, como bem discutimos durante esse tópico.

Neste sentido, a partir das reflexões tecidas ao longo desse capítulo, no próximo capítulo, apresentamos o percurso metodológico realizado ao longo da nossa investigação.

CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO - TELETANDEM, CRENÇAS E INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ELE

No presente capítulo, caracterizamos o percurso metodológico da pesquisa, sua natureza, o contexto e os participantes. Explicitamos, ainda, os instrumentos de geração e coleta de dados, os procedimentos analíticos, bem como as categorias de análise.

2.1 Natureza da pesquisa

Inserida em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas à distância possibilitando a formação de professores, nossa pesquisa caracteriza-se como um foco de investigação heterogêneo e híbrido por seu contexto digital, marcada pelo paradigma emergente (SANTOS, 2007) e inserida nos estudos da Linguística Aplicada.

A LA, antes compreendida como uma aplicação da linguística cujo interesse estava voltado para os estudos de Língua Estrangeira (CAVALCANTI, 1986), caracteriza-se atualmente como uma área do conhecimento que possui suas próprias teorias e fundamentações metodológicas e analíticas solidificadas. Neste sentido, enxergamos a Linguística Aplicada como uma ciência (in)disciplinar (MOITA LOPES, 2006), centrada em estudar os fenômenos que perpassam as práticas sociais atravessadas pela linguagem, podendo ser compreendida também enquanto nômade e mestiça, adequando-se a determinados e diferentes espaços, promovendo contribuições para seus estudos.

A nossa pesquisa caracteriza-se como qualitativa e de base etnográfica (ANDRÉ, 1995; LUDKE; ANDRÉ, 1986). É qualitativa, primeiramente por possibilitar ao pesquisador o contato direto com o ambiente no qual a pesquisa está sendo desenvolvida, bem como estudar os acontecimentos no local onde eles se materializam sem que haja uma alteração de dados.

Para Ludke e André (1986), nas pesquisas qualitativas os dados gerados e coletados necessitam ser bastante descritivos, uma vez que “nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12). Os dados da pesquisa

qualitativa são considerados importantíssimos, evidenciando a realidade do contexto observado, possibilitando ao pesquisador uma maior atenção e preocupação “para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Este viés se faz importantíssimo para o nosso contexto telecolaborativo, pois apresentamos uma grande quantidade de instrumentos de geração e coleta de dados. Esses dados possibilitam expandir nosso olhar, e porque nos centramos em investigar as crenças dos professores de espanhol em formação inicial, solicitando uma atenção especial para as situações analisadas.

É de base etnográfica porque, 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), permitindo um olhar amplo para o contexto de ensino-aprendizagem, e as práticas inerentes ao mesmo. André (1995) pontua 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.

Caracteriza-se também qualitativa de base etnográfica pois laçaremos mão de algumas técnicas que são essencialmente ligadas à etnografia, tais como: observação participante, entrevista e análise de documentos. O pesquisador ao dar ênfase ao processo investigativo, acaba aproximando-se do seu contexto, e tenta revelar para si e para os leitores os diversos significados atribuídos pelos participantes da pesquisa ao longo das interações de Teletandem.

Neste sentido, reconhecemos que a natureza da nossa pesquisa possibilitou a inserção do pesquisador no contexto investigado, pela necessidade de olhar como acontece a produção de sentidos e conhecimentos nas interações de Teletandem.

2.2 Contexto da pesquisa: Práticas de intercâmbio linguístico-cultural via Teletandem

Esta pesquisa foi desenvolvida no curso de Licenciatura em Letras – Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I – Campina Grande, no Centro de Educação – CEDUC. Criada em 1996, a UEPB é distribuída atualmente em oito

campi¹⁵, totalizando 52 cursos de graduação, no qual 28 são de licenciatura e 20 de bacharelado, e 20 programas de Pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

O curso de Letras-Espanhol, no Campus 1, é ofertado semestralmente nos turnos diurno e noturno, contando no momento da pesquisa com 14 docentes, sendo 7 professores efetivos e 7 substitutos. Dos 6 professores efetivos, 3 são doutores, 3 mestres e 1 especialista. Dentre os mestres, 2 eram doutorandos. E em relação aos professores substitutos, 2 são mestres, 3 especialistas e 2 mestrandos.

O componente curricular no qual a nossa pesquisa foi desenvolvida, “*Práticas de intercâmbio linguístico-cultura via Teletandem*”, é de caráter eletivo e com carga horária de 60 horas. Foi ofertado pela primeira vez no curso de Letras – Espanhol em 2019, durante os meses de fevereiro a junho, ou seja, no período em que desenvolvemos a pesquisa, referente ao semestre letivo 2019.1, após a reformulação do Projeto Pedagógico de Curso – PPC, realizado no ano de 2016, e ministrado pelo professor-formador¹⁶ e o estagiário docente¹⁷.

O professor formador, Dr. Fábio Marques de Souza, é professor no Departamento de Letras e Artes da UEPB, no curso de Letras – Espanhol. Doutor pela Universidade de São Paulo (USP), em Educação, com estágio de Pós-doutorado em Educação Contemporânea (UFPE). O estagiário docente, Rickison Cristiano de Araújo Silva, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino na Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG), especialista em Tecnologias Digitais na Educação e Licenciado em Letras - Espanhol, em 2016, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), onde também lecionou como professor substituto.

A escolha do estagiário docente para atuar no componente curricular se deu porque as reflexões teóricas tecidas ao longo dele, são, também, abordadas em sua pesquisa. Sua escolha deu-se, também, por atuar como o professor-mediador¹⁸ das interações entre brasileiros e argentinos, cujo cenário constitui-se como campo para geração e coleta de dados de sua investigação.

As aulas do componente curricular foram realizadas no turno noturno, com encontros presenciais às quartas-feiras, com início às 20h e término às 22h, e na

¹⁵ Campus I: Campina Grande; Campus II: Lagoa Seca; Campus III: Guarabira; Campus IV: Catolé do Rocha; Campus V: João Pessoa; Campus IV: Monteiro; Campus VII: Patos; Campus VIII: Araruna.

¹⁶ Orientador desta dissertação.

¹⁷ Autor desta dissertação.

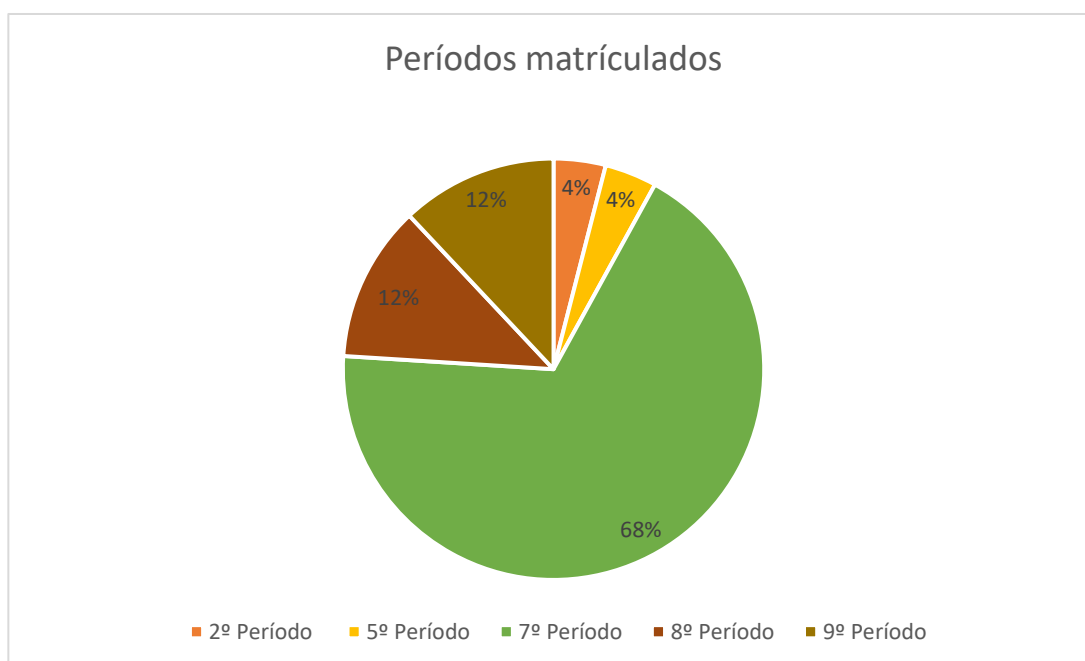
¹⁸ A partir deste momento, ele será referido ao longo do texto como professor-mediador.

modalidade virtual aos sábados, com atividades e leituras a distância, realizadas através da sala de aula virtual do *Google Classroom*.

No início do período, a turma constava com 34 alunos matriculados, porém, logo após o período de reajustes de matrículas, disponível na primeira semana do período letivo, 5 alunos saíram da disciplina, totalizando 29 alunos matriculados. Dentre os 29 alunos matriculados, 3 desses não compareceram a nenhuma aula, e logo após a 1ª unidade, uma aluna necessitou desistir. Assim, o Componente Curricular foi finalizado com 25 alunos.

Dentre os vinte e cinco alunos, vinte e um eram do gênero feminino e quatro do gênero masculino. A faixa etária estava entre 21 anos e 52 anos de idade. Como o componente curricular é de escolha optativa e sem nenhum pré-requisito, alunos de diversos períodos se matricularam, conforme pode ser visto a seguir:

Gráfico 1: Porcentagem de acordo com o período dos participantes



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

De tal modo, verifica-se que a maior parte dos participantes estão em fase de conclusão de curso, 68% no sétimo período, 12% no nono e oitavo, e 4% no quinto e segundo período.

De acordo com a ementa disponível no PPC, o componente curricular tem como objetivo promover aos professores de língua espanhola em formação inicial a

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).

Em relação os objetivos previstos ao longo do componente curricular, de acordo com o Plano de Curso, era de: Proporcionar aos participantes interações autênticas na língua-alvo, com a mediação das TDCIS e dos professores, de forma a potencializar seus processos de ensino-aprendizagem de línguas rumo à interculturalidade. E como objetivos específicos: (I) promover discussões e reflexões acerca: das fundamentações teóricas, das práticas e das tecnologias no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras *in-tandem*; e (II) das práticas de mediação da aprendizagem em Teletandem e da formação do professor de línguas.

O componente curricular “*Práticas de intercâmbio linguístico-cultura via Teletandem*”, contexto da nossa pesquisa, teve auxílio do projeto de extensão interinstitucional “*INTERCULT: aprendizagem colaborativa e intercultural de línguas via Teletandem*”, coordenado pelo professor Dr. Fábio Marques de Souza, em andamento desde 2014.

O projeto criado e desenvolvido na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) vem alcançando áreas além da extensão, como a de ensino e pesquisa, cujos objetivos estão em: promover aos participantes o contato com as tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem de línguas, e com as mais diversas formas de letramentos que perpassam os contextos sociais, educacionais e digitais; possibilitar o intercâmbio linguístico-cultural mediada pelas TDICs; provocar o anseio de ensinar e aprender línguas através de situações na qual a língua esteja sendo utilizada (SOUZA, F; SOUZA, A., 2016).

Para que o projeto aconteça, o *INTERCULT* conta com a parceria das seguintes instituições: Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Instituto Federal da Paraíba (IFPB), *Universidad Nacional de Rosario* (UNR), da *Universidad Autónoma de México* (UNAM), *Escuela de Educación Técnica Profesional N°466 "Gral. Manuel Nicolás Savio* e o *Instituto de Idiomas de Salta* e o *Profesorado Superior de Lenguas Vivas*

(PSLV). E mediadores – brasileiros e hispânicos - dando o suporte técnico, logístico e teórico-reflexivo para a realização e andamento das interações.

Os mediadores no processo de ensino-aprendizagem no Teletandem são de extrema importância, pois eles têm contato direto com os interagentes a fim de tratar aspectos pertinentes as interações, refletindo juntos a respeito de dúvidas, dificuldades e possíveis problemas gerados durante as interações. Concordamos com Salomão (2012, p. 20) ao inferir que o mediador é aquele que “se insere na relação de ensino e aprendizagem colaborativos da parceria de interagentes para auxiliá-los a refletir sobre sua própria prática enquanto aprendizes da língua do outro e professores de sua própria língua.”

As interações realizadas para o desenvolvimento do componente curricular, estudadas nesta investigação, deram-se através da parceria com os estudantes do *Profesorado Superior de Lenguas Vivas*, localizada na Provincia de Salta, Argentina. A instituição de nível superior, foi fundada em 1975 na intenção de possibilitar à comunidade o estudo de uma língua estrangeira. Atualmente oferece três cursos de nível superior, a saber: *Profesorado de Inglés* (4 anos), *Profesorado de Francés* (4 anos) e *Tecnicatura Superior en Inglés para el Turismo* (3 anos). Os dois primeiros cursos são de licenciatura para a formação de professores de Inglês e Francês, e o terceiro é o curso Técnico em inglês para turismo.

Na instituição, a língua portuguesa se faz presente no curso de *Tecnicatura Superior en Inglés para el Turismo*, de forma específica em dois componentes curriculares: *Lengua y Cultura Portuguesa I* e *Lengua y Cultura Portuguesa II*, ofertadas respectivamente no segundo e terceiro ano do curso. Deste modo, para a realização das interações contamos com a participação dos alunos argentinos matriculados nessas disciplinas de língua portuguesa, juntamente com a colaboração e mediação da professora Liliana Roxana Rubín, coordenadora da área de Turismo e professora de língua portuguesa, responsável por apresentar o projeto Teletandem para os estudantes do curso Técnico em inglês para Turismo.

No contexto brasileiro, os licenciandos em Letras – Espanhol estavam inseridos na modalidade de Teletandem Institucional Integrado (SALOMÃO, 2006). Esse fato se dá, pois, as interações são reconhecidas pela universidade, e de caráter obrigatório, pois fazem parte das atividades a serem desenvolvidas ao longo do Componente Curricular, “além disso, por estar vinculada a uma disciplina, a

participação no Teletandem pode ser avaliada pelo professor, conforme os critérios que ele estabelecer.” (ARANHA; CAVALARI, 2014, p. 185).

Já os alunos argentinos, matriculados nas disciplinas de Língua e Cultura portuguesa I e II, estão inseridos na modalidade Teletandem não-integrado (SALOMÃO, 2006), pois as práticas de Teletandem não são reconhecidas oficialmente pela instituição e nem obrigatórias.

O que se tem nesse caso, é o interesse por parte da professora em divulgar e evidenciar para seus alunos a relevância do Teletandem no processo de aprendizagem da língua portuguesa, fazendo com que desenvolvam ao longo das interações uma atividade voluntária.

Neste sentido, através das interações de Teletandem, promovidas pelo *INTERCULT*, e das reflexões presentes no grupo de pesquisa “*TECLIN: Tecnologias, Culturas e Linguagens*”, cadastrado no DGP do CNPQ desde 2015, também coordenado pelo professor Dr. Fábio Marques de Souza, têm suscitado o interesse e o desenvolvimento de pesquisas no curso de Letras – Espanhol, no Mestrado Profissional em Formação de Professores (PPGFP) da UEPB e no Programa de Pós-graduação em Linguagem em Ensino (PPGLE/UFCG).

2.2.1 Organização e desenvolvimento do componente curricular “*Práticas de intercâmbio linguístico-cultural via Teletandem*”

Na 1.^a Unidade do Componente Curricular, ocorrida de fevereiro a abril de 2019, os licenciandos em Letras – Espanhol ao longo das primeiras aulas introdutórias refletiram e debateram com o professor-mediador sobre o que seria o Tandem, sua história no ensino-aprendizagem de línguas, seus pilares e suas modalidades. Posteriormente, após essas discussões, as reflexões voltaram-se para a modalidade Teletandem, abordando as contribuições das tecnologias digitais no ensino à distância, e na formação dos professores de línguas.

A 2.^a Unidade, realizada no final de abril a junho de 2019, teve como principal objetivo promover aos alunos as interações de Teletandem. Para isso, algumas aulas foram destinadas para orientar os discentes sobre a formação dos pares, que se deu com a participação dos estudantes argentinos do *Profesorado Superior de Lenguas*

*Vivas*¹⁹, de Salta, e a explanação de como escolher os temas, planejar e executar as sessões de Teletandem.

Os licenciandos, após as reflexões teórico-metodológicas, seguiram para a parte prática da 2.^a Unidade que consistia na formação dos pares e na realização das interações e atividades posteriores. Assim, se fez necessário a realização de alguns procedimentos²⁰, a saber:

Quadro 5: Desenvolvimento do curso para os alunos que realizam as interações

MOMENTOS	FINALIDADE
1. ^a momento	Gravar um vídeo de apresentação pessoal em espanhol (alunos brasileiros) e português (alunos argentinos) e postar no grupo do Facebook, onde estão todos os alunos e seus professores;
2. ^a momento	Formação dos pares de forma livre por parte dos alunos;
3. ^a momento	Realização e gravação simultânea das interações por meio do <i>Skype, Hangouts e Whatsapp</i> .
4. ^a momento	Escrita e envio do diário de bordo reflexivo após cada interação no <i>Google Classroom</i> , e envio da gravação/prints das interações no <i>Google Drive</i> .
5. ^a momento	Aulas reflexivas: Após 3 interações os alunos tinham aulas reflexivas no qual compartilhavam para a turma suas experiências e dificuldades durante as interações;
6. ^a momento	Escrita e entrega do relatório final de atividades.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Como explanamos anteriormente, o pesquisador atuou como professor-mediador ao longo das atividades desenvolvidas no componente curricular. Esse papel coloca-lhe em uma posição de interação direta com os licenciandos em Letras - Espanhol, afetando-se e afetando, diretamente, o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola e a formação desses professores,

A formação dos pares interagentes (português/espanhol) se deu, a partir dos vídeos de apresentação pessoal postados no grupo do *Facebook*, voluntariamente pelos alunos brasileiros. O professor-mediador auxiliou o processo, apresentado no

¹⁹ Apresentados na seção anterior.

²⁰ Esses procedimentos serão explicados de forma mais aprofundada na seção que explanamos os instrumentos de geração e coleta de dados.

Quadro 5, buscando encontrar alunos argentinos que tivessem perfis e interesses semelhantes aos dos brasileiros.

Como o contexto da disciplina necessitava da colaboração dos alunos argentinos, da disponibilidade deles para a realização das interações e da utilização das tecnologias digitais, alguns dos licenciandos em Letras, matriculados no Componente Curricular, não conseguiram formar pares por incompatibilidade de horários e, em alguns casos, divergências de objetivos. Desta forma, se fez necessário a realização de outras atividades complementares que contemplavam os objetivos do componente curricular, visando sempre o desenvolvimento da perspectiva intercultural desses futuros professores de língua espanhola²¹.

A sala virtual do *Google Classroom*, plataforma gratuita da *Google*, foi utilizada durante toda a disciplina pelo professor-formador e professor-mediador por caracterizar-se como uma plataforma educacional para os docentes e discentes, e por ademais de facilitar a comunicação entre o professor e os alunos, oferece diferentes ferramentas e recursos a serem utilizados no processo de ensino-aprendizagem.

O *Google Classroom* é acessado através da sua conta no *Google*, e pode ser utilizado através do computador, *smartphones* e *tablets*, seja através do próprio site online ou do aplicativo disponível para ser baixado no *Google Play* e *Apple Store*. Na sala virtual, é possível que o professor crie salas (turmas), elabore e receba atividades com prazos para a conclusão das atividades com a possibilidade de *feedbacks* por parte dele e do aluno, compartilhe avisos e materiais (arquivos, vídeos, *PDFs*, *links* dentre outros) no mural da sala, bem como a interação de forma síncrona e assíncrona.

Vejam na Fig. 3 um exemplo do mural de postagens da turma virtual, criada para o desenvolvimento do componente curricular:

²¹ Neste momento não explicitaremos as atividades desenvolvidas pelos estudantes que não realizaram as interações, pois não se relaciona com a nossa pesquisa, cujo interesse está nas interações realizadas pelos licenciandos em Letras.

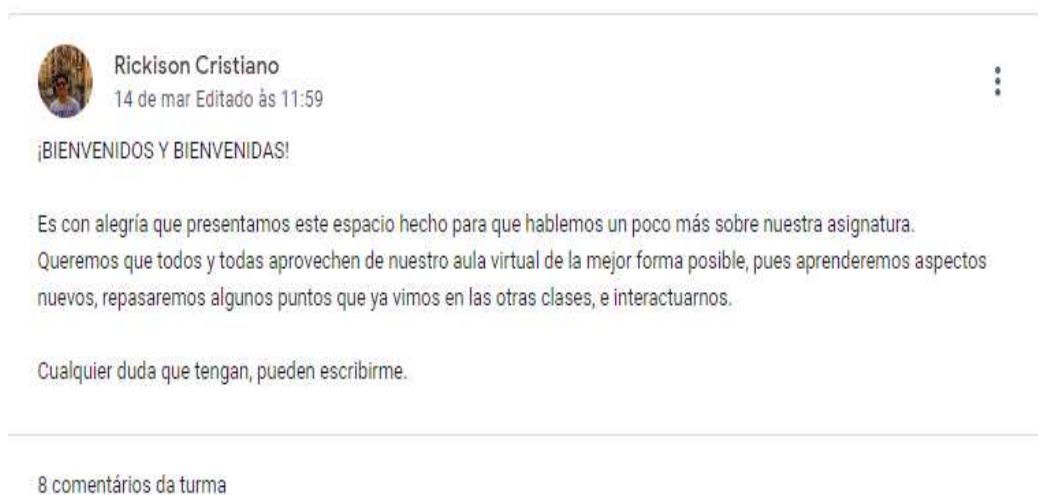
Figura 3: Tela inicial da sala virtual



Fonte: *Google Classroom*.

O espaço apresentado acima era utilizado pelo professor para interagir, disponibilizar materiais e atividades para a turma, e, conseqüentemente, para que os alunos realizassem e enviassem as atividades solicitadas. Na Fig. 4 observamos a primeira postagem do professor-mediador na sala de aula virtual, convidando todos os alunos a participarem e desfrutarem do espaço para trocas de informações e conhecimentos.

Figura 4: Primeira postagem de boas vindas do pesquisador na sala virtual



Fonte: *Google Classroom*.

Uma vez que o *Classroom* foi utilizado durante todo o semestre letivo para a realização de atividades, os discentes, ao final de cada interação, deveriam dirigir-se a sala de aula virtual e escrever/enviar o seu diário de bordo reflexivo referente a interação realizada, conforme pode ser observado na Fig. 5:

Figura 5: Espaço para escrita/envio dos diários reflexivos das interações



Fonte: *Google Classroom*.

Todos esses procedimentos foram realizados com os alunos do curso de Letras - Espanhol, solicitados pelo professor-mediador, pois fazia parte das suas atividades curriculares ao longo do semestre, sendo também utilizados como procedimentos de geração e coleta de dados.

2.3 Participantes da pesquisa

Após a realização das interações e o término do Componente Curricular “*Práticas de intercâmbio linguístico-cultura via Teletandem*”, escolhemos três alunas como participantes da nossa pesquisa. Destarte, por entendermos que nossas participantes foram escolhidas ao final do Componente Curricular, acreditamos que se faz necessário apresentarmos o percurso realizado para escolhê-las.

Após a explicação do componente curricular no primeiro dia de aula, o pesquisador apresentou aos vinte e cinco alunos a proposta e objetivos de sua pesquisa, leu e explanou oralmente para todos o TCLE (ver Apêndice A). Posteriormente, foi solicitado que cada participante realizasse uma leitura silenciosa

e confirmasse a participação na pesquisa através de suas assinaturas, de acordo com o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Alcides Carneiro (HUAC) da UFCG, com o parecer aprovado, sob o nº 3.155.461 (ver Anexo A), possibilitando o início da pesquisa e a participação dos alunos colaboradores.

Para que pudéssemos conhecer o perfil dos nossos participantes nesta primeira etapa da pesquisa, solicitamos que, logo após a assinatura do TCLE, os alunos/participantes respondessem o questionário 1 (ver Apêndice B). O objetivo desse instrumento de geração e coleta de dados estava em verificar informações pessoais, os conhecimentos linguísticos na língua espanhola e suas crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Dentre os 25 alunos brasileiros²², somente 15 conseguiram formar pares (português/espanhol) e realizar as interações. As interações foram realizadas durante dois meses, maio e junho, acompanhadas pelo professor-mediador, que atuou também como mediador das interações.

Durante o processo, o papel do mediador se fez de grande importância, pois esse foi responsável em sanar dúvidas quanto a aspectos práticos e técnicos, inerentes das interações, e do processo formativo *na* e *sobre* a língua-alvo. Alguns interagentes apresentaram dificuldades quanto à utilização de recursos tecnológicos, ratificando ainda mais a necessidade de repensar o papel do letramento digital na formação dos professores, conforme discutido no capítulo anterior.

No Quadro 6 vemos a quantidade de interações realizadas pelos alunos ao longo do Componente Curricular:

Quadro 6: Quantidade de interações realizadas pelos alunos

Quantidade de Alunos	Quantidade de Interações
2 alunos	1 interação
2 alunos	2 interações
3 alunos	3 interações
1 aluno	4 interações
5 alunos	5 interações

²² Lembramos que a prática de Teletandem para os alunos argentinos não era integrada as suas atividades curriculares, então, os 15 participantes que se interessaram sobre a proposta e colaboraram de forma assídua e compromissada para com as interações e seus parceiros, deu-se de forma voluntária.

2 alunos	6 interações
10 alunos	Nenhuma interação
Total de interações:	56 interações.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Ao final das interações, com base no Quadro 6, percebemos que a maioria dos alunos que interagiram conseguiram realizar uma média de 3 a 5 interações, cada uma com média de 1 hora. Esse fator deu-se por razões de incompatibilidade de horários, problemas técnicos antes e/ou durante as interações e ou desinteresse dos alunos argentinos, que estavam participando voluntariamente. Somente 2 alunas concluíram 6 interações, fator esse atribuído, por elas, ao comprometimento de suas interagentes argentinas.

Conseqüentemente, 56 interações foram realizadas, resultando um número expressivo para que nos debruçássemos nesta dissertação, levando em consideração o grau de complexidade e informações que elas por si só apresentam e, também, o tempo para a realização da presente pesquisa.

Desta forma, escolhemos três alunas como participantes da pesquisa: Helen, Emily e Marta. As escolhas se deram seguindo os critérios a seguir, respectivamente: (i) realizaram o maior número de interações, dentre as solicitadas pelos seus professores; (ii) participaram das aulas explicativas-reflexivas sobre o Teletandem; e (iii) demonstraram comprometimento ao longo do componente curricular e interesse para a formação do par (português/espanhol) e a realização das interações.

A escolha de Hellen e Emily se deu, primeiramente, por terem realizado as 6 interações solicitadas pelos professores. A participante Marta foi escolhida pois realizou 5 interações e demonstrou, assim como as outras duas participantes, compromisso e interesse ao longo do componente curricular e, conseqüentemente, nas interações de Teletandem. Ademais desses motivos, citados anteriormente, outro fator decisivo na escolha das participantes da nossa pesquisa, se deu pela qualidade das gravações das interações, em áudio e vídeo, e por terem enviado os diários de bordo reflexivos ao final de cada sessão, no *Classroom*.

A seguir apresentamos o perfil das nossas três participantes²³

²³ Ratificamos que todos os nomes utilizados ao longo desta dissertação são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

Quadro 7: Participantes da pesquisa

Participantes	Interagente estrangeiro	Habilidade linguística	N^a de interações	Gravações com vídeo	Gravações com áudio
<i>Hellen</i> <i>22anos</i>	Daiana 22 anos	Fala bem; Entende bem; Lê muito bem; Escreve bem.	6 interações	6 interações	6 interações
<i>Emily</i> <i>24 anos</i>	Juan 27 anos	Fala bem; Entende bem; Lê pouco; Escreve pouco.	6 interações	6 interações	5 interações
<i>Marta</i> <i>21 anos</i>	Sol 20 anos	Fala bem; Entende bem; Lê bem; Escreve bem.	5 interações	5 interações	5 interações

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Assim, as participantes antes de cada sessão de Teletandem, juntamente com seu interagente, escolhiam o tema que, dentre os sugeridos pelo professor-mediador, perpassaria as interações. Essas escolhas fizeram com que os pares debatessem e refletissem, ao longo do processo, acerca de vários temas linguísticos e culturais. Vejamos, a seguir, os temas norteadores²⁴ de cada sessão, informados nos diários reflexivos e as características presentes nas interações:

²⁴ As participantes informaram no diário de bordo reflexivo qual era a temática central da interação. Porém, na maioria das vezes, novos temas emergiam ao longo da interação.

Quadro 8: Mapeamento das interações

PARTICIPANTE HELLEN			
Interação	Data	Tema	Duração²⁵
1ª Interação	10/05/2019	Família	1h06
2ª Interação	15/05/2019	Viagens	1h37
3ª Interação	23/05/2019	Festividades locais	1h03
4ª Interação	31/05/2019	Atividades de lazer/planos para o futuro	1h10
5ª Interação	07/06/2019	Ritmos musicais/	1h36
6ª Interação	14/06/2019	Turismo	1h07
PARTICIPANTE EMILY			
Interação	Data	Tema	Duração
1ª Interação	09/05/2019	São João	50min
2ª Interação	12/05/2019	Família	1h07
3ª Interação	27/05/2019	Vestimentas/ Jogos	1h03
4ª Interação	01/06/2019	Jogos/Política	35 min
5ª Interação	05/06/2019	Questões econômicas	1h
6ª Interação	11/06/2019	Festas/ dia a dia	40 min
PARTICIPANTE MARTA			
Interação	Data	Tema	Duração
1ª Interação	07/05/2019	Família	1h02
2ª Interação	11/05/2019	Localização	1h
3ª Interação	21/05/2019	Atividades de Lazer	1h02
4ª Interação	01/06/2019	Festivais e Cerimônias	1h04
5ª Interação	17/06/2019	Comidas e Bebidas	1h01

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Pontuamos que, por estarmos trabalhando com dados gerados através de aparatos digitais e *internet*, algumas das interações não foram gravadas por completas. Porém, ao realizarem os diários de bordo reflexivo, pôde-se compreender, a partir de outra ótica, o que foi discutido, refletido e aprendido pelas participantes.

²⁵ Aproximadamente.

Apresentamos, a seguir, o Quadro 9 referente ao uso das Tecnologias Digitais realizado pelas participantes.

Quadro 9: O uso das Tecnologias Digitais dos participantes

Perguntas do Questionário 1²⁶ Participantes	Com que frequência você faz o uso de tecnologias digitais para aprender?	Dentre as opções apontadas²⁷ quais você utiliza?
Hellen	Sempre	Estudar com livro impresso; assistir filme/séries; Interagir com pessoas em <i>chats</i> aplicativos de mensagens instantâneas dentre outros; Aplicativos educativos.
Emily	Sempre	Interagir com pessoas em <i>chats</i> aplicativos de mensagens instantâneas dentre outros.
Marta	Às vezes	Estudar com livro impresso; assistir filme/séries;

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Nota-se que todas as participantes afirmam utilizar a tecnologia para estudar, seja através de buscas de materiais disponibilizados na *Web*, seja através de aplicativos que promovem o contato com usuários nativos/fluentes da língua para aprender e desenvolver a língua espanhola.

²⁶ Ver Apêndice B, pergunta 19 e 21, respectivamente.

²⁷ Estudar com livro impresso; assistir filmes/séries; jogar jogos educativos na internet; participar de fóruns na internet, interagir com outras pessoas em *chats* e aplicativos de mensagens instantâneas; aplicativos educativos; outros.

Esses dados nos mostram que algumas das participantes já utilizam a forma de interação síncrona e assíncrona no processo de aprendizagem, o que pôde facilitar no momento das interações no Teletandem.

2.4 Etapas da pesquisa e instrumentos de geração e coleta de dados

Para o desenvolvimento dessa investigação, propomos alguns objetivos, a saber: identificar e analisar as crenças que permeiam a formação inicial de professores de língua espanhola enquanto interculturalista, em um contexto colaborativo de ensino de línguas, via Teletandem, bem como verificar a presença dos aspectos (inter)culturais nas sessões de Teletandem e os benefícios das mesmas na formação dos futuros professores de Espanhol enquanto interculturalistas.

Para que alcançássemos tais objetivos, ao longo da nossa pesquisa se fez necessário lançarmos mão de sete instrumentos de geração e coleta de dados. 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 suficientes, cuja análise permita atingir os objetivos e responder às perguntas da pesquisa” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 260).

Assim, o Quadro 10 apresenta, de forma sistêmica, quais instrumentos foram utilizados, o porquê de utilizá-los e o momento durante a pesquisa:

Quadro 10: Instrumentos de geração e coleta de dados

INSTRUMENTOS	OBJETIVOS/FINALIDADE	EM QUAL MOMENTO DA PESQUISA	FORMA DE COLETA/APLICAÇÃO
1ª Questionário	Verificar informações referentes aos conhecimentos na língua espanhola e crenças iniciais sobre ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.	Início da pesquisa e do Componente Curricular. (Fevereiro de 2019).	Presencial
Autobiografias	Apresentar informações pessoais significativas de cada participante sobre a trajetória de vida, sua escolarização e o contato com a língua estrangeira que podem constituir suas crenças.	Antes de iniciar as interações. (Fevereiro de 2019).	Postada na sala virtual do GoogleClassroom.

2ª Questionário	Verificar as crenças sobre a presença de cultura e interculturalidade no ensino de línguas e na formação de professores; obter expectativas, objetivos e crenças dos participantes sobre as interações de Teletandem e as contribuições na sua formação.	Antes de iniciar as interações. (Maio de 2019).	Postada na sala virtual do GoogleClassroom.
Realização e gravação das interações	Observação de crenças, reflexões e ações presentes durante as interações orais/escritas entre os interagentes na intenção de verificar a presença dos aspectos culturais e interculturais.	Durante as interações de Teletandem. (Maio – junho de 2019).	Gravadas pelos participantes via <i>Skype</i> e armazenados no Driver.
Diário de bordo reflexivo	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. (Maio – junho de 2019).	Escritas e enviadas na sala virtual do GoogleClassroom.
Relatório Final de atividades	Verificar as impressões em relação ao período que estavam realizando as interações. Como avaliam a experiência, o processo de aprendizagem, possíveis contribuições na formação docente.	Entregue no final do Componente Curricular. (Junho de 2019).	Enviado na sala virtual do GoogleClassroom
Entrevista Final	Compreender e refletir sobre as impressões finais e as contribuições do Teletandem no processo de aprendizagem de língua espanhola, na sua formação docente enquanto professor interculturalista.	Realizado após as interações de Teletandem. (Outubro de 2019).	Realizadas presencialmente e gravadas em áudio.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

O primeiro instrumento utilizado, aplicado presencialmente no primeiro contato do pesquisador com os colaboradores, foi o *Questionário 1* (ver apêndice B), objetivando verificar e identificar as informações pessoais das participantes, suas experiências e as crenças iniciais sobre o contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e, em específico, o de língua espanhola.

O questionário 1 era composto por 28 perguntas, sendo 6 delas sobre informações pessoais (nome, período, idade, *e-mail*); 10 dizem respeito às crenças e

concepções que elas apresentavam sobre ensinar e aprender línguas estrangeiras, e especificadamente o de língua espanhola; 5 referente aos seus conhecimentos linguísticos na língua espanhola; 5 sobre o uso e a presença das TDICs na vida pessoal e estudantil das licenciandas; e 2 abordavam a perspectiva cultural na aprendizagem de línguas.

Pontuamos que, apesar de desenvolvermos uma pesquisa qualitativa de base etnográfica, como já mencionado ao longo do estudo, utilizamos o questionário como forma de abordar inicialmente as crenças e expectativas quanto às temáticas abordadas acima.

Posteriormente, os alunos realizaram a escrita da *autobiografia*, compartilhando suas histórias de vida, enfatizando, principalmente, o processo de escolarização, as experiências com as línguas estrangeiras e, de forma específica, a língua espanhola, ensino e formação docente. De acordo com Souza (2014, p. 48), o caráter narrativo, presente na autobiografia, possibilita aos participantes “compartilhar suas experiências vividas *na e pela linguagem, de maneira educada e coletiva, tornando-os os sujeitos de vidas historiadas e impondo-se como pessoas do discurso*”.

O *Questionário 2* (ver Apêndice C), composto por 15 perguntas e dividida em duas seções, foi aplicado antes das interações serem iniciadas. A primeira seção apresentava 7 perguntas com intenção de verificar concepções de cultura e interculturalidade e as crenças sobre a presença das mesmas no ensino de línguas estrangeiras, bem como na formação docente. A segunda seção, composta por 8 perguntas, tinha como intenção conhecer as expectativas e objetivos dos alunos no Teletandem. Todas as participantes responderam e enviaram através do *Google Classroom*.

Em relação a essa etapa e instrumento da pesquisa: *Realização das interações e Gravações das Interações* foram realizadas pelos pares brasileiros e argentinos em forma de *chat*, áudio e vídeo através de aplicativos e programas que promovem comunicação em tempo real, como o *Skype*, *Whatsapp* e *Hangouts*. Para gravar as interações, algumas das participantes utilizaram o próprio gravador disponibilizado pelo *Skype*. Logo após as interações e as gravações, as participantes disponibilizavam seus vídeos em sua pasta, compartilhada com o professor-mediador, no *Google Drive*.

Os *Diários de bordo reflexivo* tinham como objetivo apresentar as reflexões e relatos de cada participante após a finalização da interação. Nesse sentido, as

participantes pontuaram questões voltadas ao processo de ensino-aprendizagem do espanhol, as dificuldades e benefícios encontrados ao longo das interações.

Em nossa pesquisa utilizamos alguns instrumentos que apresentam características de auto relatos, como: *autobiografia* e os *diários de bordo reflexivo* que, para Vieira-Abrahão (2004), podem não somente explicar com maior profundidade as ações de professores e alunos em sala de aula, mas, antes propiciar um mapeamento das crenças apresentadas por eles e suas prováveis origens, ratificando a necessidade de utilizar esses instrumentos.

A elaboração do *relatório final de atividades* foi solicitada a fim de verificar quais foram as perspectivas apresentadas pelos alunos após as interações, verificando pontos positivos, negativos e possíveis contribuições para a formação docente e aprendizagem na língua espanhola.

Por último, foi realizada a *entrevista final semiestruturada* (ver Apêndice D), com as três participantes. É de extrema relevância a realização desse instrumento, pois possibilita a manifestação da voz das licenciandas sobre suas opiniões, atitudes, crenças e reflexões a partir de suas experiências (KFOURI-KANEOYA, 2003), ponto importantíssimo para verificar as contribuições do Teletandem na formação das professoras de espanhol interculturalistas, bem como suas crenças.

Ratificamos que durante todo o percurso metodológico da nossa investigação, estivemos cientes de que poderíamos encontrar algumas dificuldades pela natureza e complexidade que nossa pesquisa apresenta. Isto é, desenvolvemos um estudo em um contexto virtual de ensino-aprendizagem de línguas, cujas interações e gravações são realizadas através de programas a partir da *internet*, aspecto que pode gerar algumas falhas e problemas, necessitando, também, da disponibilidade dos colaboradores argentinos.

Neste sentido, o nosso vasto campo de registro e instrumentos para a geração e coleta de dados se dá na tentativa de encontramos crenças e possíveis reflexões sobre o Teletandem como um contexto que proporciona o desenvolvimento do viés intercultural na formação inicial de professores de língua espanhola.

2.5 Procedimento analítico e categorias de análise

De acordo com as nossas discussões e reflexões teórico-metodológicos, realizadas ao longo desta dissertação, bem como dos objetivos da pesquisa, fez-se

necessário, ao final da geração e coleta de dados, realizarmos leituras, reflexões, triangulação e interpretação dos dados que tínhamos a nossa disposição. Como forma de explicar, didaticamente, o nosso círculo recursivo de análise, elaboramos o quadro 11:

Quadro 11: Círculo recursivo de análises dos dados

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA	PERGUNTAS DE PESQUISA	TRIANGULAÇÃO DE INSTRUMENTOS	APORTE TEÓRICO
Identificar e analisar as crenças existentes na formação inicial do professor de língua espanhola e processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola mediado pelo Teletandem;	Quais crenças as licenciandas em Letras-Espanhol apresentam durante a sua formação inicial mediada pelas TDICs, num contexto virtual, colaborativo e intercultural via práticas de Teletandem?	- Autobiografia dos participantes (3); ²⁸ - Questionário 1 e 2 (6); - Gravações das interações (17); - Diários Reflexivos (17); - Entrevista final (3); - Relatório final (3).	- Discussão teórica sobre as crenças no processo de ensino e aprendizagem de línguas e formação de professores.
Verificar a presença dos aspectos (inter) culturais nas sessões de Teletandem; refletir sobre as possíveis contribuições das sessões de Teletandem na formação dos futuros professores de Espanhol enquanto interculturalista;	Quais aspectos culturais e interculturais emergem durante as interações de Teletandem?	- Questionário 1 e 2 (3); - Gravações das interações (17); - Diários Reflexivos (17); - Entrevista final (3); - Relatório final (3).	- Discussão teórica sobre Cultura e Interculturalidade no ensino de línguas e na formação do professor Interculturalista.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Após a realização do nosso círculo recursivo de análise, observando as perguntas e objetivos da pesquisa, pré-estabelecemos duas categorias de análises que norteiam o processo analítico: (i) crenças sobre ensinar e aprender línguas estrangeiras; (ii) aspectos (inter)culturais no Teletandem.

O pesquisador leu e analisou as perguntas do Questionário 1, cujo objetivo estava em saber as crenças iniciais sobre o ensino-aprendizagem de línguas

²⁸ Corresponde ao número de dados gerados e coletados.

estrangeiras. Da mesma forma, realizou no Questionário 2 os mesmos procedimentos, que tinha o objetivo de verificar as crenças referentes à presença de cultura e interculturalidade no ensino de línguas e na formação de professores; obter expectativas, objetivos e crenças dos participantes sobre as interações de Teletandem e as contribuições na sua formação.

Esses dois processos buscaram categorizar quais das perguntas dos questionários faziam parte das duas categorias criadas para que, em seguida, pudessem ser trianguladas com os demais instrumentos de geração e coleta de dados: autobiografia, interações, diários reflexivos, entrevista e relatório final; emergindo, dessa forma, novas subcategorias analíticas.

As autobiografias e os diários reflexivos também foram lidos e analisados a partir, também, dos eixos crenças e aspectos (inter)culturais, apontando quais excertos apresentavam essas características e que poderiam ser relacionados.

Posteriormente, os vídeos das interações foram assistidos, anotando as partes que apresentavam relação aos dois eixos analíticos, definidos anteriormente. As interações foram registradas a modo que cada tópico apontado acompanhava o tempo do vídeo e um breve comentário sobre o que estava sendo discutido. Assim, quando eram realizadas as releituras e a triangulação dos dados, assistia-se, novamente, as interações para transcrever os trechos que, posteriormente, se tornariam excertos.

A análise dos dados gerados nos fez perceber que todas as participantes, ao realizar as interações do Teletandem, trazem consigo crenças sobre ensinar e aprender línguas e, mais do que isso, aspectos referentes à cultura e à língua estrangeira que estão aprendendo e interagindo, de forma específica, nesta dissertação, a língua espanhola. Nas palavras de Telles e Maroti (2008, p. 1103):

Tais crenças entram em interação a partir do momento dos primeiros contatos entre os parceiros que iniciam um processo de teletandem. Esses parceiros habitam, portanto, espaços físicos, culturas e línguas diferentes. Tais espaços não necessariamente se delimitam por meras dimensões geográficas. Cada um é constituído por crenças de suas respectivas culturas. Assim, as crenças de ambos os praticantes de teletandem se modificam, na medida em que o espaço virtual de contato do teletandem é por eles modificado.

Dessa forma, nossos dados foram analisados a partir de descrições e interpretação que, de acordo com Souza (2014), acarreta um diálogo com a tradição fenomenológicas e a hermenêutica, principalmente de acordo com as pesquisas

realizadas em educação. Adotamos também a abordagem contextual (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006), presente na pesquisa qualitativa e de base etnográfica. Nesse tipo de abordagem o pesquisador analisa as crenças de acordo com o contexto específico no qual se encontram os participantes, sem haver generalização sobre as crenças. Ratificamos que ao longo do processo nós interpretamos os significados produzidos pelas participantes ao longo da pesquisa.

Assim, visualizamos nossas análises em duas categorias: A primeira é “*Crenças a respeito do processo de ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras*”, centramo-nos diretamente nas crenças sobre ensinar e aprender língua estrangeira dentro e fora do Teletandem.

A segunda é “*Diálogos entre culturas: Os aspectos (inter) culturais revelados no Teletandem*”. Aqui verificamos as concepções de cultura e interculturalidade que as participantes indicam, a presença desses dois aspectos ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem e interações no Teletandem.

CAPÍTULO 3 – EM BUSCA DE ENTRE-LUGARES²⁹ NAS LÍNGUAS E NAS CULTURAS

Neste capítulo, apresentamos as nossas análises dos dados gerados e coletados ao longo desta investigação, destacando três aspectos centrais: i) crenças; ii) aspectos (inter)culturais; e iii) formação de professores interculturalistas. Relembramos que nossas análises estão centradas nas interagentes brasileiras, professoras em formação inicial de língua espanhola.

O percurso que escolhemos busca analisar e categorizar os dados de forma a responder às duas perguntas norteadoras desta pesquisa: 1) Quais crenças as licenciandas em Letras-Espanhol apresentam durante a sua formação inicial mediada pelas TDICs, num contexto virtual, colaborativo e intercultural via práticas de Teletandem?; 2) Quais aspectos culturais e interculturais emergem durante as interações de Teletandem?

3.1 – Crenças a respeito do processo de ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Nesta categoria, buscamos apresentar às crenças que as participantes revelaram a respeito do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras mediado pela telecolaboração via Teletandem. Acreditamos que se faz necessário investigar se (e como) as suas crenças iniciais continuaram (ou não) perpassando as interações, visto que elas não são estáticas, mas dinâmicas, diversas, emergentes e experienciais (BARCELOS, 2003; SOUZA, 2014).

No intuito de facilitar a compreensão dos leitores, realizamos pequenas correções ortográficas nos excertos utilizados ao longo das análises, sem que o conteúdo fosse alterado. Não é nosso objetivo comparar as participantes, pois, conforme destacou Souza (2014, p. 215) “sabemos que as pessoas são diferentes, já

²⁹ Compartilhamos do conceito de entrelugar de Bhabha (1998), para quem os entre-lugares “fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação no ato de definir a própria ideia de sociedade” (p. 20).

que o mundo é heterogêneo por natureza e cada ser humano possui seu esquema de cognição moldado por suas vivências/experiências anteriores”.

Assim, como sinaliza Souza (2014), o que realizamos em alguns momentos são comparações no sentido de verificar e pontuar como as participantes reagiram aos questionamentos, reflexões e interações do Teletandem.

Dividimos esta discussão em duas subcategorias: a primeira (3.1.1) evidencia as crenças, apresentadas nos instrumentos de geração e coleta de dados, sobre ensinar línguas estrangeiras; a segunda (3.1.2) revela as crenças sobre aprender línguas estrangeiras.

3.1.1 Crenças sobre ensinar Língua Estrangeira³⁰

Nesta subcategoria, recorreremos as crenças apresentadas pelas participantes a respeito do processo de ensinar línguas, relacionando-as, em determinados momentos, ao modo como elas ensinavam no Teletandem, ambiente virtual de aprendizagem, diferente do contexto da sala de aula (TELLES, 2009a). Assim, as categorias de crenças elencadas foram: i) concepções de ensino; ii) o professor de língua estrangeira eficiente; iii) formas de ensinar línguas em contextos de Teletandem; e iv) o papel do professor no ensino de línguas.

3.1.1.1 Concepções de ensino

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 professor como mero transmissor. De maneira semelhante, Marta relata que “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 por considerar o processo como uma via de mão dupla, onde se ensina e se aprende.

³⁰ Pontuamos que, a modo de didatizar o nosso movimento analítico, dividimos as crenças das participantes em duas subseções: ensinar e aprender. Porém, corroboramos ao longo da nossa dissertação que o processo de ensino-aprendizagem é interdependente.

Essas crenças do ensino como transmissão do conhecimento podem ser encontradas, também, nas autobiografias realizadas pelas duas participantes, antes de responder o questionário 1, 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 acerca das crenças apresentadas pelas participantes. O estudioso pontua que essa visão faz parte 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, 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 se responde questionários as crenças apresentadas naquele momento “são, de certa forma, consistentes com as circunstâncias reais da vida deles”, 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, Teletandem (TELLES, 2009a).

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, 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 a sua interagente Daiana. Isto é, indo além da sua concepção apresentada anteriormente, de que o professor transmite o conteúdo, sem que aconteça uma aprendizagem mútua de professor e aluno.

A visão apresentada por Marta, transita ora pelo viés tradicional, ora pelo viés contemporâneo. Isso ocorre quando ela pontua que ensinar é passar os conhecimentos e que o professor acaba aprendendo com o aluno, caracterizando como uma troca de conhecimentos. Notamos, a partir do diário de bordo reflexivo produzido pela participante, que da mesma forma que Hellen, a experiência no Teletandem proporcionou, a princípio, a (res)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 4 nos mostra a licencianda em Letras afirmando que as interações se têm constituído como uma experiência de trocas de conhecimentos, onde ambos aprenderam ao longo do processo. Essa percepção nos leva a enxergar a presença e 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 mútua 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 crença apresentada por Emily, no questionário 1, referente a ensino, ressalta uma concepção que também dá ênfase ao professor: “ensinar é planejar conteúdo, planejar a aula, conhecer os alunos e fazer uso de uma didática que sirva para o público-alvo”. No 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, pelo menos, quatro 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 a 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 afirma que se preparou para a interação, enviando materiais para Juan:

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 a respeito das brincadeiras juninas, temática que eles já haviam discutido anteriormente, e que seria retomado 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).

Emily embora não apresenta em sua resposta no questionário, 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:

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).

Notamos 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.

Destarte, Hellen e Marta também demonstraram reciprocidade (VASSALLO; TELLES, 2009) e agente de integração e co-produção de significados (MENDES, 2004), 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 preocupação em se preparar para todas as interações, pesquisando a respeito da temática e acerca dos 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, ademais de auxiliar no processo de aprendizagem da língua estrangeira, favorece também no âmbito das emoções. Marta expressa que ao utilizar as fotos que havia preparado, 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 compreender que o ensinar não está pautando somente no que acontece na sala de aula e não pode ser considerada 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 a metáfora de um grande iceberg submerso, onde a ponta aparente representa uma parte das atividades desenvolvidas por eles na escola, neste caso, relacionamos ao Teletandem, de forma específica ao que ocorre na interação.

Destarte, as análises dos dados nos mostram que a visão de um ensino como transmissão de conhecimento perpassa muitas das vezes a oralidade e a escrita das participantes, sem nenhuma reflexão teórico-metodológico referente a isso. Em determinados momentos as três ainda utilizaram o léxico “passar” para referirem-se à transferência de seus conhecimentos linguísticos-culturais para seus parceiros de interação.

Porém, as suas interações e em alguns trechos de seus diários de bordo, entrevista e relatório final, nos possibilitam inferir que as participantes estiveram inseridas e desenvolveram um processo 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 também, porque ainda há resquícios nos cursos de Letras uma formação docente enquanto transmissores de conhecimentos, mas que tem caminhando para uma formação reflexiva, onde os professores refletem a respeito do processo de ensino-aprendizagem (CORACINI, 2003; FREITAS, 2004; OLIVEIRA, 2004; VOLPI, 2008).

3.1.1.2 O professor de língua estrangeira eficiente

Essa categoria de crenças diz respeito às concepções apresentadas pelas participantes, no questionário 1, sobre o que seria um professor de língua estrangeira eficiente.

De acordo com as respostas de Emily, Hellen e Marta, as crenças mais recorrentes encontradas foram que o docente deve conhecer as variações linguísticas; ser proficiente na língua, realizar a transposição didática, dominar os conteúdos e apresentar um olhar para os aspectos interculturais.

A primeira crença refere-se ao professor de LE ter conhecimento e refletir acerca das variações linguísticas que perpassam a língua que ensina. Essa compreensão pode ser vista a seguir na 3ª interação de Marta com Sol, cuja temática surge durante o diálogo:

Excerto 9:

Sol: [...] el habla del español de España es diferente del español de acá ()...

Marta: ¿Nosotros hablamos ((os alunos do componente curricular que também estavam realizando as interações)) de España, es eso?

Sol: Sí...

Marta: Sí, es que/

Sol: (...) va... yo creo que vos no va () ... vos entiende el español

Marta: Sí ... pero es que esta cuestión de:: ... pues hay muchas variaciones ...

Sol: claro

Marta: ¿todo sí? Eh:: es que aquí en Brasil hay una... no sé cómo decir... una idea formada de que el español de España es el más valorado... hay esta idea, **pero nosotros como profesores ya estudiamos eso pues no es de esta forma, que hay muchas variaciones para que pasemos eso para los alumnos y que no se produzca este/esta idea equivocada.**

(3ª interação – Marta e Sol - 21 de maio de 2019, grifo nosso).

Na interação, exposta no excerto 7, Sol comenta que Marta fala um espanhol diferente do seu, associando a variante da estudante brasileira ao falado na Espanha.

Marta, após se deparar com o comentário da argentina, relata a sua interagente que há uma crença no ensino de espanhol no Brasil de que a variante Peninsular tem um maior prestígio diante das demais, e, por isso, é a mais ensinada e falada por nós. Porém, a licencianda em Letras reflete que essa visão não deve ser difundida, pois há outras variedades dentro da língua espanhola. O excerto 10 mostra a reflexão de Marta registrada em seu diário de bordo reflexivo:

Excerto 10:

E ainda comentou que um colega de sala disse que nós falávamos muito o espanhol de Espanha, e que era diferente um espanhol de um lugar para outro. Com isso, comentei para ela que muitos brasileiros têm essa idealização de que o espanhol de Espanha é o ideal, o correto, o mais certo. Porém, nós como professores em formação tentamos levar para os nossos alunos cada vez mais que isso não é verdade, pois existem variações, e estas devem ser ditas e mostradas. (Marta, Diário de bordo reflexivo – 3ª interação, 2019).

Essa discussão só veio à tona porque Sol relata a Marta que todos os seus companheiros de sala, os alunos de Turismo na Argentina, que também estão interagindo com os outros alunos do Componente curricular “*Práticas de intercâmbio linguístico-cultural via Teletandem*”, perceberam a forte influência do espanhol falando na Espanha nas interações entre brasileiros e argentinos.

Acreditamos que esse viés se deu, principalmente, a partir do pronome de tratamento *Tú* e/ou *Usted*, utilizado pelos brasileiros em razão da variante Peninsular, ao invés do *Vos*, falado, neste caso, pelos argentinos. A diferença pôde ser percebida a partir do plano fonético, quando os argentinos utilizam o *Yeísmo rehilado*, popularmente conhecido como *sheísmo*, pois pronunciam as palavras *calle* (foneticamente *cashe*) e *apoyo* (foneticamente *aposhó*) como o som do *ch* em nosso alfabeto (MORENO FERNÁNDEZ, 2007), enquanto que os estudantes brasileiros, que estavam interagindo, não falavam dessa forma.

De modo igual, essa mesma temática, referente as variações linguísticas, também esteve presente de forma visível na interação de Hellen com Daiana, após a brasileira informar seus gostos musicais.

Excerto 11:

[...]

Hellen: Outra cantora que eu gosto muito é Shakira ... Nossa! No início da minha graduação eu escutava muito Shakira para compreender mais o som das palavras em espanhol...

Daiana: ah si (risos) Claro! Y no se le entiende mucho igual, no? Por ejemplo yo no le entiendo casi nada de lo que habla... habla raro.

Hellen: Sim () ((a voz de Daiana ficou por cima, então não foi possível compreender o que Hellen falou antes)) Na Argentina se fala de um jeito... na Espanha se fala outro ... né? **Então é característico das regiões...**

Daiana: Sí...

Hellen: Por exemplo, quando vos habla de ella ((falou com acento peninsular)) o la calle ((acento rio-platense – como os argentinos falam))... la calle ... que pode ser dito de la calle ((acento peninsular)), la calle ((acento rio-platense)) ... entonces yo creo que soy muito *Yeísta*... yo hablo com la doble elle ((LL)), CA-LLE como se fuera LH... LH para nosotros ((refere-se ao alfabeto brasileiro)) ...

Daiana: Claro ... acá es calle ((fala com o acento rio-platense)).

Hellen: calle ((fala com acento rio-platense))... entonces para mi el sonido era como se escribiese así. Para tú es calle ((fala com acento rio-platense)) para mí la escucha es así, pero yo sé que se escribe así ((Hellen enviou uma mensagem de texto na janela da interação: cache)).

Hellen: em mi caso para hablar esa palabra yo digo como yo hablase de esa manera CA – LLE ((fala com acento peninsular))...

Daiana: () ah:: ok!

Hellen: **es interesantísimo ... pero eso varia de cada región, ¿no?** (5ª interação – Hellen e Daiana - 7 de junho de 2019, grifo nosso).

Na interação transcrita no excerto 11, Daiana evidencia a sua percepção, enquanto falante da língua espanhola, que o “sotaque” (acentos) da cantora Shakira é estranho, e que não consegue compreendê-la quando se comunica em sua língua nativa, o espanhol. A participante Hellen, professora em formação inicial, possuidora da crença de que o professor necessita conhecer as variantes linguísticas do espanhol, demonstra conhecimentos quanto a temática ao comentar a respeito dos sons do dígrafo “LL”. Ela também reafirma que cada região hispânica tem sua forma de falar, e que essa característica é interessante e única.

As reflexões realizadas e pontuadas por Marta e Hellen acerca das variações linguísticas, nos faz pensar que são reflexos das discussões tecidas durante o seu curso de formação inicial. Assim, acreditamos que há uma busca em promover um paradigma crítico-reflexivo (FREITAS, 2004; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004) na formação, legitimando e refletindo a heterogeneidade linguística e cultural que a língua espanhola apresenta, estando de acordo com as considerações apontadas nas OCEM (2006) e por Moreno Fernández (2007).

Esse viés apresentado pelas participantes, vai ao encontro de Paraquett (2010a) e Alexandre (2019) ao ratificarem a necessidade dessa discussão perpassar a formação de professores de língua espanhola. Os estudiosos dão ênfase, principalmente, no que tange à visibilidade da América Latina, muitas vezes esquecidas nos cursos de Letras, e dos licenciandos apresentarem um perfil sensível a essas noções quando estiverem ensinando o espanhol.

Dessa forma, o Teletandem, ao colocar falantes de duas línguas diferentes em contato, em nossa pesquisa brasileiras e argentinos, apresenta-se como um contexto propício para que a reflexão e a legitimação acerca da diversidade linguística e cultural aconteçam. Conseqüentemente, desenvolvam um perfil intercultural defendido por Mendes (2004), Serrani (2005), Matos (2014a, 2014b).

A segunda crença apresentada por Emily, Hellen e Marta refere-se a visão de que o professor de LE necessita ter o domínio da língua estrangeira que se propõem a ensinar. Essa perspectiva também emergiu em suas respostas no questionário 2, realizado antes das interações, ao perguntarmos acerca das possíveis contribuições do Teletandem à formação docente.

A participante Emily afirma que o professor precisa ser competente linguisticamente na língua estrangeira. Em suas palavras: “o futuro docente tem que desenvolver bem a fala, e essa é uma ótima oportunidade para nós, inclusive para as pessoas mais tímidas”. Notemos que ela enxerga o Teletandem como um excelente momento para que, enquanto professora em formação inicial de língua espanhola, possa desenvolver a oralidade na língua. Esse fator se dá porque o Teletandem

possibilita contato real e síncrono com um falante proficiente ou nativo da língua que se quer aprender, via computador com conexão à *internet* e recursos visuais e orais. Nas práticas em teletandem, é possível que os parceiros se vejam, falem e ouçam e, pela interação, têm acesso à língua e à cultura. (GARCIA, 2011, p. 88).

Da mesma forma, a participante Hellen, no questionário 2, pontua a sua preocupação no desenvolvimento das habilidades linguísticas a partir do Teletandem: “Acredito que melhorará as minhas habilidades de compreensão da oralidade, (aspectos de ouvir e falar), de escrita e leitura”. A sua resposta nos leva a pensar que ela, assim como Emily, professora em formação inicial, necessita como futura professora ser competente nas quatro habilidades.

Essa sua visão pôde ser encontrada, também, ao final das interações no Teletandem, quando, ao escrever seu relatório final, enfatiza a potencialidade na formação docente:

Excerto 12:

A colaboração dos colegas de sala, compartilhando suas experiências e **as necessidades em função de aprimorar cada vez mais a comunicação para com seu parceiro** é realmente algo gratificante no final das contas. **Cada interação concluída, vemos o quanto precisamos melhorar, até porque ser professor é estar em busca do aprendizado e assim, melhorar suas habilidades.**

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

Marta, também comunga da perspectiva apresentada pelas outras participantes, inferindo que o Teletandem ajudará no “desenvolvimento da minha fala, de modo que, sendo corrigido posso rever os erros e aprender a forma correta, melhorando cada vez mais”. Em sua entrevista final, a licencianda ratifica que o contexto telecolaborativo proporciona na sua formação o desenvolvimento das habilidades: “ajuda a desenvolver a fala, ajuda a desenvolver a questão de você ouvir a outra pessoa na língua espanhola... então acredito que ajuda nesse sentido na formação”.

Conforme pudemos observar nos excertos, as participantes comungam da crença de que o Teletandem se apresenta como um contexto de formação de professores (TELLES, 2009b; KFOURI-KANEOYA, 2009; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010). Essa visão é realizada pois, conforme explanam Carvalho, Ramos e Messias (2017), o Teletandem dá aos professores em formação inicial a possibilidade de melhorar a proficiência na língua estrangeira.

Outrossim, a crença apresentada pelas participantes, referente ao professor ser competente na língua estrangeira, vai ao encontro das competências que devem ser englobadas na formação dos professores de línguas segundo Almeida Filho (2000). De acordo com o estudioso, os professores devem apresentar pelo menos três competências, a saber: linguístico-comunicativa, aplicada e formativa-profissional.

A competência linguístico-comunicativa se refere aos “conhecimentos, capacidade comunicativa, e habilidade específicas nas e sobre a língua-meta que o aluno de graduação necessita desenvolver” (ALMEIDA FILHO, 2000, p. 41). Dessa forma, Emily, Hellen e Marta preocupam-se com o desenvolvimento da oralidade, competência necessária nos professores de línguas estrangeiras, inferindo, antes e

após as interações, que o Teletandem potencializa a expressão oral e outras habilidades.

Essas crenças, apresentadas pelas participantes, estão relacionadas segundo Vieira-Abrahão (2004, p. 140) “ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado pelo professor (a própria língua) e ao conhecimento metodológico”. Essa visão está atrelada a noção de que o professor de LE necessita ser proficiente na língua e, conseqüentemente, elas, futuras docentes, precisam apresentar essa característica.

3.1.1.3 Formas de ensinar línguas em contextos de Teletandem

Sabe-se que o professor, durante a sua prática docente, recorre - a partir de suas experiências pessoais e dos saberes construídos ao longo de sua formação - a formas e abordagens que possibilitam o ensino de uma língua estrangeira.

Nesse sentido, perguntamos às participantes, a partir do Questionário 1, como elas consideram que uma língua estrangeira deve ser ensinada. O objetivo estava em verificar as crenças que elas apresentam e se tais visões perpassaram as interações de Teletandem, principalmente porque o contexto de ensino e aprendizagem de LE, neste momento, é diferente da tradicional sala de aula (TELLES, 2009a).

Hellen, ao responder o nosso questionamento, acredita que o ensino deva ser realizado da seguinte forma:

Excerto 13:

Com muita prática através da interação, com uma facilidade de assimilar os conteúdos, mediante a comunicação e em contextos reais dos alunos, usar exemplos do seu cotidiano para uma melhor compreensão. Vocabulários, gramática, funções (pedir informação, cumprimentos), podem ser trabalhados nas aulas de línguas. (Hellen, Questionário 1, 2019).

Vejamos que a participante possui a crença de que o ensino de LE deve abranger vários aspectos, desde a presença da gramática até a interação comunicativa na língua-alvo. Essa sua visão, apresentada no início da nossa pesquisa, pôde ser confirmada ao longo de suas interações, em que os aspectos citados por ela no excerto 13 emergiram nos momentos que o português era ensinado como língua estrangeira para Daiana, sua interagente. A modo de exemplificar, centremo-nos na interação a seguir:

Excerto 14:

[...]

Hellen: **Tienes que practicar portugués...**

Daiana: Sí... A ver... te lo escribo y vos me decís como se dice

Hellen: Sí ...

Daiana: ((Daiana envia a palavra "MAYO")) **MAYO**... como se dice en portugués?

Hellen: MAIO ... es como

Daiana: (...) MAIO...

Hellen: (...) **es como se la igriega ((y)) fuera la i**

Daiana: la i ... MAIO... OK

Hellen: en veintiocho de mayo vamos a hacer una fiesta junina ...

(3ª interação – Hellen e Daiana - 23 de maio de 2019, grifo nosso).

A interação representada acima entre Hellen e Daiana, nos mostra, primeiramente, o reforço que a brasileira faz para que sua interagente pratique a língua portuguesa, pois é a partir dessa interação que ela aprenderá. Essa ação realizada por Hellen, reforça seu papel enquanto agente de interação e de integração e co-produção de significados (MENDES, 2004), e o princípio da reciprocidade e da autonomia (VASSALLO; TELLES, 2009), pois demonstra preocupação e interesse na aprendizagem da parceira, uma vez que “os participantes do [tele]tandem nunca estão sozinhos em seus processos. Cada um deles podem ser apoiados e incentivados, por meio de esforços colaborativos, por seu parceiro mais proficiente” (VASSALLO; TELLES, 2009, p. 25).

Em seguida, observamos o momento em que Hellen apresenta alguns aspectos da gramática e da fonética da língua portuguesa. Esses apareceram de forma espontânea, no intuito de fazer com que sua interagente também aprenda tópicos mais estruturais da língua, articulada com o desenvolvimento da fala, mediante a comunicação e do contexto real de Daiana, sem que se torne algo cansativo.

Vimos no excerto 14 que a brasileira ajuda Daiana com a pronúncia do mês de maio em português, dizendo que a letra Y em nosso alfabeto tem o som de i. Já no plano fonológico evidenciamos, a seguir, o momento em que, mais uma vez, Hellen pontua as diferenças existentes entre as duas línguas. A partir da palavra “lâmpada”, ela mostra que nós temos, além do acento agudo, o circunflexo, diferente da língua espanhola que possui apenas um.

Excerto 15:

[...]

Hellen: ¿Cómo se dice lámpada?

Daiana: Lampara...

Hellen: LÁMPARA... solo que la a tiene la tilde, si?
 Daiana: la tilde en la primera A... LÁMPARA
 Hellen: **para nosotros tiene el circunflexo () é mais fechado** ((faz o sinal com as mãos do acento))
 Daiana: anram en la a... lâmpada...
 Hellen: **es como/ acá decimos que es el sombrero de abuelo... LÁMPADA...**
 Daiana: (...) a::::
 Hellen: **para explicar a los niños decimos eso ((faz o sinal do acento circunflexo em sua cabeça)) y para abuela que es (la vová) es la tilde...**
 Daiana: ((risos))
 Hellen: **el chapeuzito/ el sombrero de abuelo y abuela es así ((faz o sinal do acento agudo na cabeça))**
 (...)
 Hellen: por isso se chama avó e avô... mais fechado cerrado.
 (2ª interação – Hellen e Daiana - 14 de maio de 2019, grifo nosso).

Observamos que essa prática de inserir os aspectos gramaticais e fonológicos ao longo das interações são realizadas de forma espontânea, surgindo voluntariamente a partir do diálogo entre Hellen e Daiana. Essa ação nos remete às considerações realizadas por Schneider (2010), pontuando que a gramática possui papel dentro da abordagem comunicativa, porém ela deixa de ser o centro da aprendizagem para que outros aspectos exerçam esse mesmo papel.

No entanto, ela ratifica que a aquisição de uma competência comunicativa na língua-alvo também passa pela aprendizagem e uso das regras gramaticais, “entretanto, estas devem ser introduzidas em um momento didático adequado para não privar o aluno de descobrir as regularidades linguísticas do novo sistema” (SCHNEIDER, 2010, p. 70).

Esses aspectos linguísticos, relacionados à gramática, emergidos durante as interações do Teletandem, são naturais da situação em que Hellen e Daiana estão inseridas, como sinalizado por Schneider (2010), cujos diálogos e reflexões podem focar “o conteúdo da conversa, a cultura, a forma, o léxico e o próprio processo da interação de Teletandem” (TELLES; VASSALLO, 2009, p. 47). Além disso, tais aspectos corroboram a compreender o caráter didático que o Teletandem apresenta, diferente de um simples bate-papo entre amigos. Neste sentido, é natural que, ocasionalmente, correções e explicações gramaticais ocorram, assim como reflexões no que se refere a tópicos linguísticos e culturais (TELLES; VASSALLO, 2009).

Para a participante Marta, o processo de ensino deve ser feito através de áudios, textos e com o uso da *internet*, bem como de aplicativos que promovam a interação com nativos. Percebe-se que para ela se faz necessário que o professor

traga para a sua prática docente alguns recursos didáticos que motive e dinamize o processo, indo ao encontro das atividades citadas por Almeida Filho (1993) na Operação Global de ensino, nesse caso a planejar.

Durante seu processo de interação no Teletandem, Marta utilizou de alguns recursos para que Sol aprendesse e compreendesse a língua portuguesa. Em sua entrevista final, ao perguntarmos de que forma ela contribuía para a aprendizagem de sua parceira, ela afirma que utilizava materiais audiovisuais, fotos e vídeos, para que a argentina conseguisse conhecer e aprender melhor:

Excerto 16:

[...]

é:: também ao preparar as interações mostrar pra ela os lugares... **as fotos os vídeos** ... e:: ... ela/ eu comentei no São João que ela falou que ia haver uma confraternização lá em que eles iam resgatar o São João daqui do brasil... **ai eu ajudei ela mostrando é fotos**... como era que a gente ornamentava o que utilizávamos na ornamentação do são João... **contribuiu pra ela dessa forma** ...

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

Essas ações realizadas por Marta, expostas no Excerto 16, foram recorrentes em suas interações de acordo com a nossa análise, pois a todo momento preocupava-se em procurar e levar materiais de apoio para a parceira. Na interação a seguir, visualizamos que durante a interação, a brasileira procura na *web* algumas imagens referentes ao São João para enviar a Sol:

Excerto 17:

[...]

Marta: [...] en Campina Grande hay el mayor San Juan del mundo... ya oíste hablar?

Sol: ¿San Juan? ¿Que es San Juan?

Marta: de Campina Grande ... voy... **voy enviarte dos fotos** ((procura as imagens na *internet* para enviar a sua parceira))

Sol: Sí!

Sol: [...] Llegó las fotos...

Marta: Esta es Campina Grande.

[...]

Marta: **Mira, yo te envié otra... es una foto** [...]

(2ª interação – Marta e Sol - 11 de maio de 2019, grifo nosso).

Assim, a partir dos excertos 16 e 17, podemos inferir que a sua crença de que o ensino deve ser feito através de recursos audiovisuais e tecnológicos é confirmada ao longo de suas interações, haja vista que ela, enquanto professora, recorre a eles.

Em relação às crenças de Emily no que diz respeito a como uma língua estrangeira deveria ser ensinada, ela afirma que é preciso que seja de forma natural, com auxílio de bons livros e textos. Do mesmo modo que Marta, ela compartilha da crença de que se faz necessário utilizar recursos didáticos na hora de ensinar língua, mas também ressalva que esse processo deve ser realizado de forma natural. Matos (2014, p. 172) pontua que esses materiais didáticos não podem ser tidos como a única ferramenta do professor na hora de ensinar, mas sim

[...] como uma das possibilidades de desenvolver um eficiente trabalho pedagógico. Contudo, os professores precisam estar preparados para, de maneira crítica, saber escolhê-los, reescrevê-los, complementá-los, adaptá-los e usá-los para atender às necessidades de seus alunos.

Desta forma, inferimos que no contexto do Teletandem, no qual Emily e as demais participantes estavam inseridas, a utilização de materiais e recursos didáticos e digitais, como por exemplo o envio de fotos, material em PDF, vídeos e *links*, complementam as interações e são vistas no Teletandem de forma positiva. Outras pesquisas desenvolvidas no contexto do Teletandem, tais como Furtoso (2011), Silva (2018) e Campos (2018a), apresentam também a utilização de materiais, imagens e vídeos, enviados ou consultados na *web*, durante as interações como uma forma de tirar possíveis dúvidas, auxiliar na interação e compartilhar informações.

Na pesquisa de Furtoso (2011, p. 210), os dados analisados demonstram que os recursos têm sido utilizados “com mais frequência para suprir lacunas de conhecimento lexical e cultural”. Segundo Campos (2018a), de acordo com sua investigação, os aprendizes ao incorporarem fazem uso de estratégias cognitivas durante o processo de aprendizagem. Outro assim, Lins e Souza (2016, p. 56) pontuam que a utilização de letramentos audiovisuais durante o Teletandem é indispensável, pois “permitem a interação linguística dos interagentes de línguas adicionais de maneira mais dinâmica e atrativa, além de permitir mostrar e compartilhar com o parceiro elementos culturais de seu país”.

Não obstante, evidenciamos outra crença apresentada por Emily em sua resposta. A licencianda em Letras compreende que o ensino deve ser realizado de forma natural que em nosso entendimento, com base nas crenças que a participante já tem apresentado ao longo da pesquisa e suas interações no Teletandem, está

relacionada a um processo espontâneo, em que o foco está no desenvolvimento da língua naturalmente, sendo a comunicação o eixo principal.

Essa visão, apresentada antes das interações, no Questionário 1, também esteve presente em vários momentos de sua entrevista final, logo após a realização das interações com Juan. De modo a exemplificar e ratificar nossa compreensão, os excertos a seguir evidenciam a menção do processo de aprendizagem natural:

Excerto 18:

[...] ((o aprendiz de uma LE)) ela conversando com outra pessoa que **esteja aberta a conversar... a ensinar... ela vai aprender naturalmente** eh:: isso da fala é muito importante porque você acaba se envolvendo por exemplo ... eu conheci a história de Juan e aprendi... conversei sobre os assuntos eh:: estipulados mas a gente também falou sobre a vida e isso deixa a gente instigado NÉ? ... tanto ele... quanto eu ...

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

Excerto 19:

[...] De forma/ assim... **bem natural** ... ele me mandava materiais que eu mandei os prints ... me mandava vídeos ... falava muito da realidade dele... então acho que ... **foi tranquilo ... foi assim... na fala... no contato... como se fosse um amigo mesmo...** ...

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

Ao observar os Excetos 18 e 19, percebemos a utilização do termo “natural” associado a um processo espontâneo, onde a troca de conhecimentos linguísticos e culturais aconteceram ao longo das interações entre Emily e Juan. Notamos ainda que, de acordo com o relatado pela brasileira, as interações no Teletandem promoveram uma relação de amizade e de confiança, a partir das afinidades compartilhadas por eles.

Essa relação amigável entre os interagentes é vista por Telles e Maroti (2009) como um aspecto importante para o desenvolvimento das interações e da aprendizagem, pois

[...] além de proporcionar uma maior espontaneidade aos pares, devido à confiança estabelecida entre ambos, um relacionamento de afinidade entre eles promova o desenvolvimento da atividade de *teletandem*, por meio da diminuição da timidez e maior aceitação de diferenças. (TELLES; MAROTI, 2008, p. 1107).

No Teletandem, as interações requerem dos participantes o interesse e o envolvimento de ambos em forma de colaboração, onde estejam preocupados com a aprendizagem do seu parceiro. Porém, nem sempre as interações e a relação entre os pares acontecem da forma que ocorreu com Emily e Juan. Telles e Maroti (2008)

afirmam que os participantes que não têm êxito em suas práticas telecolaborativas no Teletandem, se dá pela falta de compromisso e a desmotivação por parte de um dos interagentes.

Desta forma, recorreremos a metáfora que a bicicleta Tandem apresenta, ou seja, duas pessoas pedalam para que se mantenham em movimento. No processo de aprendizagem “é exatamente esta a metáfora que melhor ilustra os princípios de reciprocidade e colaboração implícitos na atividade de Teletandem” (TELLES; MAROTI, 2008, p. 108).

3.1.1.4 O papel do professor no ensino de línguas

O Teletandem é um contexto colaborativo, autônomo e intercultural de aprendizagem de línguas mediado pelas tecnologias digitais, no qual os participantes durante as interações desenvolvem diferentes papéis, ora aprendiz da língua-alvo, ora professor de sua língua materna.

Acreditamos que, ao longo do processo formativo e de ensino-aprendizagem da LE, as participantes exerceram novos e diferentes papéis dos quais pensaram inicialmente. Esse fator se dá, pois, a tecnologia e o Teletandem fizeram e fazem com que emergem novas reflexões e novas posturas (TELLES, 2009a).

Constatamos, no questionário inicial, a última categoria de crença das participantes a respeito de como elas enxergam o papel do professor em aulas de línguas estrangeiras. Nosso intuito está em verificar se essa crença inicial perpassou as interações no Teletandem, visto que elas não estavam inseridas em um contexto presencial de ensino-aprendizagem de línguas.

Dito isso, pode-se perceber que todas as participantes dão aos professores uma visão mais contemporânea no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Para a participante Hellen, o professor deve “**motivar** e proporcionar atividades relevantes com o objetivo de **favorecer a interação** dos alunos”. E não diferente, Marta diz que se faz necessário “que se tenha **interação** entre os dois (professor e aluno), onde o professor possa ser **ativo e impulsionar** o aluno a participar”. Assim, notamos que as duas participantes entendem o docente como um agente motivacional/facilitador (MENDES, 2004) para que os alunos tenham interesse em aprender a língua que eles estão ensinando.

A partir da autobiografia de Hellen, acreditamos que a crença apresentada por ela se deu a partir de sua experiência no ensino médio, quando seu professor de espanhol a motivava a estudar e falar a língua espanhola.

Excerto 20:

Nesse mesmo colégio, aprendi ainda mais sobre os países que falam espanhol, seus contextos culturais e literários. **O professor sempre motivava os alunos a estudarem a língua de maneiras diversas, seja em apresentações culturais sobre determinados países, tirinhas, telenovelas, músicas, documentários sobre "O mundo segundo os brasileiros", em que nos apresentavam vários aspectos culturais, gastronômicos, literários, esculturais e os principais monumentos das cidades.**

(Hellen, Autobiografia, 2019, grifo nosso).

Percebemos no excerto 20 que a participante diz que o professor sempre motivava os alunos para que estudassem a língua espanhola. Para isso, ele levava para a sala de aula diferentes aspectos e atividades que pudessem proporcionar aos estudantes o interesse em conhecer e aprender uma nova língua e cultura, tais como: textos literários, músicas, dentre outros. Essa crença de Hellen, apresentada na resposta do questionário 1 e em sua biografia, alinha-se à Barcelos (2004, p. 82) ao pontuar que “as experiências pessoais dos alunos contribuem para moldar suas crenças e suas ações no contexto social da aula de língua estrangeira”. Dito isto, essa concepção pode ser vista durante as suas interações, pois não muito diferente de seu professor e de sua crença, Hellen também traz para o Teletandem como sua responsabilidade a de motivar Daiana, sua interagente, quando está ensinando sua língua materna. Podemos verificar essa inferência no fragmento a seguir retirado do diário de bordo reflexivo da participante:

Excerto 21:

foco principal acredito que seja de nunca **a desanimar** e sempre **dizer pra ela o quanto ela se sai bem** e o resultado é bem claro em nossas interações. Vejo muito avanço comparado as interações anteriores e **a tendência é ajudar mutuamente** em interações bem à vontade para as duas.

(Hellen, Diário de bordo reflexivo – 4.ª interação, 2019, grifo nosso).

Assim, vimos no Excerto 21 que a tarefa de Hellen, estabelecida por ela mesma, durante as interações no Teletandem é a de não desanimar Daiana, fazendo com que ela não tenha medo ou vergonha de falar alguma palavra errada, pois faz parte do processo, e que perceba o seu avanço na aprendizagem da língua

portuguesa. Essa motivação dentro das interações no Teletandem é vista de forma positiva, pois demonstra o princípio da reciprocidade (VASSALLO; TELLES, 2009), necessária para uma aprendizagem colaborativa. Outrossim, apresenta-se como agente facilitador e de afetividade (MENDES, 2004), contribuindo em um clima de conforto emocional e, conseqüentemente, na participação de Daiana ao longo das interações e na construção de significados na língua portuguesa e cultura brasileira.

Da mesma forma que Hellen, acreditamos que a crença apresentada por Marta, de que o professor necessita motivar e impulsionar o aluno na aprendizagem da LE, esteja, também, associada ao seu processo de aprendizagem na língua espanhola e de formação docente.

Nossa inferência se deu a partir de sua autobiografia, quando ela pontua que chegou ao curso de Letras-Espanhol sem ter nenhum conhecimento aprofundado da língua. E, de acordo com nossa experiência como ex-aluno do curso de Letras-Espanhol, realizado na mesma instituição de Marta, notamos que os docentes estão sempre motivando e incentivando os licenciandos para que estudem e falem em espanhol.

Essa característica abordada por ela, é presente em suas interações, quando encoraja e motiva Sol para que ela tente falar a língua portuguesa, e a comunicação aconteça.

Excerto 22:

Hávamos combinado antes que começaríamos a interação pela Língua Portuguesa, logo depois dos 30 minutos iniciais passaria para Língua Espanhola. Ao término dos 30 minutos iniciais falei que iríamos passar para o espanhol [...] Quando ela falava, perguntava algumas palavras que não sabia e eu ia corrigindo e tirando algumas dúvidas [...] Em Língua Portuguesa a pronúncia de minha parceira de Teletandem não é boa, mas ela sempre tenta falar, e eu vou ajudando-a.

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

Vemos que, ademais de apresentar o princípio da reciprocidade, preocupada com a aprendizagem de sua parceira, Marta apresenta o princípio do bilinguismo (VASSALLO; TELLES, 2009), ao sinalizar sempre para Sol qual língua deve ser utilizada. Esse princípio faz com que as línguas não sejam misturadas e “incentive, e ao mesmo tempo, desafie os aprendizes a falar a língua-alvo, mesmo se, para eles, falar a língua de proficiência seja mais fácil e rápido para atingir seus objetivos de comunicação (VASSALLO; TELLES, 2009, p. 24).

Por último, temos a crença de Emily que compreende o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem como “uma tarefa difícil, porém, não impossível. Ele tem que **auxiliar** os alunos junto com materiais acessíveis”.

Acreditamos que sua visão esteja direcionada inicialmente para o trabalho docente, para as dificuldades que o professor encontra, atualmente, em sala de aula. Contudo, apresenta um olhar contemporâneo ao inferir que o professor auxilia o processo de aprendizagem do aluno que, de acordo com Oliveira (2014), deva ser um dos papéis do professor na contemporaneidade, o de auxiliar e facilitar o processo de aprendizagem pois

[...] faz com que o professor veja os estudantes como seres vivos e responsáveis pela construção dos seus conhecimentos. Ao mesmo tempo, ele é visto pelos alunos como o mediador do processo de aprendizagem, e não como aquele que detém os conhecimentos a serem transferidos para suas cabeças ocas. Em suma, o professor não adota aquela atitude de falsa erudição, de arrogância, do sabido, que o leva a subestimar os estudantes. (OLIVEIRA, 2014, p. 27).

Durante as interações no Teletandem, Emily apresentou o perfil descrito por Oliveira (2014) na citação acima. Essa característica no Teletandem está presente no desenvolvimento da aprendizagem colaborativa e recíproca (TELLES, 2009b), onde há uma alternância de papéis, ora o interagente auxilia na aprendizagem de sua língua materna, ora o interagente é auxiliado na aprendizagem da língua estrangeira. Essas atitudes podem ser identificadas no trecho a seguir do seu diário de bordo:

Excerto 23:

[...] depois que mudamos o idioma ele me perguntou sobre brincadeiras da festa junina. Eu tive que ajudar meu colega e informei algumas, e até tentei descrever como eram. Foi uma interação tranquila como as demais, algumas palavras ele não sabiam, a correção foi simultânea auxiliando-o a como falar corretamente. (Emily, Diário de bordo reflexivo – 3.^a interação, 2019).

A situação apresentada no excerto 23, refere-se ao momento em que, durante a interação, na troca de línguas, Juan pede para que Emily fale a respeito das brincadeiras que acontecem nas festas juninas. Apresenta também os momentos em que ela corrige algumas palavras pronunciadas por ele de forma errada, auxiliando-o na pronúncia dos vocábulos.

Desta forma, é interessante ratificar que algumas dessas crenças, quanto a ensinar e aprender línguas, são experienciais (BARCELOS, 2007a). Isto é, advém da visão de como elas, enquanto estudantes de língua espanhola e professoras em formação inicial, pensam que uma língua estrangeira deva ser ensinada e, conseqüentemente, aprendida. Essas experiências e concepções influenciam diretamente em suas abordagens ao longo de suas práticas docentes e também nas interações de Teletandem.

3.1.2 Crenças sobre aprender Espanhol como Língua Estrangeira - ELE

Nesta subcategoria, recorreremos às possíveis crenças apresentadas pelas participantes a respeito do processo de aprender línguas, relacionando-as, em determinados momentos, ao modo como elas aprendiam no contexto telecolaborativo. Para tanto, as crenças encontradas foram: i) aprendizagem de línguas; ii) expectativas e crenças sobre o Teletandem como contexto de aprendizagem; e iii) o erro e a correção de erros na aprendizagem

3.1.2.1 Aprendizagem de línguas

A partir do questionário inicial, observamos que para Hellen a aprendizagem é “toda essa aquisição de conhecimentos, o que foi compreendido no decorrer da didática do professor durante suas aulas”. Para Marta seria, também, “a aquisição de conhecimento através do conhecimento passado pelo outro”.

Vejamos que as duas participantes acima comungam da mesma ideia de aprendizagem, isto é, aprender seria a aquisição de conhecimentos a partir do ensinamento do professor e de outros sujeitos. Nota-se, aparentemente, a partir das respostas de Hellen e Marta, que os conceitos de aprendizagem e aquisição são sinônimos, ao contrário do que explana Santos Gargallo (2015).

Nesse sentido, para a referida autora, aquisição é entendida como um processo inconsciente e espontâneo, em que há uma internalização do sistema linguístico a partir da exposição da língua. Já a aprendizagem, seria um processo consciente e guiado que se dá através de uma instrução, de um ensinamento formal em um ambiente educacional.

As visões apresentadas pelas duas participantes vão ao encontro das concepções identificadas por Vieira-Abrahão (2004) ao analisar crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de um curso de Letras. A pesquisadora constatou a noção de que os aprendizes adquirem, absorvem e controlam o que aprendem, dando a ideia de que o conhecimento é estático e finalizado, o mesmo apresentado por Hellen e Marta. Neste sentido, não há “a clareza de que o conhecimento é construído e que cada indivíduo, por meio de seus conhecimentos prévios, pressupostos e mesmo crenças, o constrói de uma forma particular” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p. 139). E, conseqüentemente, o professor é entendido como o transmissor do conhecimento (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010).

Para a estudante Emily, da mesma forma que o ensino é entendido como um processo natural, exposto na seção anterior, a aprendizagem “é a maneira onde cada indivíduo aprende de forma natural, e cada pessoa desenvolve de maneira diferente. Essa concepção está em consonância com a visão de Vieira-Abrahão (2004) apresentada acima.

Não obstante, visualizamos a utilização do termo “adquirir” em outros momentos da pesquisa. Em sua autobiografia, ao relatar sua vida e seu contato com a língua estrangeira, Emily afirma: “sempre fui uma pessoa sonhadora que gosta de conhecer novas culturas e **adquirir** conhecimentos”. Mas, em sua entrevista final ela recorre a palavra “aprender” ao ser questionada se havia aprendido durante as interações: “aprendia porque depois eu não repetia o mesmo erro ... e se eu repetia ele falava de novo ... **aprendi** ... não tem como não aprender”.

Notemos que a participante utiliza mais de duas vezes o termo aprender, explicitando que aprendeu espanhol ao longo das sessões de Teletandem, ratificando as formas pelas quais se deu o processo de aprendizagem da língua estrangeira. Já no seu relatório final, visualizamos a presença dos dois léxicos:

Excerto 24:

[...] 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 ... o processo de **aprendizagem** foi suave e natural, acredito que ensinei muito e também **adquiri** novos conhecimentos, o que me deixou muito feliz além de fazer um amigo o que me fez conhecer sobre sua vida e realidade.

(Emily, Relatório final, 2019, grifo nosso).

Assim como Emily utilizou as duas palavras, representado no excerto 24, as participantes Marta e Hellen, que apresentaram anteriormente a crença de aprendizagem como aquisição de conhecimentos, também demonstraram, ao longo das interações, na escrita e envio dos diários de bordo e entrevista final que aprenderam/adquiriram a língua espanhola durante as interações. Os dois trechos a seguir evidenciam nossas considerações:

Excerto 25:

Aprendi sobre a cidade de Salta, lugares que minha parceira em Teletandem costuma ir, como a Praça 9 de julho que fica perto da casa dela e que é sempre cheio de turistas, pude ver nas fotos que ela mim enviou que é tudo muito lindo, a igreja belíssima e ela também falou sobre um museu, e mostrou a imagem de duas garotas e um menino que foram encontrados, e objetos que encontraram junto com eles. (Marta, Diário de bordo reflexivo – 2ª interação, 2019, grifo nosso).

Excerto 26:

Quando falamos de esportes, recordamos que gostamos de assistir pela televisão as ginásticas nas Olimpíadas, tratando de algo que encantava aos olhos, **aprendendo** assim os nomes dos saltos das ginastas como: *medialuna* = estrelinha e *rol para delante* = cambalhota. (Hellen, Diário de bordo reflexivo – 4ª interação, 2019, grifo nosso).

Os excertos 25 e 26 observados, sequencialmente, nos mostram uma lista de aspectos que Marta diz ter aprendido em sua segunda interação com Sol, e da mesma forma, a participante Hellen pontuando que aprendeu os nomes de alguns saltos da ginástica.

Acreditamos que a escolha e a alternância dos termos “adquirir” e “aprender”, apresentados nos excertos acima por Hellen, Emily e Marta, mas também nos dados gerados e coletados das participantes, foram expostos de forma espontânea, sem nenhuma fundamentação teórica. Isto é, quando as concepções delas foram apresentadas, possivelmente não houve uma reflexão teórica no que consiste aprender e adquirir uma língua estrangeira, uma vez que todas as participantes ainda estão em contexto de formação inicial. De acordo com Barcelos (2006), nem sempre podemos realizar distinções entre aquilo que o professor sabe, pensa ou acredita, podendo acontecer conflitos e/ou dissonância de suas ações com o que acreditam.

Neste sentido, a partir das análises dos fragmentos acima, inferimos que o processo de adquirir e aprender a língua espanhola estão interligados. O que tem

acontecido nesse contexto virtual de aprendizagem é um processo misto, definido por Santos Gargallo (2005) como a junção da aprendizagem mais a aquisição, que

[...] se aproxima da nova língua a partir de um programa de ensino formal combinado com a exposição natural derivada de seu período em um ambiente geográfico onde essa língua, cujo processo de aprendizagem encontra-se imerso, é veículo de comunicação e tem caráter oficial. (SANTOS GARGALLO, 2005, p. 20-21, tradução nossa³¹).

Compreendemos ser misto por dois motivos: (i) porque as participantes estão imersas em uma situação prática de uso do espanhol, assimilando aspectos linguísticos e culturais de forma espontânea; e (ii) porque estudam a temática da interação, realizam feedbacks, anotações e correções referente aos aspectos linguísticos e gramaticais da língua.

Outra crença, apresentada pelas participantes, foi constatada, através do questionário 1, ao perguntarmos como elas acreditavam que a língua estrangeira deveria ser aprendida. Dessa forma, obtivemos respostas que variam de perspectivas, sinalizando para algumas das possibilidades existentes no processo de aprendizagem de línguas. Acreditamos que essas visões são espelhos de como elas, enquanto estudantes da língua espanhola, acreditam e realizam na hora de estudar.

Para a participante Hellen, a aprendizagem de uma LE deve ser feita da seguinte forma:

Excerto 27:

Para que haja uma boa compreensão da língua, é necessário que o estudante em si, pratique as quatro destrezas fundamentais (fala, escrita, escuta e ler). O estudante deverá praticar bastante através dos mecanismos nas quais tenham acesso, seja por meio de um livro, uma rádio, fatores que auxiliam nesse aprendizado.
(Hellen, Questionário 1, 2019).

Conforme o excerto 27, compreendemos que para a licencianda, a aprendizagem da língua espanhola deve ser realizada a partir do desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, visando proficiência na língua, a partir de recursos didáticos que tenha a sua disposição. Essa visão pode ser confirmada em

³¹ [...] se aproximan a la nueva lengua mediante un programa de instrucción formal combinado con la exposición natural derivada de su estancia en un ámbito geográfico donde esa lengua, en cuyo proceso de aprendizaje se encuentran inmersos, es vehículo de comunicación y tiene carácter oficial. (SANTOS GARGALLO, 2005, p. 20-21).

sua autobiografia quando relata de que forma aprendeu e segue aprendendo o espanhol:

Excerto 28:

Minha relação com a língua espanhola continua cada vez mais intensa. Primeiro com a compreensão auditiva, onde a repetição de músicas é sempre presente, desde as mais lentas até as mais aceleradas, acompanhadas de suas letras para tentar captar a fonética das palavras, procurando ao mesmo tempo, traduzi-las ao português e entender os seus significados. Em um segundo momento, leituras de textos em espanhol para os debates em salas de aulas, usando também a oralidade como prática grupal. (Hellen, Autobiografia, 2019).

Em sua autobiografia, no excerto 28, a participante preza pela integração das quatro habilidades no processo de ensino-aprendizagem do espanhol, utilizando-se de diversas estratégias para aprender. Essa visão também perpassa as suas interações com Daiana, sua interagente argentina, ao utilizar-se de recursos que promovem e desenvolvem as habilidades linguísticas.

Já para Emily, a aprendizagem deve ser feita “diariamente, juntando com o uso de leituras”. Essa mesma afirmação é ratificada em sua autobiografia ao inferir que por conta própria e de forma habitual estuda a língua espanhola em casa.

Excerto 29:

Para concluir eu expressei que inicialmente aprendi os primeiros passos por meio de aplicativos mas depois foi junto com a leitura e troca de mensagens tudo diariamente, áudio, chamada e leituras assim que eu aprendi e aprendo idiomas, minha estratégia é sempre colocar o idioma estudado na minha rotina, assim de forma gradativa e natural eu me desenvolvo. (Emily, Autobiografia, 2019).

Pontuamos que as informações apresentadas por Emily, em sua autobiografia, dizem respeito a forma pela qual ela aprendeu e continua aprendendo o espanhol. Ou seja, a aprendizagem, a partir de sua visão, é um processo contínuo, que precisa estar sempre praticando e exercitando, pois, a competência na língua-alvo, segundo Oliveira (2014), é construída a partir do seu uso.

Para Marta, a aprendizagem do espanhol se dá “a partir do momento que interagimos com outras pessoas, melhor ainda com nativos com o uso de aplicativos”. Isto é, ela acredita que é a partir da interação, do momento em que a língua está sendo usada comunicativamente que aprendemos, e que se for com nativos, parece-

lhe ainda mais positivo. Essa última crença também é apresentada em sua autobiografia ao nos informar as possibilidades que ela utiliza para aprender o espanhol:

Excerto 30:

Para aprimorar meus conhecimentos na língua eu sempre assistia a vídeos no *YouTube*, realizava bastantes exercícios na *internet*, e hoje com o avanço cada vez mais das tecnologias muitas pessoas indicam aplicativos para falar com nativos de outros países, **ainda não fiz uso mais pretendo fazer e poder adquirir esta experiência.**

(Marta, Autobiografia, 2019, grifo nosso).

A partir do excerto 30, visualizamos que há também a presença da crença de que aplicativos de interação, tais como a rede social Tandem (SILVA; SERAFIM, 2018) auxiliam na aprendizagem. Esse recurso, conhecido e utilizado entre ela e seus colegas de curso, possibilita a interação e comunicação com falantes nativos, ajudando na aprendizagem, adquirindo, de acordo com Marta, “experiência” na língua estrangeira.

Inferimos que essa visão de Marta foi adquirida socialmente através de seus colegas que já fazem uso, pois ela informa na autobiografia que nunca utilizou o aplicativo, porém, gostaria de empregá-lo no seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, corroboramos Barcelos (2004, p. 132) ao pontuar que as crenças não são apenas construções e conceitos cognitivos, “mas também social porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”, perspectiva essa que aconteceu com Marta.

3.1.2.2 Expectativas e crenças sobre o Teletandem como contexto de aprendizagem

Nesta seção discorreremos acerca das expectativas e crenças trazidas pelas participantes acerca do Teletandem como contexto de aprendizagem (TELLES, 2009a). Consideramos pertinente para às nossas análises trazer as expectativas das licenciandas pois, segundo Barcelos (2006), as crenças, necessidades e as expectativas são um dos fatores que mais afetam a prática no processo de ensino-aprendizagem e, desta forma, a implementação de suas crenças. Logo, acreditamos

que ao informar suas expectativas, visualizamos suas crenças quanto ao processo de aprendizagem durante o Teletandem.

Para tanto, recorreremos à primeira pergunta do questionário 2, realizado antes das interações, em relação às expectativas e objetivos que Emily, Hellen e Marta apresentaram e trouxeram para o Teletandem.

A participante Emily pontua que tem boas expectativas apesar de já ter realizado interações com amigos nativos da língua espanhola. Posteriormente, ao responder se ela acredita ser possível aprender LE no contexto telecolaborativo e de que forma ela aprenderia o espanhol, sua resposta foi: “Sim, acontecerá de maneira natural e colaborativa”.

Percebemos que a crença de Emily em relação à forma de aprender uma língua estrangeira, se dá de modo natural, isto é, espontaneamente, sendo a mesma visão pontuada anteriormente, perpassada antes e após as interações. Acreditamos que a sua crença é legitimada ao final de suas interações. Nossa inferência se deu a partir de sua entrevista final, ao afirmar que acredita no Teletandem como um contexto propício para a aprendizagem de línguas, pois reconhece ter aprendido a língua espanhola.

A modo de exemplificar, apresentamos, novamente, o trecho de sua entrevista final³²:

Excerto 31:

(...) acredito TOTAL ... porque a pessoa ela:: não for () a pessoa tiver uma timidez ... **ela conversando com outra pessoa que esteja aberta a conversar... a ensinar... ela vai aprender naturalmente** eh:: isso da fala é muito importante porque você acaba se envolvendo por exemplo ... eu conheci a história de Juan e **aprendi...** conversei sobre os assuntos eh:: estipulados mas a gente também falou sobre a vida e isso deixa a gente instigado né? ... tanto ele... quanto eu ... (Emily, Entrevista final, 2019, grifo nosso).

Posteriormente, ao ser questionada, na entrevista final, a respeito de seu processo de aprendizagem durante as interações, Emily reafirma que aprendeu espanhol de forma “natural ... na fala... no contato... como se fosse um amigo mesmo”. Desse modo, suas considerações ratificam que sua aprendizagem e seus objetivos só foram alcançados porque teve um bom relacionamento com Juan, seu interagente. Esse fator se deu, também, devido ao papel de agente da afetividade (MENDES,

³² O trecho foi utilizado anteriormente no excerto 18.

2004) desenvolvido por ela. Segundo Telles e Maroti (2008), essa afinidade e parceria entre os aprendizes são essenciais para que aconteça o desenvolvimento das interações.

Outrossim, encontramos, também, a presença da reciprocidade (VASSALLO; TELLES, 2009), um dos princípios do Teletandem, em que ela e Juan se ajudaram mutuamente ao longo das interações. Nota-se, também, a crença da aprendizagem de forma natural, dada através do diálogo e do contato.

Para a licencianda Hellen, suas expectativas e objetivos no Teletandem, era de conseguir, através das interações com Daiana, melhorar questões de:

Excerto 32:

[...]**pronúncia, de vocabulários, de conhecimentos gerais sobre os aspectos culturais da região da minha parceira**, assim como, proporcionar as mesmas expectativas para a mesma. Junto com as expectativas, **almejo alcançar mais uma experiência enquanto professora em formação** e assim poder **transmitir** para amigos, familiares **a importância de compreender e estudar uma segunda língua**.

(Hellen, Questionário 2, 2019, grifo nosso).

É perceptível, a partir do excerto 32, que Hellen apresentava, antes de iniciar as interações, expectativas positivas e objetivos no Teletandem relacionados à sua formação linguística e comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2000), enquanto aprendiz de uma língua estrangeira e professora de espanhol em formação inicial. Nota-se, por parte dela, uma compreensão do Teletandem como um contexto que proporciona além da aprendizagem, uma experiência *na* língua estrangeira (VASSALLO; TELLES, 2009).

Após a realização das interações, perguntamos a Hellen, na entrevista final, se suas expectativas e objetivos, sinalizados no excerto 32, foram alcançados. De acordo com ela, interagir com Daiana lhe proporcionou uma das melhores experiências vivenciadas na universidade, pois conseguiu se comunicar utilizando a língua espanhola:

Excerto 33

Hellen: **Foi a melhor experiência que eu já tive na universidade em si...** foi muito enriquecedor... eu lembro que nas interações... eu me sentia:: eh:: ... **meu deus eu tô conseguindo falar com alguém e ela tá me compreendendo dessa mesma forma...** então pra mim foi algo sensacional ... sem descrição não tenho nem o que falar.

Pesquisador: **E suas expectativas e objetivos foram alcançados?**

Hellen: eu tinha o objetivo deh:: [...] 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 [...] a gente trocou fotos... do arquivo pessoal da gente... do computador ... ela me mostrou o dia a dia dela ... ela me contou como é a experiência dela na universidade de lá ... aspectos culturais presentes na sociedade ... falou tudo né? sobre a família... sobre tudo ... **então isso/ esse ponto foi alcançado.**
(Hellen, Entrevista final, 2019).

O viés comunicativo proporcionado pelo Teletandem durante as interações com Daiana é ratificado por Hellen em suas impressões acima. De maneira semelhante, as considerações dadas pela participante, exposta nos excertos 32 e 33, citados anteriormente, emergem também em outras respostas sobre a interação na língua estudada. Hellen foi questionada, na segunda pergunta do questionário 2, se acreditava na possibilidade de aprender e ensinar uma LE no Teletandem e de que forma aconteceria.

Excerto 34:

Acredito que toda forma de aprendizagem é válida. **É através das interações**, das práticas particulares que avaliamos nossas dificuldades e nossas facilidades, de uma maneira que não damos conta. Por isso, **é mais interessante aprender de uma maneira diferenciada**, onde muitos falam "aprendi brincando", porque a curiosidade instiga o ser humano e a experiência positiva o motiva a continuar cada vez mais à prática e a negativa persiste em não voltar ao erro e aprender com ele. Particularmente, **aprenderei muitas coisas**, na qual irá acrescentar ainda mais das noções que conheço. Quando nos deparamos em situações como essa, percebemos que uma autoavaliação pessoal é importante para analisarmos nossos desafios pessoais, **no Teletandem o diálogo é a peça chave e vejo que essa é a forma que aprenderei ainda mais a língua, praticando muito e compartilhando visões de mundo diferenciadas ou não.**
(Hellen, Questionário 2, grifo nosso).

O excerto apresentado evidencia a crença inicial da participante de que aprenderia no Teletandem. Mais uma vez a interação e o diálogo são postos por ela como pontos essenciais para que a aprendizagem ocorra, sendo confirmado posteriormente. Hellen, também, dá ênfase à particularidade da aprendizagem no regime Tandem como um contexto diferente dos modelos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras que encontramos nos centros de ensino, ratificando a ideia discutida por Telles (2009a) e defendida por nós ao longo desta investigação. Após a

realização das seis interações com sua parceira Daiana, Hellen expõe que aprendeu aspectos linguísticos e culturais:

Excerto 35:

Pesquisador: **Após as práticas de Teletandem, você acredita que é possível aprender uma língua estrangeira nesse contexto de aprendizagem? Por quê?**

Hellen: **COM CERTEZA** ... eu acredito o seguinte ... **a questão da ... pronuncia...** a questão **da fala** de como eles se comportam ... quais são as gírias das regiões ... isso tudo favorece e enriquece a pessoa quanto culturalmente né? e linguístico também ... porque ai você vai vendo por exemplo é... **frases que utilizamos aqui** e lá com outro sentido dá várias impressões ... então isso me favoreceu nos dois aspectos.

Pesquisador: **Então você aprendeu?**

Hellen: **aprendi** (...)

Pesquisador: (...) de que forma você aprendia?

Hellen: eu:: aprendia (...) perguntava para ela ... mas o que significa isso... tal palavra... e ela tentava me explicar não dizendo o significado... sempre a gente buscou dizer ... a sabe quando uma pessoa escuta determinada música e ela quer dizer que aquela música é de tal forma ... ela diz que:: isso é assim ... então **a gente tentava sempre:: procurar o uso da língua não dizendo o seu significado direto ... mas procurando um contexto para explicar** e isso muitas vezes favorecia aqui ... né?.

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

Dessa forma, notamos que desde a preparação para as interações e após realizá-las Hellen confirma as expectativas e as crenças que apresentava desde o início. Acreditamos também que a visão apresentada pela licencianda foram construídas a partir das reflexões geradas no componente curricular, ratificando a natureza das crenças serem “sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais” (BARCELOS, 2006, p. 16).

Em relação às crenças trazidas por Marta, a participante, ao ser questionada quanto as suas expectativas e objetivos no Teletandem, afirma:

Excerto 36:

Poder compartilhar minhas experiências, conhecimentos, e modos de vivencia aqui do meu país, e da mesma forma espero enriquecer meus conhecimentos sobre o outro país, e ter esse contato mais direto com alguém inserido em determinado país, será muito gratificante e engrandecedor.

(Marta, Questionário 2, 2019).

Vejamos que ela volta sua atenção para a possibilidade de uma aprendizagem linguística e intercultural, e de comunicar-se com um falante nativo da língua

espanhola (VASSALLO; TELLES, 2009). E em relação a possibilidade de aprender no Teletandem, ela afirma que acredita, porém, se faz necessário que seu parceiro também esteja interessado. De acordo com suas palavras: “seus erros e lhe ajudando neste processo, assim como você também o ensinando. Se esse contato for feito de maneira cooperativa eu acho que aprenderei o espanhol”.

A crença que Marta apresenta acerca de aprender espanhol no Teletandem se dá, da mesma forma que as outras participantes, levando em consideração a colaboração, se referindo ao princípio da reciprocidade (VASSALLO; TELLES, 2009).

Benedetti (2010, p. 24), segundo Brammerts (2003), pontua que a reciprocidade está ligada “à dimensão social da aprendizagem de línguas em tandem, centrada no acordo do que cada um dos participantes deve fazer pelo outro”. Ainda segundo os estudiosos, esse princípio implica no “compromisso com o parceiro e garantia de que ambos os participantes se beneficiarão tanto quanto possível de seu trabalho em conjunto”.

Desta forma, o processo de aprendizagem de Marta só acontecerá se Sol, sua interagente, estiver disposta a lhe ajudar. Em vista disso, perguntamos após as suas interações, na entrevista final, se ela conseguiu alcançar seus objetivos, a fim de sabermos se suas expectativas foram validadas e/ou modificadas:

Excerto 37

Marta: **A minha experiência foi muito muito boa... primeiro que no início eu acreditava que ia ser CHATO né?** as interações mas eu vi que durante as interações **eu percebi que é um meio onde realmente aprendemos muitas coisas** com a outra pessoa e ela também conseqüentemente ... com a gente que está é:: na interação.

Pesquisador: **Você acha que essas questões que você queria foram alcançadas?**

Marta: **sim... foram porque eu aprendi muito com a minha parceira de teletandem coisas que eu não sabia...** palavras é:: do cotidiano dela e até mesmo ... éh:: ... e ensinei também de minha cultura muitas coisas que ela não sabia e que ficou muito/ super interessada.

(Marta, Entrevista Final, 2019, grifo nosso).

O excerto 37 nos possibilita inferir que as expectativas da participante foram (res)significadas (BARCELOS, 2006), ao pontuar que de início acreditava que as interações seriam chatas, mas que ao interagir e vivenciar o contato com o outro, sua visão foi sendo mudada. A crença inicial de que só aprenderia a língua espanhola no Teletandem se a sua parceira colaborasse foi mantida, pois em sua entrevista final,

após a realização das interações, ela ratifica a necessidade da colaboração da sua parceira e da influência dela na sua aprendizagem, como podemos ver a seguir:

Excerto 38:

Pesquisador: Após as práticas de Teletandem, você acredita que é possível aprender uma língua estrangeira nesse contexto de aprendizagem? Por quê?

Marta: Eu acredito que sim, porque se tiver interesse... até porque no início... como era para uma questão de nota eu acreditava que a outra pessoa não ia estar nem aí ((ela está falando da sua parceira de interação)) **mas se a outra pessoa tem o mesmo interesse que você e tá pra realmente aprender, lhe corrigir e lhe permitir corrigir acredito que sim... acredito que sim.. aprende a língua, mas tendo compromisso porque se não tiver não adianta...**

Pesquisador: Então você aprendeu?

Marta: Eu aprendi.

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

Dessa forma, percebemos nas falas de Marta que a sua visão foi modificada porque interagiu com alguém que esteve, ao longo de todo o processo, engajada na sua aprendizagem, demonstrando compromisso. Esse aspecto, segundo Telles e Maroti (2008), é essencial para que a experiência no Teletandem seja exitosa.

Consequentemente, pontuamos que as expectativas e a motivação para estudar uma língua estrangeira interfere no processo de aprendizagem do estudante. No que se refere às perspectivas apresentadas por Emily, Hellen e Marta, corroboramos Barcelos (2004) ao revelar que as expectativas e possibilidades de aprendizagem são crenças construídas a partir das orientações e aulas de LE, e se faz necessário “entender como as experiências pessoais dos alunos contribuem para moldar suas crenças e suas ações no contexto social da aula de língua estrangeira” (BARCELOS, 2001, p. 86), que em nossa pesquisa se refere ao contexto virtual do Teletandem (TELLES, 2009a).

3.1.2.3 O erro e a correção de erros na aprendizagem

Durante o percurso investigativo pôde-se observar outra crença referente à aprendizagem de língua estrangeira no Teletandem, a de aprender através de erros e suas correções gerados durante as interações. Nossa percepção se deu através das análises dos dados gerados e coletados e, também, de excertos citados e analisados em outras seções, cujo foco não estava voltado para essa crença.

Nesse sentido, a participante Emily, sabendo das fases que as interações no Teletandem possuem, evidencia no seu primeiro diário de bordo reflexivo como foi proposta a realização do *feedback* linguístico (TELLES; VASSALLO, 2009) e os momentos que as correções aconteceriam entre ela e Juan.

Emily apresenta inicialmente sua crença quando, em seu primeiro diário de bordo reflexivo, relata o momento em que realizarão as correções ao longo das interações.

Excerto 39:

fiz chamada e tudo ocorreu bem, acertamos como seria o processo das correções e mudanças de idioma, ficou acertado que seriam 30 minutos para cada idioma, e começamos pelo espanhol, depois antes de passarmos a falar português seria comentado alguns erros, e no final um comentário geral.

(Emily, Diário de bordo – 1ª interação, 2019).

Vejamos que a participante e seu interagente trouxeram para a interação a separação de línguas, onde o português e o espanhol são usados na mesma proporção, isto é, 30 minutos interagindo em cada língua. Nesse momento, a licencianda apresenta-se como agente da interação (MENDES, 2004) ao se preocupar com os momentos de interação com Juan, nas duas línguas. Nota-se, também, a preocupação em acertar quando realizariam os comentários referentes à língua utilizada, fase importantíssima no processo de aprendizagem no Teletandem. (TELLES; VASSALLO, 2009).

Analisamos, a seguir, no excerto 40, referente a 3ª interação, com a temática “Vestimentas/jogos”, a presença da correção realizada por Juan, quando estão realizando o *feedback* linguístico após interagir trinta minutos em espanhol:

Excerto 40:

Emily: Yo querría saber si tienes alguna ... alguna ... puntuación para decime que erré alguna cosa ... si hablé mal ... de pronuncia

Juan: percibí dos

Emily: ¿cuál? ((Emily fica atenta para acompanhar suas correções e escrever em seu caderno as formas corretas))

Juan: Usted cuando ... que cuando hacía calor creo que me estaba contando ... que no usaba la ropa y dijiste de manera ninguna que acá en español se dice de ninguna manera

Emily: Calma jajaja es que me confundo... yo hablé de manera ninguna ... pero es de ninguna manera [...]

Juan: de ninguna manera ...

Emily: Ok ...

Juan: dijiste cuestión [...]

Emily: cuestión? ((fala da mesma forma que Juan)
 Juan: sí ... es cuestión [...]
 Emily: cuestión... né? ((anota no caderno))
 Juan: cuestión... con un acento en la o ... cuestión
 Emily: dale ...
 (3ª interação – Emily e Juan – 27 de maio de 2019).

O excerto 40, conforme podemos observar, nos mostra o momento em que Emily, após interagir em espanhol, solicita que seu interagente aponte algum erro realizado por ela. Como já haviam decididos anteriormente acerca dessa etapa, Juan anotou quando a brasileira falou “de *manera ninguma*” ocasionada, certamente, pela forma que se fala no português, pronunciando de forma errada a palavra “*cuestión*”. Notemos que a participante se mostra interessada em saber seus erros, repetindo o que lhe é dito e anotando, em seu caderno, a forma correta.

As ações realizadas por Emily e Juan corroboram o que apontam Telles e Vassallo (2009) nas orientações para o *feedback*. Os estudiosos aconselham que essa etapa aconteça ao final da interação em cada língua. Indicam também que não sejam feitas longas explanações gramaticais, mas sim comentários centrais de aspectos referentes a pronúncia, vocabulário e gramática que emergiram durante a interação, o que ocorreu no excerto 40.

Outros momentos durante as interações provocaram correções espontâneas por parte de Juan em Emily. De acordo com a participante, essas correções aconteciam quando estavam dialogando, e parafraseando-a: “sempre respeitando o outro”. Não obstante, em sua entrevista final, a participante nos releveu uma crença em relação a comunicar-se corretamente com Juan, seu parceiro, por ser nativo³³.

Excerto 41:

Emily: eu acredito que:: me/ **por que a gente acredita que vai falar bem...** que vai tudo... mas quando chega ... pra fazer a chamada com a pessoa... **nos primeiros encontros pode ser que a gente fique um pouco nervoso... eu acredito que isso me ajudou a tirar a () um pouco do nervosismo em falar com o nativo ... porque a gente quer falar perfeito ... e... é difícil conseguir falar igual a eles... né... perfeito?**

Pesquisador: então te ajudou a tirar mais um pouco da vergonha... e de ter aquele espanhol perfeito?

Emily: Isso... além de tá diretamente com uma pessoa que é nativa né... que é o receio de muita gente...

(Emily, Entrevista Final, 2019).

³³ As crenças das participantes podem gerar a crença do falante nativo, requerendo outras reflexões teóricas sobre a temática, que não são abordadas nesta dissertação.

Verifica-se que houve uma mudança na visão de Emily em relação a falar corretamente. Para ela, enquanto estudante de língua espanhola, se fazia necessário ter um espanhol excelente, igual ao dos nativos, estabelecendo uma comunicação sem erros, já que estava falando com um. Porém, sua crença sofreu uma (re)significação (BARCELOS, 2006), ao ver que não se faz necessário falar como um nativo e que o erro faz parte do processo de aprendizagem, mesmo ela sendo uma professora de espanhol em formação.

Essa visão da participante, ao nosso olhar, deve-se a sua concepção de aprendizagem colaborativa (VASSALLO; TELLES, 2009), e a metamorfose de papéis (TELLES, 2009b), assumidos por ela, possibilitados pelo Teletandem. Esse aspecto promoveu momentos reflexivos no seu processo de aprendizagem de LE e também na sua formação docente (CORACINI, 2003; FREITAS, 2004; OLIVEIRA, 2004; VOLPI, 2008).

No que tange à crença de Hellen, visualizamos a sua presença inicialmente em sua autobiografia. A participante comenta que as aulas na Universidade eram ministradas em espanhol, contribuindo no aprendizado dos alunos, mas que alguns de seus colegas tinham dificuldades na hora de compreender o espanhol. Porém, percebemos que a dificuldade apresentada por Hellen estava direcionada ao receio de errar quando estivesse falando em espanhol, conforme exposto no excerto a seguir:

Excerto 42:

Para mim, a maior dificuldade era falar com os professores, pelo simples medo de errar a pronuncia, e mesmo assim, os professores nos apoiavam e incentivavam a começar a falar, porque afinal de contas seríamos profissionais da área e com isso, teremos que passar segurança para nossos alunos, pois para que isso aconteça era necessário deixar o medo de lado e lutar a favor de aprimorar os conhecimentos linguísticos e os próximos desafios.
(Hellen, Autobiografia, 2019).

No excerto 42, podemos inferir que Hellen deixa de ver o medo de errar e de ser corrigida como um obstáculo, para uma forma de aprender a língua espanhola e ultrapassar desafios. Esse desejo faz com que a sua formação docente seja, segundo Almeida Filho (2000), sólida, reflexiva e orientada, assim como, exterioriza o

desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa e aplicada, postas pelo linguista aplicado como essenciais no professor de LE.

A crença de Hellen, apresentada no excerto 42, também esteve no início de suas interações com Daiana. Em sua entrevista final, ao ser questionada se havia aprendido, a licencianda reflete a respeito do seu processo de aprendizagem, evidenciado no seguinte trecho:

Excerto 43:

Hellen: Eu... assim... na graduação sempre me preocupei bastante de como usar a língua... né?

[...]

Hellen: [...] a auditiva melhorou bastante porque a gente ... querendo ou não na universidade a gente não tem essa prática né? de escutar bastante mas a de fala ela é pouco exclusiva né do ensino... até porque os professores também eles estimulam mas muitas vezes os alunos não tem aquela coragem ... digamos também inicial de falar ... **então eu tinha que perder esse meu medo inicial e dizer não eu to aqui para aprender .. então essa é a hora de eu errar porque é errando que se aprende ... então a minha oralidade melhorou bastante ...** a questão de compreensão auditiva também [...]

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

No excerto 43 evidenciamos a crença trazida por Hellen em sua autobiografia, presente no excerto 42, ratificando a sua visão de errar como uma possibilidade de aprendizagem, pois, segundo a participante, seria errando que aprenderia. A crença trazida de sua experiência na graduação, relacionada a se comunicar na LE, também perpassou o contexto do Teletandem, pois às crenças apresentadas pelos professores e alunos no processo de aprendizagem são construídas a partir de suas experiências e hábitos, podendo influenciar suas ações. (BARCELOS, 2004, 2006, 2007a, 2007b). As reflexões realizadas por Hellen nos mostram que o medo de errar e de ser corrigido, muitas das vezes, impedem os alunos de desenvolver a oralidade na língua estrangeira.

Assim, Hellen enxerga o erro como uma forma de aprender o espanhol e as correções são realizadas, espontaneamente, durante as interações. Em seu diário de bordo reflexivo, exposto no excerto 44, percebemos que a participante não possui nenhuma dificuldade em se expressar no espanhol e que a sua interação com Daiana acontece naturalmente:

Excerto 44:

Desde a primeira interação até os dias de hoje percebo o quanto eu e ela falamos abertamente sobre as temáticas, conversamos muito e compartilhamos nossas experiências, ajudamos uma a outra nas pronúncias das palavras naturalmente. **Me sinto superconfortável para falar na língua-alvo**, inclusive me pego falando espanhol e português, para que minha parceira compreenda e não se sinta desconfortável.

(Hellen, Diário de bordo reflexivo – 3ª interação, 2019, grifo nosso).

Conforme apresenta o excerto 44, acreditamos que essa naturalidade só acontece porque ela compreende que o erro faz parte do seu processo de aprendizagem e que não pode, conseqüentemente, ficar presa a essa questão. O excerto 45, referente a 4ª interação de Hellen e Daiana, mostra o momento em que, ao mudarem a língua para o português, a licencianda encoraja sua interagente para que fale a língua que está aprendendo:

Excerto 45:

[...]

Hellen: Mientras buscas las imágenes...yo intentaré hablar portugués ... ¿sí?

Daiana: Dale ...

Hellen: **tienes que intentar también mismo errando no tiene problema ... no pasa nada ...** y yo en las clases dijo en clases que tú hablas muy bien portugués

Daiana: no... no... hablo horrible ((Daiana começa a rir)

Hellen: **yo creo en ti**

(4ª interação – Hellen e Daiana - 31 de maio de 2019).

Nota-se no excerto 45 que Hellen motiva Daiana para que ela continue falando em português, pois os erros fazem parte do processo da aprendizagem e não tem nenhum problema em errar. Assim, apresenta-se como agente facilitador e agente de integração e co-produção de significados (MENDES, 2004), colocando a aprendizagem de sua interagente no centro da interação e na construção de significados na língua. Nessa perspectiva, acreditamos que a brasileira age dessa forma porque traz consigo experiências, enquanto aprendiz e futura professora de língua espanhola, que moldam suas crenças e ações (BARCELOS, 1999, 2004, 2006, 2007a, 2007b), para a sua prática docente.

Marta, assim como Emily e Hellen, também compartilha da crença de que os erros e suas correções na oralidade, possibilitam a aprendizagem na língua espanhola. Em sua primeira interação, desenvolvida pela temática família, Marta e Sol iniciam falando em português. Ao ver que sua interagente argentina possui algumas

dificuldades no momento de falar, a participante pergunta se ela prefere que o *feedback* linguístico (TELLES; VASSALLO, 2009), isto é, as correções, fossem realizadas no momento do erro ou ao final das interações. Porém, sua parceira não compreendeu bem e seguiu tentando falar em português normalmente.

Dessa forma, no seu primeiro diário de bordo reflexivo, a brasileira relatou que durante a interação corrigiu algumas palavras e tirou dúvidas de vocabulários que ela não sabia no português. Todavia, ao interagir em língua espanhola, não obteve o mesmo retorno de Sol:

Excerto 46:

[...] **ela falava, perguntava algumas palavras que não sabia e eu ia corrigindo e tirando algumas dúvidas.** Apresentei minha família e fui enviando as fotos via WhatsApp, pois pelo *Skype* não estava carregando, e assim ela poderia visualizar e entender melhor o que eu estava apresentando. **Ela não corrigia, mas, eu perguntava palavras quando tinha dúvidas.**

(Marta, Diário de bordo– 3ª interação, 2019, grifo nosso).

Conforme o grifo no excerto 46, percebemos que Marta realizou correções e tirou dúvidas de sua interagente durante os momentos em que a língua portuguesa estava sendo utilizada. Porém, ressalva que sua parceira não realizou nenhuma correção, e suas dúvidas só foram tiradas porque as perguntava, nos revelando a importância que a correção apresenta no seu processo de aprendizagem. Em sua segunda interação, Marta questiona novamente Sol a respeito de como realizarão as correções durante as interações:

Excerto 47:

Marta: **Antes de você falar da cidade eu queria perguntar se eu posso ir corrigindo no momento que você vai falando ...**

Sol: no se escucha

Marta: **antes de tu falar sobre a cidade... tá escutando? ... ai eu queria saber se você quer que eu vá corrigindo assim ... vocabulário de algumas palavras que/se você errar ... se eu já posso ir ou eu anoto e deixo pra depois**

Sol: ((incompreensível))

Marta: Entendeu?

Sol: Sí

Marta: Ah... e:: **quando for pra espanhol... ai eu queria pedir para que você me corrigir... o que eu falar errado para você me corrigir... ta bom?**

Sol: Sí

(2ª Interação – Marta e Sol - 11 de maio de 2019, grifo nosso).

A partir do excerto 47, percebe-se que Marta está preocupada com a sua aprendizagem e a de Sol, pois, ao realizar a primeira interação e ver que não houve reciprocidade (VASSALLO; TELLES, 2009), necessária para o desenvolvimento no Teletandem, isto é, as correções de seus erros, questiona novamente Sol. Nesse momento, Marta sinaliza o desejo de ser também corrigida caso fale errado, levando-nos a perceber, mais uma vez, a relevância da correção para ela.

Em sua entrevista final, ao relatar que seu nível de expressão oral em língua espanhola havia melhorado, revelou que a interação com Sol e as correções realizadas por ela, influenciaram em uma de suas habilidades linguísticas:

Excerto 48:

Pesquisador: [...] na questão da oralidade da audição... você acha que isso melhorou após as interações?

Marta: sim **porque em questão de estar ouvindo ela falar, de estar é:: me corrigindo quando eu pronunciava algo errado...** então isso vai tornando mais prático pra mim... mais fácil de ouvir outra pessoa falante da língua...

Pesquisador: Então você acha que deu para melhorar a questão da oralidade?

Marta: sim, **porque se ela me corrige e diz ah, óh isso não falo dessa forma ... e se eu estou ali ouvindo e aprendendo quando eu for falar novamente eu não vou me equivocar....**

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

Notamos novamente a crença, e a confirmação dela, por parte de Marta ao inferir que a interação com Sol fez com que a sua oralidade se desenvolvesse mais, e a partir de seus erros e das correções apontadas por ela, a aprendizagem aconteceu. Destarte, essa crença relacionada à expressão oral e à compreensão auditiva, segundo Telles (2009b), diz respeito a deficiência da educação de línguas estrangeiras no Brasil.

De acordo com o estudioso essa dificuldade se dá, também, por causa das dimensões territoriais que conduzem a restringir os contatos interculturais e linguísticos dos aprendizes de uma LE. Nesse caso, o Brasil possui vários países hispano-falantes que para os que vivem em estados fronteiriços, pode facilitar a comunicação e o desenvolvimento da oralidade.

Desta forma, as correções, realizadas na oralidade das interagentes como forma de aprendizagem, revalidam às crenças das participantes, pois

[...]proporcionam oportunidades para que os jovens brasileiros se comuniquem na modalidade oral em línguas estrangeiras a um

baixíssimo custo quando comparadas às chamadas telefônicas de há dez anos. [...] a tecnologia está a exercer uma metamorfose sobre as condições contextuais, sobre as oportunidades de contatos interlinguísticos e inter-culturais, e sobre a relevância do desenvolvimento das habilidades orais em conjunto com as antigas necessidades [...]. (TELLES, 2009b, p. 66-67).

Ratificamos que as correções no contexto do Teletandem são vistas de forma positiva e necessária para a aprendizagem da língua estrangeira. As professoras em formação inicial e aprendizes de espanhol, se mostram preocupadas em saber quais são seus erros, podendo, assim, refletir sobre e a respeito deles.

Assim, se faz necessário que suscitemos nos estudantes a reflexão de suas próprias crenças, estratégias e estilos no que diz respeito ao ensinar e aprender línguas, pois essas influenciarão diretamente em sua prática docente, seja na sala de aula ou no Teletandem (BARCELOS, 2004).

3.2 Diálogos entre Culturas: Os aspectos (inter)culturais revelados nas interações do Teletandem

A partir da visão de língua e cultura como um módulo indissociável (SALOMÃO, 2012), nosso olhar estará centrado na busca pelos aspectos (inter)culturais presentes nas interações de Teletandem, com vistas a compreender os possíveis indícios de desenvolvimento do perfil interculturalista das participantes.

Assim, dividimos esta categoria em duas subcategorias: a primeira (3.2.1) traz à tona as crenças apresentadas nos instrumentos de geração e coleta de dados, sobre cultura no processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira; a segunda (3.2.2) evidencia as crenças sobre interculturalidade e sua presença nas interações, a fim de compreender de que forma acontece o diálogo entre as culturas que perpassam o contexto telecolaborativo.

3.2.1 A cultura e seus múltiplos olhares no ensino de línguas mediada pelo Teletandem

Nesta subcategoria, discutimos e refletimos a respeito das possíveis crenças apresentadas pelas participantes no que concerne à cultura e sua relação com o ensino de línguas mediada pelo contexto telecolaborativo. Desta forma, dividimos em:

i) crenças sobre cultura e sua presença no Teletandem; ii) relação entre língua e cultura no ensino de línguas e Teletandem.

3.2.1.1 Crenças sobre cultura e sua presença no Teletandem

Antes das interações, as participantes manifestaram, no Questionário 2, suas concepções de cultura. Elas partem, a princípio, de uma mesma visão, ao pontuarem que é compreendida como uma característica coletiva, de um grupo, de uma sociedade, e que há uma relação de cultura com as práticas sociais:

Excerto 49

É um campo de estudo amplamente variado, onde geralmente definimos como inclusão de conhecimentos em meio às realizações humanas, sejam eles em contextos e/ou em épocas diferentes. Cultura é um termo que não existe uma única definição, ela proporciona os aspectos da identidade de uma população, ela irá designar valores ao homem enquanto ser social. Portanto, cultura designa uma série de códigos, de símbolos, uma verdadeira rede de significados manejáveis na sociedade.

(Hellen, Questionário 2, 2019).

Excerto 50

Um conjunto de costumes, crenças, leis, hábitos, regras, modos de viver e se comportar seguidos por determinada sociedade, por um grupo social.

(Marta, Questionário 2, 2019).

Excerto 51

Para mim cultura é um conjunto de manifestações artísticas criadas e difundidas pela sociedade humana.

(Emily, Questionário 2, 2019).

Conforme podemos ver nos excertos 49-51, as participantes apresentam a concepção de cultura alinhada à visão de um conjunto de conhecimentos, comportamentos e informações de um povo. A cultura, nessa perspectiva, é compreendida, segundo Salomão (2012, p. 143), como “produtos passíveis de ‘consumo’ por outros povos (expressões artísticas, comidas)”.

O conceito apontado por Hellen, no excerto 49, nos permite visualizar a reflexão realizada pela participante acerca das possibilidades que o termo apresenta. Inicialmente, ela ratifica a complexidade da palavra cultura, corroborando Eagleton (2011) ao pontuar que ela é uma das duas ou três palavras complexas da nossa língua, podendo receber diversos significados.

Hellen, também, direciona sua visão para cultura em uma perspectiva coletiva, afirmando que ela tem o poder de atribuir identidade para cada grupo da sociedade. Assim, essa característica lhes dá valores, crenças, leis dentre outros aspectos, que podem ser (re)construídos ao longo do tempo, isto é, através do processo de socialização, pois a cultura é um sistema integrado de inúmeros elementos.

A ideia da participante também vai ao encontro das reflexões de Lopes e Macedo (2011, p. 184), no sentido de a cultura ser entendida como “um conjunto de sentidos socialmente criados que permite aos sujeitos se identificarem uns com os outros”.

Em relação às outras duas participantes, inferimos, a partir da análise dos excertos 50 e 51, que Marta e Emily comungam da mesma visão. Esse olhar, apresentado por elas, entende a concepção de cultura, segundo Salomão (2012), como hábitos e costumes de uma sociedade, e a forma que um povo faz sentido no mundo, visão compartilhada, majoritariamente, pela sociedade acerca do que se entende por cultura. Ao direcionarmos para o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, pontuamos que sua visão pode ser dita como a cultura com c minúscula (MAQUIEL; SANS, 2004), pois se refere a uma cultura compartilhada por todos da sociedade, tais como: crenças, hábitos, cotidiano, leis, vestimentas, manifestações artísticas, culturais dentre outros aspectos.

Corroborando também ao pensamento adotado por Eduard Tylor, pois, segundo ele, o termo *culture*, advindo da língua inglesa, relaciona-se aos “conhecimentos, crenças, arte, moral, lei, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (LARAIA, 2018, p. 25).

Ao olharmos para a presença dos aspectos culturais no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, verificamos que a visão de Marta e Emily é a mais abordada pelos professores e a mais solicitada pelos alunos. Porém, essa perspectiva, de acordo com Mendes (2007) e Salomão (2012), faz com que as aulas de línguas estrangeiras sejam limitadas a informações culturais generalizadas, sem que aconteça uma reflexão crítica a respeito.

Corroborando Kfoury-Kaneoya (2009) e Salomão (2012), compreendemos o Teletandem como um contexto que, a partir da interação com o seu parceiro, traz informações culturais que ele não conhecia, construído a partir do diálogo almejando uma compreensão mútua. Nesse sentido, percebemos a presença e o

desenvolvimento desses aspectos durante as interações de Marta, Emily e Hellen no Teletandem.

Assim, notamos que as três estudantes, em seus diários de bordo reflexivos, apontaram terem conversado e aprendido a respeito da cultura com c minúscula (MIQUEL; SANS, 2004). Nossa inferência pode ser comprovada no excerto a seguir, referente a 3ª interação de Emily com Juan, exemplificando a presença do aspecto cultural:

Excerto 52:

Juan começou a falar e mencionar sobre **as roupas que ele estava vestindo, o que vestia para sair nos eventos e em casa**, inclusive mostrou as peças que vestia e as do seu guarda-roupas, em alguns momentos eu também mostrei e falei do que também fazia. **Ele sempre me questionava sobre as roupas do São João** [...] depois que mudamos o idioma ele me perguntou sobre brincadeiras da festa junina [...] Foi uma interação tranquila como as demais, concluindo ele aprendeu palavras novas e também sobre brincadeiras juninas. (Emily, Diário de bordo reflexivo – 3ª interação, 2019, grifo nosso).

O trecho acima nos mostra que a terceira interação da participante Marta, com o argentino Juan, teve como temática central “vestimentas e brincadeiras juninas”, de forma específica a festividades de São João, realizada em Campina Grande, cidade onde Marta mora. A brasileira, durante alguns momentos da interação, mostrou para seu parceiro quais eram as roupas típicas desse período e a forma como as pessoas vão para a festa.

Excerto 53:

Emily: Si tu vienes en el San Juan vas a mirar mucha gente de falda Que está haciendo frio... pero están de falda... porque se queda más bonito en la estética de la ropa de la fiesta... y porque como hay mucha gente/se aglomera mucha gente no se siente tanto... pero cuando no tiene mucha gente e viste mas:: entiende... hay muchas cosas/ropas oscuras... gris... negros...me gusta mucho el gris... azul... en esta época va utilizar mucha ropa gris...

[...]

Juan: mucha ropa gris...

(3ª interação – Emily e Juan - 27 de maio de 2019).

Conforme apresenta o excerto 53, vemos que Emily apresenta o modo como os campinenses, e as pessoas que vão à festividade, se vestem na festa junina, no São João. Esse momento, de expor algumas características das vestimentas, em

nossa compreensão, nos possibilita identificar a presença da cultura com c minúscula (MIQUEL; SANS, 2004).

Ao longo dessa mesma interação, ainda com o tema vestimentas, Juan apresenta para Emily como os argentinos se vestem quando estão em casa, trazendo mais uma vez o aspecto cultural dele, e que pode ser compartilhado por alguns argentinos. Em determinados momentos, Emily ratifica que nem todos aqueles que comemoram as festividades juninas utilizam-se das mesmas vestimentas, corroborando, desta forma, a não criação de estereótipos e de uma visão homogênea por parte do seu interagente, apresentando-se como agente intercultural (MENDES, 2004).

Da mesma forma, verificamos também a presença da cultura com c minúscula (MIQUEL; SANS, 2004) durante as interações de Hellen com Daiana. Acreditamos que esse fator se dá pelas características próprias do contexto do Teletandem e as temáticas escolhidas pelas participantes³⁴, tais como: festividades locais; comidas e bebidas típicas; ritmos musicais; fazendo com que informações culturais emerjam entre os interagentes e as trocas aconteçam durante as interações (TELLES, 2009a).

Assim, no intuito de evidenciar essa troca entre Hellen e sua interagente, apresentamos o excerto 54, referente a sua quinta interação, norteadada pelo tema “ritmos musicais”:

Excerto 54:

Daiana inicia a interação falando sobre **os ritmos musicais como o folclore e o tango**. Enviou-me alguns *links* da plataforma do *youtube* para conhecer mais dos ritmos. Explica que os **ritmos musicais originados da Argentina é o Folclore e o Tango, no entanto, nem todos dançam. O Folclore fala sobre amor e natureza e se trata de algo fácil de dançar e tango fala de lugares da Argentina e amor e muito difícil de aprender os passos, levando anos de prática**. Existe um tipo de folclore que ela explicou que se chama **malambo**, onde dançam apenas os homens e me enviou o respectivo *link* da apresentação do grupo de dança *Malevo*.

(Hellen, Diário de bordo reflexivo – 5ª interação, 2019, grifo nosso).

Hellen, em seu diário de bordo, teve a preocupação de evidenciar como a sua interagente lhe mostrou os aspectos culturais referentes ao Folclore e ao Tango. Notamos também que a brasileira está ciente de que por ser algo característico do

³⁴ Ver Quadro 8 – mapeamento das interações.

país de Daiana, não quer dizer que todos os nativos também dançam e/ou gostam desses ritmos, como bem ela colocou: “*no entanto, nem todos dançam*”.

Essa inferência, realizada pela participante, nos possibilita ressaltar que a cultura, ademais de identificar um povo, e além de ser plural e coletiva, também é individual. Hellen nesse momento apresentou uma reflexão crítica acerca dos aspectos culturais apresentados pela sua participante, ação essa, de acordo com Salomão (2012), necessária. Essa mesma visão foi corroborada pela participante em sua entrevista final, exposta no excerto a seguir, quando sinaliza que os aspectos apresentados por ela e por sua interagente não eram generalizados.

Excerto 55:

Helen: [...]ela ia explicando cada significado daquela/daqueles objetos que para mim eram apresentados ... da mesma forma eu **apresentava também os aspectos culturais daqui da minha região ... mas sempre deixando claro que em outras regiões tinham outros aspectos também que diferem das daqui ... né? não podemos generalizar e ela da mesma forma ...**

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

Assim, a partir da análise do excerto 54 e 55, notamos a presença da atitude intercultural (MENDES, 2004; OLIVEIRA, 2014), em que Hellen estava aberta para apresentar os seus aspectos culturais e conhecer os de Daiana, sem que houvesse generalizações e estereotipagens. Essa atitude dialoga, também, com o que Coracini (2007) e Matos (2014b) refletem em relação a presença da perspectiva intercultural.

Segundo as estudiosas, esse modo se refere ao entendimento de que a sociedade é formada heterogeneamente, e nem todos compartilham das mesmas práticas sociais. E que apesar de estarem agrupados por um fio, elas não podem ser generalizadas e nem estereotipadas, correndo o risco de desconsiderarmos ou anularmos o sujeito (CORACINI, 2007; MATOS, 2014b).

Semelhantemente às outras duas participantes, Marta, ao interagir com Sol, também apresentou aspectos referente à cultura com c minúscula. A sua terceira interação contém vários aspectos culturais em que ambas as interagentes possuem o desejo e a vontade de compartilhar tais informações sobre seu povo. Essa interação, com a temática “atividades de lazer”, objetivava fazer com que a brasileira e a argentina debatessem a respeito do que costumavam e gostavam de realizar no dia a dia, e, de forma específica, nas atividades de lazer, como podemos observar no excerto 56.

Excerto 56:

Pude **conhecer um tipo de bebida chamada Mate que ela costuma tomar quando sai com os amigos**, ela me falou que é uma bebida amarga ou doce, depende de como desejar tomar. **Ela também falou de um tipo de comida chamada Mostaza**, que era algo que gostava de sair para comer. Também pude dizer para ela tipos de bebidas daqui.

(Marta, Diário de bordo reflexivo – 3ª interação, 2019, grifo nosso).

Assim, visualizamos, a partir do trecho acima do seu diário de bordo, que durante essa interação a aprendiz brasileira, Marta, pôde conhecer sobre o *Mate*, uma bebida típica e a *Mostaza*, um tipo de comida também típica da Argentina. Nessa interação, Sol, ao contar acerca da sua rotina, comenta que nos finais de semana costuma ir ao Parque Bicentenário com seus amigos para tomar Mate, momento esse que causa curiosidade em Marta, perguntando-lhe o que seria:

Excerto 57

[...]

Marta:

Sol: (vou ao parque) com amigos a tomar um Mate

Marta: tomar?

Sol: MATE...

Marta: o que é isso?

Sol: é um ... es un... vasito como puedo decir... con yerbas y después te puedo enviar una foto

Marta: Sí

Sol: Eso se toma mucho acá em Salta ()

Marta: Escreve o nome pra mim no whatsapp

Sol: ¿cómo?

Marta: Escreve o nome no whatsapp

Sol: ah:: ... en el whatsapp?

Marta: Sí ...

((envia a mensagem para o whatsapp))

Marta: é como se fosse um sorvete?

Sol: es () ((incompreensível)) ... ¿se ve?

Marta: Sim... interesante ... isso é gelado... quente?

Sol: ¿Cómo?

Marta: É gelado... é quente...?

Sol: Amargo o Dulce.... depende de cómo te guste...

Marta: ah:: legal ... e o que é que compõem... água... eh... suco?

Sol: agua caliente...

Marta: Sí... sí.. interesante...

Sol: (hay otras personas) que toman con jugo y frío ... eso se llama... so nombre es Tereré

Marta: essa bebida tem álcool?

[...]

Marta: quando tu falou eu achei que era um sorvete é por isso que eu perguntei ...

Sol: Sí...

(3ª interação – Marta e Sol - 21 de maio de 2019).

Percebe-se, no excerto 57, o interesse da participante Marta em conhecer mais a bebida que Sol e seus amigos costumam tomar. Esse interesse em descobrir o aspecto cultural trazido pela argentina, refere-se à competência de habilidades de descoberta e interação (OLIVEIRA, 2014), ao construir novos conhecimentos referentes à cultura e às práticas culturais, hábitos e costumes de uma sociedade (SALOMÃO, 2012), neste caso as que a argentina se identifica/gosta de fazer. Oliveira (2014) assevera que a *internet* tem ajudado no desenvolvimento dessa competência que surge nos limites da comunicação virtual e da interação em tempo real, corroborado, neste caso, pelo Teletandem.

Em sua última interação, Marta e Sol dialogaram, também, a respeito das comidas e as bebidas típicas de seus respectivos países, levando-nos a pressupor que essa sessão proporcionou vários momentos de aprendizagem e trocas culturais com respeito a temática. Durante a interação, ao passo em que ambas iam expondo e comentando os aspectos, elas relacionavam, também, com o seu país, isto é, realizavam associações ao que poderia fazer parte de sua cultura. Esses momentos de comparação e associação foram registrados por Marta em seu diário de bordo reflexivo:

Excerto 58:

No momento que **falávamos sobre as comidas e bebidas pudemos fazer relação com as do país de cada uma, lembrando os nomes que mudavam ou os que eram os mesmos**, e com isso tivemos uma interação bastante proveitosa. [...] Iniciei pela feijoada que **é uma comida bem típica do meu país**, e a cada comida que comentava, **lhe enviava a foto por WhatsApp** para que ficasse melhor de entender [...] falei sobre o pão de queijo e ela comentou que lá também tinha e que era chamado de “chipa”, e quando falei da pamonha ela viu a foto e falou que eles tinham também e chamavam de “humita”, **ambas íamos nos empolgando bastante na conversa e foi fluído de maneira bem agradável**. Dando continuidade, **segui mostrando outras comidas de diversos estados do Brasil, falei do tucupi, da tapioca, do acarajé, da carne de sol, etc.**

(Marta, Diário de bordo reflexivo – 5ª interação, 2019, grifo nosso).

Conforme é apresentado no diário de bordo reflexivo de Marta, encontramos alguns dos momentos em que algumas das comidas são relacionadas entre os países. Por ser um tema amplo, notamos que a brasileira, ao longo da interação, se preocupa em mostrar as principais comidas típicas de cada região e estado do país, evitando

generalizações e estereotipagens com relação a todos os brasileiros consumirem os mesmos alimentos.

Essas ações, realizadas por Marta, podem ser compreendidas como habilidades de interpretação e de relação (OLIVEIRA, 2014), atuando também como um agente intercultural e facilitador e de interação (MENDES, 2004), ao utilizar imagens para ajudar na construção de significados na língua e cultura brasileira, referentes às comidas típicas, fazendo com que relacionassem os aspectos a seus países.

Os trechos apresentados nesta seção validam e confirmam as crenças iniciais apresentadas pelas participantes ao responder o segundo questionário. Ao serem perguntadas com relação ao que esperavam aprender sobre/com a cultura de seu interagente, Emily, Marta e Hellen responderam: sua linguagem; cultura regional; os modos de viver; costumes; hábitos e aspectos culturais do país em geral.

Nesse sentido, os aspectos culturais corroborados pelas participantes, ao longo de nossa análise e de suas interações, nos mostram que elas apresentam uma visão de cultura como produtos, práticas e perspectivas que podem ser coletivas, mas também individuais (SALOMÃO, 2012). Demonstram, também, serem agentes interculturais (MENDES, 2004), dispostas a conhecer uma nova cultura, contribuindo para momentos e relação de trocas, diálogos e sobretudo respeito às diferenças.

3.2.1.2 Relação entre língua e cultura no ensino de línguas e Teletandem

No que diz respeito ao processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira, e de forma específica, no contexto do Teletandem, sabemos que esse processo nos permite ter acesso aos bens culturais que essa LE apresenta. Assim, a partir da pergunta dezessete (Quando você aprende uma Língua Estrangeira sua mente se abre para as diferentes formas de ver o mundo? Por quê?), presente no primeiro questionário, indagamos as nossas participantes se elas compartilhavam dessa mesma premissa.

A participante Emily acredita que esse aspecto se dá porque a cultura está ligada ao ensino de línguas quando o estudante aprende. Sua visão nos permite pontuar uma concepção de ensino de línguas estrangeiras pautado na relação entre língua e cultura e, de forma específica, na presença do componente cultural na

aprendizagem de LE (SALOMÃO, 2015). Da mesma forma, acreditamos que essa noção seja a que perpassa sua formação enquanto futura professora de espanhol.

Durante suas interações no Teletandem, percebemos em seu discurso, e em outros momentos ao longo desta pesquisa, que Emily pôde ter contato com a cultura de seu interagente, evidenciado no exemplo a seguir:

Excerto 59

[...]

Juan: entonces...por ejemplo: también hay parques...por ejemplo/conoces el mate... chimarrão... el Mate?

Emily: ((Emily faz cara de pensativa na tentativa de descobrir se conhece a bebida))

Juan: ¿mate? ¿La bebida... no?

[...]

Juan: entonces... la gente de Argentina toma mucho mate:: y las personas por lo general.. bueno... están ocupadas de lunes a viernes ... estudian... trabajan ... y los fines de semana por ejemplo... aprovechan para juntar con la familia eh... por ejemplo... hacen asado (...)

Emily: muy famoso

Juan: sí... muy famoso ... todos los domingos... y por las tardes por ejemplo... van al parque a tomar Mate... mis amigos siempre van al parque tomar un mate...

Emily: es diferente...

Juan: también en los lugares del interior más afuera de la ciudad que no quedan tan lejos por ejemplo.... a una hora... dos horas... tres horas... la gente/ hay casa que alquilan y tienen juegos... lugares para hacer asados...piscinas... entonces por ejemplo la gente va por la mañana a pasar el día en el camping ... entonces van a pasar el día en el camping y vuelven a la ciudad en la tarde... por lo general... van en el sábado y vuelven en el domingo a la tarde... entonces casi siempre la gente hace eso... se junta en el parque para tomar mates... comer asados en el domingo... va a un camping ... en el verano cuando hace mucho calor en... entonces la gente... va mucho al camping... a la piscina o al rio.... Se juntan en la orilla del río ... hay lugares para hacer comidas... tomar mate... se puede pescar... entonces es lo que hace la gente mayormente en el verano acá en Salta porque no tenemos playa ... y lo que tiene la suerte de visitar Buenos Aires va a las playas de Buenos Aires y en la ciudad hay muchas piscinas...

(4ª interação – Emily e Juan - 1 de junho de 2019).

No excerto 59, referente a 4ª interação de Emily e Juan, vemos o momento em que o argentino comenta acerca da bebida típica *Mate* e alguns dos costumes que geralmente os *salteños*³⁵ realizam habitualmente no verão. Nesse sentido, verificamos que Marta pôde ter contato com uma das práticas culturais que perpassa a sociedade

³⁵ Gentílico referente a quem nasce em Salta.

argentina e, de forma específica, os que moram em Salta, corroborando Matos (2014b, p. 89) ao inferir que “as culturas se manifestam na forma como atuam os indivíduos de uma determinada cultura”.

Marta também compartilha da mesma ideia, pontuando que a partir do momento que se conhece outros países da língua estrangeira, estamos também em contato com outras culturas. Conforme podemos analisar a resposta de Marta, percebemos uma visão de uma língua = uma cultura (SALOMÃO, 2012, 2015). De acordo com Salomão (2012, 2015) essa concepção faz com que se veja o ensino de línguas estrangeiras pautado em tópicos culturais referente a determinado país, voltado para um território.

Inferimos também que a participante negligencia a sala de aula de LE como um espaço que fomenta o contato com outras culturas (MATOS, 2014b). Posto isto, concordamos com Matos (2014b), ao afirmar que as aulas de LE necessitam ser vistas como o contexto de encontros, em que podemos nos conhecer através da diversidade cultural ali presente.

Não obstante, a sua participação no Teletandem mostra que não se faz necessário viajar a outros países para que se tenha o contato com a cultura. Marta, distante geograficamente de sua parceira argentina, aprende e tem contato com a cultura dela e de seu país, conforme pode ser visto a seguir:

Excerto 60:

Então ela começou a falar sobre Salta, sua cidade. [...] Ela falou sobre a Praça 9 de julho, sobre a Igreja, e até sobre dança comentando que seu namorado dançava folclore, uma dança realizada em duplas, e que em fevereiro se realiza um festival de folclore. Ele ensina a ela, mas ela disse que não sabia muito.

[...] Aprendi muito sobre comidas e bebidas que são típicas da Argentina, e que minha parceira costuma comer e fazer, geralmente cozinha junto com sua avó ou sua mãe.

(Marta, Diário de bordo reflexivo – 2ª e 5ª interação, 2019).

Visualiza-se no excerto 60 os momentos em que a participante relata os aspectos culturais que aprendeu e teve contato durante a sua 2ª e 5ª interação. Essas reflexões, realizadas por Marta, confirmam a tese de Vassallo e Telles (2009) a respeito do Teletandem promover o contato com a cultura do outro país através das interações virtuais. De acordo com os pesquisadores, o que acontece no contexto telecolaborativo é uma transcendência “das limitações geográficas e econômicas de

duas pessoas vivendo em países distantes e que desejavam manterem-se em contato com uma língua e uma cultura estrangeira” (TELLES; VASSALLO, 2009, p. 46).

A participante Hellen, ao responder o questionamento, infere que “é necessário compreender a cultura, para conhecer a história do local, as relações cotidianas, o desenvolvimento de um campo amplo, relacionada e interligada as demais áreas de conhecimento”. A visão apresentada pela licencianda está em consonância ao que pontua a pesquisadora Matos (2014b), inferindo que estudar uma língua estrangeira, é uma das formas de crescimento e de conhecer uma nova cultura.

Apresenta, também, uma perspectiva intercultural (SCHNEIDER, 2010; OLIVEIRA, 2014). Segundo Schneider (2010), essa perspectiva se dá porque a participante deseja compreender a cultura, a história local, para entender a perspectiva apresentada por esse outro, evitando preconceitos e desconstruindo possíveis estereótipos. Da mesma forma, corrobora também a visão de língua associada a um território específico (SALOMÃO, 2015).

Durante o seu processo de aprendizagem no Teletandem, de forma particular em sua terceira interação, cuja temática era “festividades locais”, Hellen conheceu uma das histórias locais de Salta, a peregrinação do Senhor e Virgem do Milagre, ou, *Señor y Virgen del Milagro*, padroeiros de Salta, como pode ser visto nos excertos 61 e 62:

Excerto 61:

[...] falamos sobre as características específicas de nossas regiões, a exemplo das festas de Chíncha, Señor e Virgen del Milagro em Salta, na Argentina e as Festas Juninas em Campina Grande, no nordeste brasileiro. Minha parceira de Teletandem, através de imagens, apresentou-me toda a procissão e peregrinação desse dia, tanto como o lado de fora quanto o de dentro da catedral, de uma beleza enriquecedoramente cultural.

(Hellen, Diário de bordo reflexivo - 3ª interação, 2019).

Excerto 62:

[...]

Daiana: después tiene también las fotos de la peregrinación que puedes ver ahí... que hay mucha gente... muchísima muchísima muchísima

Hellen: es una celebración muy grandísima

Daiana: es muy grande porque viene gente de todo el país ... y:: ... es muy emocionante cuando empieza a llegar los distintos grupos de personas caminando ... porque todo el mundo las recibe... da agua... comida...(...)

Hellen: (...) ayudan ...

Daiana: les cura las heridas ... Claro es como () nosotros que ofrecen ayudar a estas personas y también las regalamos con zapatos... medias... porque gente pobre que no tiene calzado... no tiene nada y viene por devoción

Hellen: es un pueblo muy unido para ayudar a los otros ...

Daiana: Sí ... en este sentido sí...

(3ª interação – Hellen e Daiana - 23 de maio de 2019).

Percebemos, a partir do diário de bordo reflexivo e da interação transcrita acima, o momento em que Daiana expõe para Hellen uma tradição religiosa de Salta. Essa exposição faz com que a participante compreenda as relações dos cristãos e dos *salteños*, bem como corrobore a sua crença de que o estudo de uma língua estrangeira, no seu caso o espanhol, possibilita a compreensão de alguns aspectos culturais, dentre eles, histórias locais e as relações cotidianas.

Sendo assim, a partir das respostas e dos excertos expostos e analisados acima, visualizamos que para as participantes existe uma relação entre língua e cultura no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, indo ao encontro da concepção que aborda esses dois aspectos como instâncias indissociáveis (MENDES, 2004; MATOS, 2014a, 2014b). Consequentemente, ao estudar uma nova língua, o aprendiz terá contato com os aspectos culturais de um determinado país, como pontuou Marta, e compreenderá as relações cotidianas, as práticas sociais que os usuários da língua realizam, de acordo com o apresentado por Hellen.

A nossa percepção também pôde ser comprovada a partir das respostas apresentadas por Emily, Hellen e Marta no segundo questionário. Na terceira pergunta, indagamos as participantes se língua e cultura devem ser trabalhadas de maneira indissociável e por qual motivo.

As respostas das participantes nos possibilitaram realizar algumas considerações a respeito da dicotomia promovida, em alguns casos, por professores, no ensino-aprendizagem de línguas, a respeito da indissociabilidade entre língua e cultura. Matos (2014a) pontua que essa visão acontece devido a concepção de cultura que perpassa a formação do professor de língua espanhola, ratificando, mais uma vez, a necessidade de refletir e desenvolver um perfil interculturalista (SERRANI, 2005).

Nesse sentido, Emily pontua que língua e cultura “podem e devem ser ensinadas juntas porque assim o professor utiliza de textos, vídeos para ensinar

gramática”. A partir de sua resposta, acreditamos que ela possui algumas contradições no que diz respeito ao trabalho e à presença da cultura no ensino-aprendizagem de línguas.

Essas considerações nos apontam para uma aula de LE em que a gramática é o centro principal, diferentemente do que deveria acontecer no ensino comunicativo de línguas, segundo Schneider (2010). Outra perspectiva analisada é que, possivelmente, o componente curricular deverá ser trabalhado a partir de tópicos relacionados a curiosidades, utilizando-se de “folhetos” informativos referentes a determinada cultura e que o texto literário será aplicado como pré-texto para o ensino de aspectos gramaticais, indo de encontro ao que sugerem Mendes (2007), Salomão (2012) e Paraquett (2010b).

Não obstante, a resposta apresentada por Emily nos leva a refletir acerca dos discursos proferidos por alguns professores de LE. Esses docentes acreditam na existência de que há momentos específicos para aula de língua, compreendida como gramática, e aula de cultura. Isso se dá em razão das concepções de ensino de línguas que o professor apresenta, pautada em um viés sistêmico, não dando a devida importância a cultura (SCHNEIDER, 2010) e ao modelo de formação docente em que não há uma reflexão no que tange a perspectiva intercultural (MENDES, 2004; SERRANI, 2005; MATOS, 2014; SCHNEIDER, 2010).

Durante as suas interações com seu interagente argentino, Juan, notamos a presença da indissociabilidade da língua e cultura, como podemos ver no excerto a seguir:

Excerto 63:

[...]

Emily: Y una cosa que yo quería aprender era quadriculado ((desenha com as mãos na roupa para explicar)) ... roupas quadriculadas ... com listras así y así ((desenha mais uma vez com as mãos na roupa)) ... ¿cómo se dice en español?

Juan: cuadros ...

Emily: cuadros, no?

Juan: Sí, por ejemplo eh:: ... una camisa cuadros

Emily: Sí, es porque acá en la época de San João tiene una cultura como que esta ... esta parte de la ropa es como más característica (...)

Juan: (...) anram ... Sí... sí...

Emily: entonces cuadros se va usar mucho en vestido... incluso yo compre un vestido... eh:: de varias maneras... varios colores... negros ... cuadros grandes o cuadritos pequeños ... entonces se viste mucho y la ropa negra ... porque es más propicio para eso... dale?

(3ª interação – Emily e Juan - 27 de maio de 2019).

No excerto 63, visualizamos o momento em que Emily e Juan falam a respeito das festividades de São João no Nordeste, de forma específica, o costume entre homens e mulheres de usarem roupas quadriculadas durante o período junino, e as cores que predominam. Compreendemos que esta interação expande a visão, mesmo que inconsciente, da participante, uma vez que aprender uma língua estrangeira não está pautada somente na aprendizagem de regras gramaticais. Esse fator ocorre também porque no Teletandem, de acordo com Telles e Vassallo (2009b), deve-se evitar demasiadas explicações gramaticais, enfocando em aspectos específicos que dificultam a compreensão.

Destarte, a participante Marta em sua resposta assegura que:

Excerto 64:

Não. Porque é a partir da língua que podemos expressar nossos pensamentos, a língua é um dos elementos culturais de uma sociedade, língua e cultura se complementam.
(Marta, Questionário 2, 2019).

Notamos que Marta, no excerto 64, ao ser questionada se língua e cultura devem ser trabalhadas de maneira indissociável, responde que não deveria, mas apresentou uma justificativa evidenciando que ambas são inseparáveis e se completam. Acreditamos que a licencianda em Letras se confundiu no momento de expor suas considerações no questionário por não conhecer o significado do termo “indissociabilidade” e por ainda estar em processo de formação inicial.

No entanto, a partir da análise de sua entrevista final, constatamos que ela apresenta a crença de que há momentos para estudar gramática e momentos para estudar cultura, isto é, elas não estão interligadas. Nossa inferência se deu porque Marta, ao relatar os conteúdos que perpassaram todas as suas interações e seu processo de aprendizagem, pontua que não houve a presença da gramática, e sim de vocabulário e cultura, conforme podemos averiguar no excerto abaixo:

Excerto 65:

Pesquisador: Então no caso você aprendia meio que a partir das conversas... da oralidade...

Marta: isso... a parte/ é a parte que **eu mais aprendi com ela foi mais a questão de vocabulário e questão cultural**, mas **essa parte de gramática da língua mesmo não...** não foi o tema das nossas interações...

Pesquisador: Mas você sentiu falta ou você achou que foi suficiente?
 Marta: sim... essa parte fez falta né? mas como eram temas escolhidos e foram apenas cinco sessões ... a parte que foi feita não teve/ não senti falta ... **mas da parte da gramática sim...** se eu quiser me aprofundar na língua para aprender através do Teletandem eu teria que continuar é:: com as interações ...

Pesquisador: **Mas porque você acha que faltou essa parte da gramática?**

Marta: porque:: **porque sim** ... porque ...

Pesquisador: (...) **você acha que é preciso ter essa parte da gramática para aprender? a se comunicar?**

Marta: ((silêncio)) dentro do/ acredito que sim ... faz parte (risos)

Rickison: (...) porque?

Marta: ((silêncio)) porque:: ...

Rickison: (...) **Porque a gramática pra você é importante enquanto professora e aprendiz de uma língua?**

Marta: ai meu Deus... **porque está inserido dentro do nosso dia a dia... dentro do contexto então são necessárias essas regras na comunicação... basicamente isso ...**

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

Vejamos que para a participante, durante as interações de Teletandem, não houve aprendizagem de gramática. Em outro momento de sua entrevista final, o pesquisador perguntou suas impressões referentes a ensinar português para Sol, sua interagente, e aprender espanhol obtendo a seguinte resposta:

Excerto 66:

Pesquisador: O que você achou de aprender espanhol e ensinar português para o seu parceiro de Teletandem?

Marta: eu achei bom... achei enriquecedor...

Pesquisador: E sobre ensinar português?

Marta: **como eu não peguei a parte da gramática foi mais questão de vocabulário e cultura... foi tranquilo** ... foi muito bom passar pra ela coisas que para mim é comum, mas que para ela... ela não conhecia...

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

Nesse sentido, a partir dos excertos de sua entrevista final, podemos entender que Marta apresenta uma possível concepção de gramática como regras e conjugações de verbos. Esse fato pode estar ligado ao seu processo de aprender espanhol e, também, de ensinar línguas, que, conseqüentemente, não estiveram evidentes ao longo das interações para a participante. Essa compreensão, apresentada por Marta, se dá, porque, as crenças estão relacionadas às experiências de cada um e que, no processo de ensino-aprendizagem, acabam emergindo e influenciando as ações. (SILVA, 2007; SALOMÃO, 2012; SOUZA, 2014).

Desta forma, corroboramos com Miquel e Sans (2004), ao inferirem que essa visão concebe a língua de forma reduzida, a somente regras morfosintáticas e lexicais, e de cultura como curiosidades. Para as estudosas, o ensino comunicativo de línguas requer, necessariamente, a presença do aspecto cultural e que ao ensinar língua, entendendo-a como instrumentos de comunicação, se ensina uma série de práticas sociais e valores culturais.

Assim, deve ficar claro que a competência comunicativa em uma língua estrangeira jamais será potencializada, se não for considerado como um dos componentes básicos do ensino, a competência cultural. (MIQUEL; SANS, 2004, p. 6, tradução nossa³⁶).

Matos (2014b, p. 169) também assevera que se o professor faz separação entre língua e cultura, como aconteceu com Marta, “provavelmente, pensa a língua como um sistema abstrato que deve ser dissecado em sua composição para ser compreendida, ou seja, vê língua como estrutura”.

No que concerne à concepção apresentada pela participante Hellen, acreditamos que seu olhar vai ao encontro da perspectiva defendida por nós ao longo das nossas discussões. Isto é, no ensino de línguas estrangeiras a cultura faz parte da língua, inviabilizando a dissociabilidade, conforme sua resposta a seguir:

Excerto 67:

Sim. Língua e Cultura são termos que devem ser trabalhados em conjunto, aporte fundamental para a comunicação. Não se estuda língua sem compreender a cultura de um povo, muito menos identificar a identidade de um ser, sem entender sua língua.
(Hellen, Questionário 2, 2019).

A estudante apresenta o aspecto cultural como eixo necessário para comunicar-se em uma língua, e que ela caracteriza uma sociedade. Essa visão vai ao encontro da ideia defendida por Miquel e Sans (2004), como vimos anteriormente, corroborando, também, com o entendimento de que ao ensinar o aluno a ser “competente comunicativamente [o professor] deverá conceder um papel essencial ao componente cultural, como um elemento indispensável e indissociável da competência comunicativa” (MIQUEL; SANS, 2004, p. 11).

³⁶ Debe, en consecuencia, quedar claro que jamás se llegará a potenciar en el estudiante la competencia comunicativa en una lengua extranjera, si no se considera como uno de sus componentes básicos de la enseñanza, la competencia cultural. (MIQUEL; SANS, 2004, p. 6).

O excerto a seguir, referente a interação de Hellen com Daiana, nos mostra um exemplo de que a aprendizagem da língua está intimamente ligada ao da cultura. Ao realizarem o jogo “*two truths and a lie*”, em que é necessário comentar três fatos de sua vida, sendo dois verdadeiros e uma mentira, Daiana comenta acerca dos “*los boliches*”, que em português refere-se as boates.

Excerto 68:

[...]

Daiana: la segunda sería ... no me gusta salir a bailar a boliche (...)

Hellen: (...) ¿a boliche

Daiana: (...) ¿entendés?

Hellen: (...) ¿qué es?

Daiana: boliche ... salir a bailar

Hellen: ¿cómo se escribe?

Daiana: B larga – o – ele – i – ce (...)

Hellen: (...) escriba ((risos))

Daiana: a ver ... te escribo ((Daiana envia o nome pelo *chat* da conversa))

Hellen: una palabra nueva ... ah:: boliches... acá boliche es otra cosa

Daiana: ((risos)) ¿qué es?

Hellen: () solo que hablamos boliche ((Hellen fala a palavra em português)) ... que es un lugar donde tenemos (...)

Daiana: (...) boliche ((Daiana fala em português))

Hellen: una bola pesada y () para derrubar los pinos en el caso

Daiana: AH:: los bolos?

Hellen: ¿y cómo se llama ahí?

Daiana: acá serian bolos ...

Hellen: ¿bolos?

Daiana: Sí ...

Hellen: la be – la o – la ele – la o y la ese ... Bolo es comida acá ((risos))

Daiana: ¿sí? ((risos))

Hellen: Sí ((risos))

Daiana: todo al revés ((risos))

Hellen: no sabía... y boliche es un lugar para salir para bailar

Daiana: Sí... de noche

(2ª interação – Hellen e Daiana - 15 de maio de 2019).

Vejamos que o aspecto cultural está acompanhando a interação e a temática que Hellen e Daiana estão dialogando, surgindo de forma espontânea no momento em que a participante brasileira não sabe o que significa a palavra “*boliche*” em espanhol, cujo significado é totalmente diferente na língua portuguesa. Esse momento fez com que ela aprendesse que as casas noturnas, isto é, as boates, comumente chamadas no Brasil, significam *boliches* para os argentinos, da mesma forma que o jogo “boliche”, conhecido pelos brasileiros, na língua espanhola significa “*bolos*”. Esse

aspecto, a respeito da aprendizagem dos falsos amigos³⁷, também foi sinalizado em seu diário de bordo reflexivo ao inferir que esse jogo fez com que abordassem assuntos culturais.

A articulação entre os aspectos linguísticos e culturais estiveram presentes ao longo das interações das participantes. Muitas das vezes, a indissociabilidade entre língua e cultura não são percebidos por enxergarem língua como estruturas gramaticais e cultura como curiosidades.

Deste modo, acreditamos que se faz pertinente apresentarmos outros excertos que evidenciam a articulação entre os aspectos mencionados anteriormente, nas interações das participantes. Assim, escolhemos retomar o pronome de tratamento “Vos” utilizado pelos argentinos, discutido na seção anterior, que ratifica as nossas análises. Vejamos no próximo excerto:

Excerto 69:

Marta: Ahora yo voy a intentar hablar en español...

Sol: Está bien

Marta: es:: entonces mi familia es muy... muy muy grande... ¿grande? ¿Larga?

Sol: grande

Marta: grande!

Marta: tengo cuatro hermanas y un hermano... y voy a enviar una foto para que **usted** vea... ¿sí?

Sol: sí! ...

Sol: **puedes usar el VOS también ...**

Marta: Sí ...

(1ª Interação – Marta e Sol - 07 de maio de 2019, grifo nosso).

O excerto 69, retirado da primeira interação entre Marta e Sol, cuja temática era família, nos mostra que a interagente argentina diz que a brasileira pode usar o pronome de tratamento *Vos* no lugar de *Usted*, que já é utilizado por ela ser argentina.

Não diferente de outras interações, o *Vos* também esteve presente nos diálogos entre Helle e Daiana, como pode ser visto abaixo:

Excerto 70:

[...]

Daiana: a ver si está (bien) escrito porque no sé ...

Hellen: claro que debe estar... yo creo en tú ...

Daiana: ((risos)) gracias (...)

³⁷ Termo utilizado no ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira para se referir as palavras idênticas ou semelhantes em sua forma gráfica e/ou fônica que divergem parcial o totalmente de significado entre o português e o espanhol.

Hellen: **yo creo en vos ... ¿no?**
 Daiana: Sí... yo creo en vos... yo creo en ti ... cualquiera...
 Hellen: ¿cuál prefieres... en ti o en Vos?
 Daiana: **En vos... acá se usamos más el vos que tú... que ti... (...)**
 Hellen: (...) tú es común más acá ... tú vas (...)
 Daiana: (...) **el tú... el tú lo usan más en España ... acá en Argentina es siempre vos y usted ... usted para las personas mayores ...**
 Hellen: um:: acá es senhor e señora ... lo mayores ... y para los chicos... lo jóvenes usamos muchísimo el tú por eso perdón por alguna cosa ...
 Daiana: No... no hay problema ((risos)) ...
 (4ª interação – Hellen e Daiana - 31 de maio de 2019, grifos nosso).

Percebe-se, na quarta interação de Hellen e Daiana, que, diferentemente do que sucedeu na interação entre Marta e Sol, neste momento, a própria brasileira buscou utilizar o pronome de tratamento Rio-platense (MORENO FERNÁNDEZ, 2007) no lugar do *Tú*, por estar conversando com a sua interagente argentina. Essa sua atitude demonstra um papel de agente de interação (MENDES, 2004) por parte de Hellen que busca criar oportunidades de interação com sua interagente a partir do uso do *Vos*.

A participante Emily também sinalizou a presença da variante rio-platense ao longo de suas interações e no seu processo de aprendizagem da língua espanhola, pontuando no seu diário de bordo e no relatório final, conforme é exposto abaixo:

Excerto 71

[...]ele sempre falava devagar para que eu o compreendesse totalmente [...]tudo foi tranquilo e fazendo uma análise linguística eu comecei a me acostumar com o uso do VOS pois meus amigos latinos usam o tu.
 (Emily, Diário de bordo reflexivo – 1ª interação, 2019)

Excerto 72

Deste a nossa 1º interação até à nossa 6º conversamos sobre diversos assuntos, e ouvi muito, “treinei meu ouvido” assim me familiarizei com a variação linguística da Argentina, o que eu sempre tive muita vontade.
 (Emily, Relatório final, 2019).

Os dois excertos acima da participante Emily indicam a presença do “*Vos*” nas interações de Teletandem, e, também, no processo de aprendizagem da língua espanhola, que sempre apresentou desejo em estudá-la. A fala de Emily, no que tange a ter vontade de aprender o “*Vos*” e se acostumar com a variante, se dá, possivelmente, ao que Paraquett (2010a), Matos (2014a, 2014b) e Alexandre (2019)

sinalizam a respeito do apagamento das variantes hispano-americanas nos cursos de formação de professores de espanhol, o que pode ter acontecido com a participante. Esse fator é ocasionado pela hegemonia da Espanha e, conseqüentemente, da variante peninsular que esteve presente por bastante tempo no contexto brasileiro, devido à forte participação da Espanha no Brasil.

Neste sentido, acreditamos que os excertos analisados ao longo dessa seção, exemplificam e nos mostram a reflexão tecida e defendida nesta dissertação de que há uma relação indissociável entre língua e cultura. Essa percepção corrobora Rodrigues (2013, p. 149) ao dizer que o uso do *Vos* no lugar do *Tú* não é somente uma opção puramente linguística, ou por afinidade, mas

[...] pelo contrário, é mais bem uma escolha cultural e que marca a identidade de países como Uruguai, Argentina, dentre outros, que encontram no uso do pronome de tratamento “Vos” uma forma de firmar uma identidade própria por meio da língua. Uma identidade que se dá pela diferenciação com o colonizador, Espanha.

A citação acima também nos alerta para o diálogo realizado por: Hellen e Daiana, quando a brasileira pergunta se ela prefere utilizar o *vos*; Marta e Sol, quando a argentina sinaliza a possibilidade do uso da variante Rio-platense; e Emily e Juan, quando a participante afirma que se habitou com a fala do seu interagente, apesar de seus outros amigos, também latinos, usarem o pronome de tratamento “*tú*”, evidenciando que há uma questão que ultrapassa a noção do gostar, para uma perspectiva identitária e empoderada dos povos latino-americanos.

Desta forma, acreditamos que se faz necessário que a formação inicial e continuada de professores de espanhol apresente sensibilidade para uma formação interculturalista (SERRANI, 2005), que contemple em suas discussões a diversidade linguística e cultural trazida pela língua, assim como a América-latina e suas variantes (PARAQUETT, 2010a; MATOS, 2014a, 2014b; ALEXANDRE, 2019). O Teletandem torna-se um excelente contexto para que os licenciandos em Letras, e de forma específica as nossas participantes, possam ser agentes interculturais (MENDES, 2004), realizando diálogos e trocas culturais que fomentarão o reconhecer-se como latino-americanas.

3.2.2 O “outro” de outra forma: a interculturalidade nas sessões de Teletandem

Abordamos nesta subcategoria a respeito da interculturalidade, apresentando as possíveis crenças das participantes, bem como a presença dos aspectos interculturais durante as interações de Teletandem. Assim sendo, nossas discussões dividem-se em: i) crenças sobre interculturalidade e sua presença no Teletandem; e ii) semelhanças e diferenças entre culturas.

3.2.2.1 Crenças sobre interculturalidade e sua presença no Teletandem

Neste momento, nosso objetivo está em verificar as crenças que as professoras em formação inicial apresentam acerca da interculturalidade, sua presença e desenvolvimento no Teletandem. Para isso, gostaríamos de pontuar, mais uma vez, que acreditamos em um processo de ensino-aprendizagem de línguas que vislumbre o aspecto intercultural.

A interculturalidade tem por objetivo promover ações e atitudes que direcionem ao respeito e ao entendimento do outro, às diferenças presentes na diversidade cultural que caracteriza uma língua e um povo. Isto é, “implica um maior desenvolvimento e abertura em direção a outras culturas, o que inclui a apreciação e o respeito pela diversidade cultural e a superação de preconceitos culturais e do etnocentrismo” (MENDES, 2004, p. 112).

Dessa forma, observamos, a seguir, o entendimento apresentado pelas participantes, antes das interações, no segundo questionário, referente à interculturalidade:

Excerto 73:

Interculturalidade em minha percepção é a **interação entre culturas distintas**, que **interagem de maneira amigável** e com **respeito**. (Emily, Questionário 2, 2019, grifo nosso).

Excerto 74:

A Interculturalidade caracterizamos como um conjunto amplo de ferramentas que são necessárias para a **integração com o outro**, **analisando as perspectivas culturais e ideológicas diferenciadas e presentes em um mesmo ambiente**. Acredito que a **palavra chave** para esse termo é o **respeito à diversidade**, um conceito alternativo entre **diálogos**, um estudo que compreende aos conhecimentos de cultura reconhecendo tanto os aspectos linguísticos, sociais, culturais e ideológicos.

(Hellen, Questionário 2, 2019, grifo nosso).

Excerto 75:

É a relação entre diversas culturas, de modo que possamos manter o respeito à cultura do outro, aceitando o que é diferente de nossas crenças sem julgar.

(Marta, Questionário 2, 2019, grifo nosso).

A partir das respostas apresentadas por Emily, Hellen e Marta, podemos inferir que as três participantes compreendem o conceito e o entendimento a respeito da interculturalidade, e sua relação para com as culturas. Observamos que os termos utilizados para se referirem à perspectiva intercultural se repete ao longo das respostas, tais como: interação, respeito, diferenças, “outro”, diálogo e diversidade.

A compreensão quanto a interculturalidade pelas participantes está intimamente ligada ao que compreendemos e defendemos nesta dissertação. Esse fator se dá devido ao prefixo “*inter*”, que transmite a ideia de uma relação mútua, de reciprocidade entre as duas partes, nesse caso, entre as culturas, sugerindo uma integração, encontros e diálogos (PARAQUETT, 2010b).

A estudiosa Matos (2014b, p. 99) pontua que, além de estar presente na sociedade de forma bastante ampla, no cenário local e global, “o diálogo entre as culturas se faz necessário para a construção de uma sociedade menos conflituosa e mais aberta à diferença”. Nota-se, nesse sentido, que as professoras em formação inicial compreendem o que é interculturalidade e a visualizam, supostamente, como uma forma de dialogar com o diferente, prevalecendo o respeito à diversidade.

Assim, acreditamos e corroboramos que aprender e ensinar língua estrangeira requer do aprendiz e do professor uma postura voltada para a perspectiva intercultural, em que esse processo deva ser, antes de tudo, um diálogo entre culturas, conforme defende Mendes (2004). Para a pesquisadora, o ensino e a aprendizagem de uma LE deve compreender que a língua não “se resume a regras e formas, mas uma língua que é, além de instrumento de comunicação, um passaporte para que o aluno possa viver socialmente em outros ambientes e contextos culturais além do seu próprio.” (MENDES, 2004, p. 121). Para tanto, compreendemos que, segundo os papéis apresentados por Mendes (2004), as participantes podem se apresentar como agentes da interculturalidade, ao promoverem diálogos, trocas e respeitos entre as culturas.

Em outro momento de nossa investigação, questionamos as participantes, a partir das discussões e reflexões realizadas a respeito da aprendizagem intercultural de línguas, se elas acreditavam que, ao aprender uma LE, a mente se abre para as

diferentes formas de ver o mundo. Dito isso, Emily, Hellen e Marta responderam que sim, apresentando, cada uma, justificativas diferentes.

Emily afirma que possibilita a abertura para as diferentes formas de ver o mundo, porque traz acesso à leitura e à comunicação com outras pessoas. Dito isso, percebemos que a licencianda concebe a língua como instrumento de comunicação, cuja aprendizagem da LE lhe proporciona comunicar-se, indo ao encontro da visão defendida por Mendes (2004).

Essa perspectiva, exposta pela participante, pode ser ratificada no excerto 76, retirado do seu diário de bordo, referente a primeira interação com Juan.

Excerto 76:

[...]Tudo foi tranquilo e fazendo uma análise linguística **eu comecei a me acostumar com o uso do VOS, pois meus amigos latinos³⁸ usam o tu**. Nesta interação não percebi nenhuma palavra nova, **apenas o fato de eu não estar acostumada com o sotaque argentino, o que mais adiante irá me ajudar muito na forma de entender**.

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

Conforme apresentado acima, Emily demonstra que a língua espanhola possibilitou a comunicação com Juan, seu interagente argentino, e, conseqüentemente, a presença e contato com o “vos”, variante Rio-platense a qual não está habituada. Nesse sentido, a licencianda em Letras-Espanhol justifica que tem mais contato com o pronome pessoal “tú”, pois é o utilizado por seus amigos latinos.

Essa afirmação, apresentada por Emily, nos leva a perceber a sua visão no tocante a ser latino-americano. Ao desconsiderar que seu interagente, de nacionalidade argentina, seja, também, latino-americano, acreditamos que a licencianda em Letras- Espanhol desconhece o significado do termo e a importância de reconhecer-se como latino-americano. Essa percepção vai ao encontro das considerações realizadas por Paraquett (2010a, p. 8) ao inferir que os alunos de licenciatura em Letras-Espanhol apresentam “informações sobre a América Latina, muitas vezes deturpadas, outras equivocadas, limitadas e até mesmo preconceituosas”, o que pode ter acontecido com Emily.

³⁸ Gostaríamos de ratificar que a Argentina faz parte da América Latina, assim como o Brasil.

Da mesma forma, nos remetemos a Alexandre (2019), que também apresenta ponderações acerca da percepção e presença da América Latina na formação dos futuros professores de espanhol. De acordo com o pesquisador, os licenciandos, apesar de terem abraçado o espanhol como profissão, apresentam falhas na formação quando o assunto é América Latina. Nesse sentido, concordamos com Alexandre (2019, p. 141), a partir da narrativa de Emily apresentada, quanto “a necessidade de reflexões sobre inclusão da América Latina, esse espaço geográfico-político-cultural ainda tão apagado no Brasil, dentro das formações dos docentes que terão o espanhol como objeto de ensino”.

Para a participante Hellen, a aprendizagem de uma LE possibilita a abertura de sua mente para as diversas formas de ver o mundo. Esse fator se dá, de acordo com ela, porque “observamos o outro de outra forma, buscando compreender suas atitudes, seu comportamento social enquanto indivíduo”. A partir de sua resposta, percebemos que a licencianda apresenta atitudes interculturais e consciência crítica cultural (OLIVEIRA, 2014), atuando como uma agente intercultural (MENDES, 2004) ao buscar enxergar e compreender perspectivas culturais distintas da sua.

Esse entendimento, apontado por Hellen, pode ser visto no trecho do seu diário de bordo, referente à sua terceira interação com Daiana.

Excerto 77:

Me interessa o fato de escutar as histórias sobre as festividades locais, de entender de fato como é vista a cultura diante do próprio nativo, de observar detalhadamente as fotos que minha parceira compartilha comigo, de escutar inclusive as músicas de sua região, de compreender melhor a visão do próprio nativo diante da sua cultura. Aprendi que essa **troca de experiências culturais é muito enriquecedora, saber sobre a cultura do outro te faz crescer como pessoa** e saber que você poderá compartilhar esses conhecimentos regionais com os colegas de classe é interessante. (Hellen, Diário de bordo reflexivo – 3ª interação, 2019, grifo nosso).

Conforme o excerto 77, notamos o entusiasmo da participante ao interagir com alguém que possui uma cultura diferente da sua, afirmando que a aprendizagem ocorre significativamente através das trocas e experiências culturais, apresentando a subcompetência habilidades de descoberta e interação (OLIVEIRA, 2014). Inferimos, também, que seu olhar atento às diversidades e às particularidades de Daiana está em consonância com a interculturalidade e, de forma específica, ao desenvolvimento de uma competência intercultural (SCHNEIDER, 2010). Segundo Schneider (2010, p.

73), essa competência “requer o (re)conhecimento e o respeito pelas diferenças interculturais presentes nos comportamentos sociolinguísticos, nas concepções e atitudes, bem como nos valores socioculturais acordados pelas sociedades das culturas em contato”.

Marta, semelhante às demais participantes, também compartilha o mesmo entendimento. Para ela, ao participar do processo de aprendizagem de LE, nós “conhecemos diferentes culturas, hábitos, costumes, formas de viver diferente da nossa, do que já estamos habituados”.

A resposta de Marta se direciona para a presença de aspectos que estão presentes no dia a dia de uma sociedade. Dito isso, percebemos a sua atitude intercultural (OLIVEIRA, 2014) quando afirma a existência de outras formas de viver, costumes e culturas diferente da sua como aspecto normal. Suas interações no Teletandem nos mostram que o contato com a sua parceira, proporcionou novas possibilidades de realizar atividades que diferem das que ela realiza no Brasil, por exemplo.

No excerto 78 visualizamos uma reflexão, presente no diário de bordo, realizada pela licencianda, cuja temática foi “festivals e cerimonias”, onde retrataram sobre quais festas e feriados acontecem ao longo do ano em cada país.

Excerto 78:

A **aprendizagem** está sendo **riquíssima**, **conhecendo muitos aspectos dos quais nem sequer imaginava**, tanto em **comum** quanto totalmente **diferente dos costumes que tenho**.

[...] Pude conhecer as formas como comemoram os dias festivos na Argentina, como também costumes de onde ela mora, na Província de Salta, assim como, **percebi diferenças e semelhanças com relação ao Brasil**, onde na semana santa, por exemplo, eles também não comem carne e a sexta feira santa é no mesmo dia que aqui no Brasil. **E que no mês de Junho eles não tem dias festivos, que é as férias.** (Marta, Diário de bordo reflexivo – 4ª interação, 2019, grifo nosso).

Observamos que Marta nos aponta algumas reflexões a respeito das semelhanças e diferenças entre Brasil e Argentina, considerando esse processo de (re)conhecimento dos aspectos que perpassam a cultura de Sol, como riquíssima. Diante disso, Marta desenvolve a habilidade de interpretação e relação, bem como uma consciência crítica cultural que, segundo Oliveira (2014), está nas habilidades da participante compreender e interpretar eventos da outra cultura e relacioná-los com a

sua própria cultura, evitando a criação de estereótipos e interpretações equivocadas de realidades diferentes daquela que ela está acostumada.

Nesse sentido, Telles (2009a) defende que o Teletandem é um espaço que pode ser usado para exercitar a interculturalidade, pois o processo de ensino e aprendizagem nesse contexto traz em evidência, de forma mais natural, crenças, preconceitos e estereótipos em relação ao outro enquanto se aprende uma língua.

3.2.2.2 Semelhanças e diferenças entre culturas

A interação entre pessoas, representantes de diversas culturas, desencadeia, naturalmente, a percepção mútua das identidades sociais, reveladas a partir da linguagem. Essas identidades apresentam aspectos sociais e culturais que levam os interagentes a visualizar, a partir de comparações, semelhanças e diferenças entre elas (RODRIGUES, 2013). Nesse sentido, no processo de ensino-aprendizagem de LE, a perspectiva intercultural se faz presente quando professor e aluno estão abertos à diversidade, dialogando em uma abordagem intercultural “através da compreensão das semelhanças e diferenças existentes entre as diferentes culturas dos falantes”. (MENDES, 2004, p. 133).

De acordo com Schneider (2010), a aprendizagem intercultural pode acontecer nos momentos do reconhecimento das semelhanças e diferenças entre as culturas, e, principalmente, quando se aprende “com” a cultura do outro. Dito isso, inferimos que as participantes Emily, Hellen e Marta estabeleceram relações interculturais ao longo das interações ao refletirem semelhanças e diferenças, existentes entre as culturas brasileira e argentina, passando a entender que essas oposições são naturais.

Na quarta interação entre Emily e Juan, a participante comenta sobre as constantes viagens que brasileiros realizam para o país de seu interagente, Argentina, devido à proximidade entre o Brasil e, também, por estar em um período de crise econômica. A partir desse diálogo, os dois interagentes são levados a debaterem acerca das questões políticas que circundam o país, conforme exposto no excerto a seguir:

Excerto 79:

[...]

Emily: No sé si es por cuestión de dinero... de moneda... pero hay mucha gente de aquí que está en Argentina ... () Nosotros

pensamos... mucha gente piensa o é Argentina ... nosotros que estudiamos a lengua española ... () Argentina para ir para Rio? Oh::: ... entonces es Argentina porque en Argentina conozco cultura ... no que yo dejaría de conocer en Río... pero para conocer un poquito más de la cultura más de Argentina ... comidas... gastronomía ... hablar con personas nativas... estar con contacto directo al vivo y a los colores con personas nativas ... pasar experiencias en otro país ... mesmo que sea cerca pero es otro país... **entonces mucha gente está indo ahora por el dinero y porque los precios están bajos ... se mejora más () entiendes? Entonces:: ... es malo... pero es bueno... entiendes?**

Juan: ((risos))

Emily: no... no... ¿cómo puedo decir? **No torço para que sea malo ... ¿entiendes? Quiero que mejoren la economía porque es un país que nosotros tenemos un cariño... pero creo que va a mejorar... tú sabes que Brasil también está con problemas financieros, económicos ... montón de cosas ...**

(4ª interação – Emily e Juan - 05 de junho de 2019, grifo nosso).

No excerto 79, a participante Emily, ao explicar as possíveis razões dos brasileiros viajarem para Argentina, demonstra conhecer a situação econômica em que o país de seu interagente se encontra. Assim, a licencianda reflete que, apesar dessa situação ser ruim para os argentinos, esse cenário apresenta-se favorável para os turistas. Diante disso, ao expor seu posicionamento, Emily se apresentou empenhada em não transpassar uma ideia negativa de sua visão, relacionando os problemas com os que acontece no Brasil, evitando, nesse sentido, um mal-entendido para Juan, apresentando-se, nesse caso, como uma agente de interculturalidade e afetividade (MENDES, 2004), colaborando com a harmonia na interação.

A percepção e a reflexão inicial realizada por Emily, analisada segundo as competências propostas por Oliveira (2014) necessárias para o desenvolvimento da competência intercultural, evidenciamos a presença da subcompetência “conhecimentos”. Segundo o autor, ela se refere aos conhecimentos que o usuário da língua estrangeira tem referente a sua própria cultura e a do interlocutor, nesse caso, aos que Emily tem acerca da situação econômica da Argentina, fazendo com que consiga modificar suas “atitudes interculturais no sentido de se tornarem mais abertos, curiosos e dispostos a abrirem mão de determinada crenças etnocêntricas que possam ter” (OLIVEIRA, 2014, p. 184).

Posteriormente, após expor a sua visão e seu conhecimento quanto a situação do país de Juan, a participante, interessada em saber a opinião de seu interagente, pede para que ele comente a respeito. O argentino responde que o cenário está mal,

surprendiendo Emily que o questiona novamente, enfatizando se estava mais que o Brasil, conforme pode ser visto no excerto abaixo:

Excerto 80:

Juan: Sí ...

Emily: Entonces... **que tú opinas sobre la situación de Argentina y se cambia esa situación para todo el país o solo para Buenos Aires...**

Juan: no... pero pasa que ... **creo que Buenos Aires tampoco está bien...** pero como es la provincia que está más bien que el resto del país... por ejemplo:: ayer tuvo el presidente acá en Salta pero no sé qué vino a ((risos)) ...

Emily: ¿el presidente? ... cómo es el nombre del presidente?

Juan: Macri ... Mauricio...

[...]

Emily: ¿qué pasó?

Juan: [...] vino... pero no sé a qué...

[...]

Juan: por ejemplo **ahora las cosas en Argentina están mucho más caras de lo que estaba antes... las cosas no paran de subir...** suben suben los precios... **hay gente que ... que por ejemplo lo que tiene un nivel económico más bajo entonces ...** por ahí no le alcanza para todo () ((incomprensible)) ... ni cubrir para sus necesidades básicas algunos ... entonces... pasa más con la gente del interior ... eh:: ... pero la gente que vive en la ciudad algunos dentro de todo viven bien ... les alcanzan () su necesidad básica () y viven bien ... pero... **se dijeron que la pobreza en Argentina ... en algunos sectores aumentó mucho más a lo que estaba antes cuando estaba el otro presidente ...** pero el otro presidente tampoco hizo mucho pero ... eh ... bueno ... es lo que pasaba pero se mejore ... igual ahora tenemos en octubre son las elecciones para elegir presidentes... entonces vamos a ver qué pasa ... [...]

[...]

J: pero... **Salta dentro de todo está bien porque tiene mucho turismo...** entonces todo el tiempo nos están visitando gente... por ejemplo... de Buenos Aires recibimos un montón de gente ... yo cuando estoy en el museo trabajando llega mucha gente de Buenos Aires... entonces eso ayuda bastante porque es un efecto multiplicador ... porque va a utilizar, como dijiste tú el hotel, va a gastar en la comida... el en transporte para hacer excursiones ... entonces eso multiplica y ayuda bastante a toda la provincia de Salta ... porque Salta tiene mucho turismo y todo tiempo está recibiendo gente entonces ... dentro de todo está bien pues el turismo ayuda bastante acá...

Emily: **Entonces... tú crees que ciudades como Salta, Jujuy, eh:: Mendoza ... Buenos Aires están buenas por eso? ... por tener turismo?**

Juan: Sí... porque turismo aquí en Argentina ayuda bastante ... Córdoba también es otra de la ciudad más grande y más importante de Argentina... Santa Cruz... es otra ciudad de Argentina que está en el Sul de Argentina... entonces son las ciudades más importantes... pero igual todas las ciudades tienen un lado bueno y un lado que está pasando mal... **pero lo que vi con base en estadística es que la**

pobreza aumentó mucho más en algunos sectores de la pobreza que había antes eh:: yo particularmente o mi familia gracias a Dios estamos bien... dentro de todo ...

(4ª interação – Emily e Juan - 05 de junho de 2019, grifo nosso).

O trecho anterior evidencia Juan explanando para Emily, a partir de sua visão, a situação econômica da Argentina. Esses conhecimentos e especificidades do contexto argentino, compartilhados pelo interagente, possibilitou a ampliação da visão intercultural que a licencianda possuía. Aberta ao diálogo, Emily, neste momento, apresenta-se como agente da interculturalidade (MENDES, 2004), desenvolvendo, conseqüentemente, atitudes interculturais (OLIVEIRA, 2014) ao demonstrar estar interessada em conhecer o nome do presidente, estimulando Juan a lhe contar mais a respeito. Isto é, aspecto essencial para que aconteça o ensino-aprendizagem intercultural, de acordo com Mendes (2007).

Nota-se, também, que a participante se preocupa em saber se o atual cenário econômico está relacionado a todo o país ou a Buenos Aires, capital da Argentina. O questionamento, realizado por Emily, possibilitou o rompimento de alguns estereótipos que ela apresentava sobre o país de Juan, referente à segurança e pobreza, tornando-se, também, pontos elencados durante a interação.

Nesse sentido, acreditamos que o diálogo intercultural (MENDES, 2007; MATOS, 2014b), ocorrido entre Emily e Juan, possibilitou a (res)significação de sua crença inicial. Nossa inferência se deu a partir de sua entrevista final ao informar que, durante a sua participação no Teletandem, algumas de suas visões foram desconstruídas.

Excerto 81:

Emily: Olha... **eu imaginava que/ tudo era mais fácil que o Brasil ... eu pensava que era melhor (...)**

Pesquisador: (...) lá? ...

Emily: (...) **eu pensava que lá era melhor ...**

Pesquisador: **essa sua visão... ela foi validada ou desconstruída?**

Emily: **Ela foi desconstruída...** porque eu vi que:: como ele me falou muito **eu vi que não é tão fácil ...** então é tão bom ... () **na Argentina não é só:: tango ...** eu já sabia que não era só tango... mas ... **eu tinha uma visão que mesmo assim era melhor ...** entende? **mas não é... foi desconstruído sim...**

Pesquisador: **Que mais você pensava sobre lá assim (...)**

Emily: (...) AH.. eu imaginava que **tudo era muito frio...** que as pessoas eram **mais brancas...** éh::: **que não tinham tantos problemas ... como pobreza ... comportamento dos universitários** ((a participante riu nesse momento)) que ele me falava lá (...)

Pesquisador: (...) **pensava que lá era melhor que aqui?**

Emily: **É... eu pensava que lá era melhor do que aqui... e eu vi que é muito parecido e não que seja pior...mas que é muito parecido...coisas que eu imaginava que não aconteciam... aconteciam...**
(Emily, Entrevista final, 2019, grifo nosso).

O excerto 81, exposto acima, nos indica o momento em que as interações de Emily com Juan, possibilitou a desconstrução de algumas visões estereotipadas que a licencianda possuía sobre a Argentina. Nota-se que a participante brasileira tinha a crença, difundida por muitos, a respeito da vivência no exterior, acreditando que a vida no país de seu interagente era mais fácil e/ou melhor que no Brasil. Acerca desse aspecto, Silva (2007) pontua que as crenças podem ser pessoais e/ou coletivas, intuitivas e, em alguns casos, implícitas.

Nesse sentido, Schneider (2010) defende que muitas dessas visões estereotipadas, trazidas pelos aprendizes no processo de ensino-aprendizagem de línguas, e neste caso as de Emily, ocorrem devido às generalizações com relação aos aspectos culturais que acontecem nas aulas de LE, nos discursos e representações propagadas nas mídias brasileiras, e na crença de que tudo que vem/está fora do nosso país é melhor. A reflexão realizada pela licencianda, ao perceber semelhanças entre as culturas, alinha-se ao desenvolvimento de atitudes interculturais e consciência crítica cultural (OLIVEIRA, 2014), suspendendo crenças no que tange a cultura do outro, e a sua própria cultura (TELLES, 2009b).

Posto isso, corroboramos o Teletandem como contexto intercultural, dado que as interações realizadas com Juan, a partir do diálogo entre as culturas (MATOS, 2014b) e o interesse de aprender “com” a cultura do outro (MENDES, 2004), (re)significou suas crenças (BARCELOS, 2007a). Ratificamos, também, que Emily já apresentava atitudes interculturais demonstrada ao não limitar e estereotipar a cultura argentina a somente uma cidade, isto é, a Buenos Aires, mostrando-se aberta à novos conhecimentos.

A participante Hellen também vivenciou momentos de trocas interculturais, ao reconhecer semelhanças e diferenças (SCHNEIDER, 2010) entre o Brasil e Argentina. Em sua primeira interação, a brasileira e a argentina discorreram a respeito de assuntos cotidianos, suas famílias e o dia a dia de cada uma. Assim, esse diálogo suscitou na licencianda a curiosidade em saber, a partir de Daiana, se os professores são valorizados na Argentina:

Excerto 82:

[...]

Hellen: **¿Y cómo es el trabajo del profesor por lo que tú conoces ahí... en Argentina?**

Daiana: ¿del profesor?

Hellen: de profesor ... Sí... profesores de cualquier asignatura... **¿es valorado o no es?**Daiana: un:: ... **más o menos ... () le pagan mal... tienen mal sueldo ... cobran poco para lo que debería cobrar ...** este:: pero bueno así es la educación en Argentina como que ... ((Daiana faz sinal negativo com o polegar))Hellen: ah... **Brasil también ... es poco valorado una cosa que debería ser totalmente diferente del normal ...**Daiana: es normal ... **pero espero que algún día mejore ...**Hellen: **espero también porque es mi futuro...**

Daiana: sí... cierto

(1ª interação – Hellen e Daiana - 10 de maio de 2019, grifo nosso).

No excerto 73, visualizamos que Daiana expõe, a partir de sua visão e conhecimentos, a forma como os professores são vistos na Argentina. Desse modo, ao relatar que eles não são valorizados da forma que deveriam e que a educação em seu país se apresenta de forma negativa, Emily reconhece que no Brasil a situação é semelhante. A partir desse contexto, inferimos que o questionamento, realizado pela participante brasileira, se deu por ser licencianda em Letras-Espanhol, ou seja, professora de língua espanhola em formação inicial cuja profissão não é valorizada em seu país, na tentativa de comparar o cenário dos docentes nos dois países.

Entendemos, nesse sentido, que esse diálogo intercultural possibilitou Hellen a compreender os acontecimentos e a realidade cultural do outro, fazendo-a refletir, também, quanto a sua realidade, isto é, a sua própria cultura, reconhecendo-se nesse outro (SERRANI, 2005). Essa atitude vai ao encontro da habilidade de interpretação e de relação (OLIVEIRA, 2014) e, também, das possibilidades que esse diálogo intercultural promove nas interagentes que, segundo Alexandre (2019, p. 144), está em compreender “quais elementos da cultura do Outro se aproximam da nossa cultura, do que as une e as torna, mais que locais, globais”.

Apesar da nossa análise estar voltada para a participante brasileira, pontuamos, também, que Daiana se demonstrou empática e respeitosa com a profissão de Hellen que ao longo do processo se tem apresentado como agente de afetividade (MENDES, 2004) e, conseqüentemente, desenvolve atitudes interculturais (OLIVEIRA, 2014).

Ao considerar o Teletandem como contexto que proporciona o diálogo intercultural, uma ponte entre as culturas (MATOS, 2014b), outros momentos ao longo

das interações entre Hellen e Daiana suscitaram comparações entre as culturas. Um desses momentos ocorreu quando as duas interagentes comentaram a forma de ingresso nas universidades em seus países:

Excerto 83:

[...]

Hellen: **¿cómo es la cuestión de ingresar en una universidad en Argentina? ¿También tiene que hacer pruebas?**

Daiana: **Sí...** están las universidades públicas y privadas... eh:: **cualquiera de las dos depende de la carrera se rinde un examen de ingreso...** por ejemplo... para estudiar para medicina ahí sí te piden un examen de ingreso... pero no en todas las carreras...por ejemplo en la mía de turismo... me exigían un examen de ingreso...

Hellen: un:: ... **interesante...** **acá todas exi/exi/** ... casi no hablo... exige? ¿Cómo se habla?

Daiana: ¿Cómo?

Hellen: qué tu hablaste ahora no exige ... a gente fala exige

Daiana: ay no sé no entiendo...

Hellen: habla de nuevo. Tú dices que necesitas del examen para mostrar... para hacer en algunas asignaturas que es necesario... un sinónimo para necesario ... **para cá en Brasil es necesario también el resultado del examen...**

Daiana: Claro... **necesario rendir un examen de ingreso...** te piden un examen de ingreso ...

[...]

Hellen: ¿tuve dificultad en ingresar ... en Turismo?

Daiana: No... no me piden un examen ... no rindo un examen... así que entré fácil ...

Hellen: **para mí fue un choque bastante** ah:: ((fez cara de surpresa)) porque cuando ingresé en español yo pensaba que iría estudiar la lengua... aprender hablar... y no es eso... tenemos que ingresar en la universidad ya sabiendo hablar ...

Daiana: Claro ... **acá también me pasó lo mismo...** pero con el inglés... no entendía nada ((risos)) ...

(1ª interação – Hellen e Daiana - 10 de maio de 2019, grifo nosso).

Conforme apresentado acima, percebemos o interesse, mais uma vez, de Hellen em conhecer aspectos que perpassam o contexto educacional da Argentina. Nesse sentido, a brasileira conhece a forma de ingressar nas universidades argentinas, que dependendo do curso e da instituição não se faz necessário realizar exames, diferentemente do Brasil, que necessita a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e/ou vestibular para as instituições públicas e privadas.

Apresentando uma atitude e uma consciência crítica cultural (OLIVEIRA, 2014), Hellen reconhece positivamente o modo de ingresso realizado pelos argentinos, inferindo que é “interessante”. Compreendemos, dessa forma, a partir dos excertos acima e de outras interações analisadas, a disposição e interesse da licencianda em

conhecer aspectos que perpassam a cultura de Daiana, como uma agente de integração e coprodução de significado (MENDES, 2004), considerando em seu processo de aprendizagem suas necessidades, dúvidas e interesses, colaborando assim para a construção das interações e trocas interculturais.

Mendes (2004, p. 156) acredita que quando o aluno percebe os elementos que circundam a cultura diferente e tem atitudes de “empatia, incentivando o sentimento de cooperação, a interação”, a aprendizagem intercultural acontece, aspecto percebido nas interações de Hellen.

Marta, da mesma forma que Emily e Hellen, também vivenciou momentos interculturais que ao realizar comparações, encontrou semelhanças e diferenças entre as duas culturas. No excerto abaixo, observamos um dos momentos de diálogo intercultural durante a interação da participante com Sol, sua interagente, a partir da temática “festivais e cerimônias”:

Excerto 84:

Marta: cuando no cambiamos los regalos en Natal...cambiamos en el año nuevo... y ... tiene la superstición de las vestimentas ... del color de las ropas ... yo no sé ahí pero...

Sol: acá depende de quien quiera... hay familias que se organizan para pasar del mismo color si no hay gente que va con lo que pueda

Marta: ¿pero ustedes pasan en sus casas?

Sol: en las casas ... sí

Marta: acá también Y ... cuando/es quien quiera también el color... a veces blanco... a veces amarillo ... tienen la misma superstición de siempre ... y es... es eso ...

(4ª interação – Marta e Sol – 01 de junho de 2019).

No excerto 84, exposto acima, Marta comenta com Sol a respeito dos costumes que nós brasileiros possuímos e realizamos nas festividades de final de ano. De forma específica, a partir de sua vivência e aspectos culturais do Brasil, a licencianda comenta a respeito da superstição de vestir roupas de acordo as cores, perguntando, posteriormente, como ocorre na Argentina, com o objetivo em desenvolver a interação e conhecer semelhanças e diferenças nos aspectos culturais da parceira.

Dessa forma, acreditamos que o diálogo apresentado acima, suscita em Marta o reconhecimento de semelhanças, ainda que pequenas, aparentemente, entre os dois países. Entretanto, percebemos que ao longo das interações, Marta perde momentos genuínos de trocas interculturais que expandiriam a sua visão acerca das especificidades culturais de Sol, mantendo-se, desta forma, apenas no que diz respeito a cultura com c minúscula (MIQUEL; SANS, 2004), apresentando uma

aprendizagem cultural limitada, sem reflexões e questionamentos (MENDES, 2007; SALOMÃO, 2012, 2015).

Em sua última sessão de Teletandem, Marta e Sol interagiram a partir da temática “comida e bebidas”, compreendidos como parte da cultura com c minúscula (MIQUEL; SANS, 2004). A participante, ao apresentar e comentar as comidas típicas do Brasil, se apresenta interessada em saber quais são as semelhanças e diferenças que possui com o país da sua parceira, evidenciando a presença da interculturalidade ao buscar encontrar elementos culturais da outra cultura que se assemelham a sua própria cultura (ALEXANDRE, 2019).

No trecho a seguir, visualizamos o momento da interação em que Marta, ao falar a respeito do pão de queijo, uma das comidas típicas de Minas Gerais, envia uma foto para sua interagente, perguntando-lhe se há, também, em seu país.

Excerto 85:

Marta: otra comida... voy a enviar la foto y también el nombre ... **yo no sé si ahí costumbran ... es pan de queso**

Sol: pan de queso ... ((fala sussurrando))

Marta: pan de queso ... es ... es una... como (...)

Sol: **ah:: sí ... acá también se dice**

Marta: sí.. existe? ... es pan... harina de trigo y queso... creo que sea eso para preparar ...

Sol: sí... **acá le dicen chipa ...**

Marta: **¿cómo se escribe?**

Sol: ((envia por *chat* a palabra escrita)) yo... () vive en otra ciudad... dónde él vive yo fui a conocer y ahí conocí el pan de queso y ahí le dicen chipa...

Marta: **interesante ...**

(5ª interação – Marta e Sol – 17 de junho de 2019, grifo nosso).

Como podemos observar, Marta ao perceber que o pão de queijo também é consumido na Argentina, direciona sua atenção para saber a forma como se escreve e como ele é preparado. Provavelmente, sua ação estava direcionada a saber se as receitas se aproximam das que são realizadas no Brasil. Notamos, também, que ao perceber as semelhanças e conhecer sobre o pão de queijo fabricado no país de Sol, Marta, semelhante ao que Hellen realizou em sua interação, considera esse aspecto “interessante”, desenvolvendo uma consciência crítica cultural (OLIVEIRA, 2014). O excerto, a seguir, ratifica a reflexão realizada pela participante nos momentos em que percebia semelhanças entre os países:

Excerto 86:

falei sobre o pão de queijo e ela comentou que lá também tinha e que era chamado de “chipa”, e quando falei da pamonha ela viu a foto e falou que eles tinham também e chamavam de “humita”, ambas íamos nos empolgando bastante na conversa e foi fluindo de maneira bem agradável.

(Marta, Diário de bordo reflexivo – 5ª interação, 2019).

A partir dos excertos 85 e 86, inferimos que o interesse e a relevância apresentada por Marta, no momento de sua interação, ao saber os aspectos culturais que se assemelham aos seus, corrobora com um dos requisitos para o desenvolvimento da aprendizagem intercultural (SCHNEIDER, 2010). Esse fator se dá pois há uma disposição em compreender o outro, a entender os aspectos culturais de Sol, isto é, a “saber reconhecer semelhanças e diferenças interculturais e estar aberto para aprender não somente ‘sobre’, mas, primordialmente, ‘com’ a cultura do outro” (SCHNEIDER, 2010, p. 73).

Nesse sentido, compreendemos que os momentos de comparações realizadas pelas participantes, a fim de encontrarem semelhanças e diferenças, a partir dos diálogos interculturais, fazem com que desenvolvam habilidades de interpretação e de relação e habilidades de descobertas e interações (OLIVEIRA, 2014). As diferenças interculturais corroboram, também, a construção do aspecto intercultural na formação das futuras professoras em espanhol, ampliando, em alguns momentos, o entendimento e visão a respeito da cultura do outro, compreendendo quais elementos se aproximam da sua (RODRIGUES, 2013; ALEXANDRE, 2019).

Dito isto, as interações no Teletandem têm suscitado nas participantes excelentes oportunidades de trocas interculturais. Essas trocas têm possibilitado momentos reflexivos, de (re)conhecer-se no outro e de mediar culturas, cujo caminho vai em direção ao desenvolvimento de um perfil interculturalista nas professoras de língua espanhola (SERRANI, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o advento das TDICs e as constantes transformações em nosso meio, acreditamos que a formação docente, na contemporaneidade, exige o desenvolvimento de novas demandas e competências. É preciso que os professores, além de reflexivos e críticos, sejam culturalmente sensíveis e comprometidos com o outro, com o dito diferente em uma sociedade plural.

Nessa perspectiva, em nossa dissertação, refletimos a respeito da relevância da presença da interculturalidade na formação de professores e no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. O aspecto intercultural atuou como uma oportunidade de diálogo entre as culturas brasileira e argentina, visando respeito às diferenças, cooperação e abertura para a diversidade cultural (MENDES, 2004; SCHNIDER, 2010; OLIVEIRA, 2014, MATOS, 2014a, 2014b).

Para isso, corroboramos a ideia de que as TDICs possibilitam o desenvolvimento da perspectiva intercultural (SALOMÃO, 2012). Assim, compreendemos o Teletandem (TELLES, 2009a), um contexto virtual de aprendizagem colaborativa e autônoma entre pessoas de diferentes línguas e culturas, como um espaço com potencial para desenvolver a competência linguística e intercultural nos interagentes, possibilitando, assim, a formação de professores de língua espanhola interculturalistas (SERRANI, 2005).

De acordo com Serrani (2005, p. 15), o professor de perfil interculturalista caminha entre a culturas, realizando mediação socio-cultural e reconhecendo-se no outro, criando-se momentos para o desenvolvimento de uma compreensão crítica, isto é, intercultural, sobre o outro. Nesse sentido, o Teletandem apresenta-se como uma oportunidade excelente para o desenvolvimento desse perfil em que, além da língua estrangeira estar sendo estudada por um dos interagentes, a sua língua materna aparece, também, como língua-alvo no processo de aprendizagem.

Diante disso, nossa pesquisa norteou-se a partir das seguintes perguntas: (1) quais crenças as licenciandas em Letras-Espanhol apresentam durante a sua formação inicial mediada pelas TDICs, num contexto virtual, colaborativo e intercultural via práticas de Teletandem? e (2) quais aspectos culturais e interculturais emergem durante as interações de Teletandem?.

A fim de respondermos tais questionamentos, propomos como objetivo geral 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, matriculados no componente curricular “*Práticas de intercâmbio linguístico-cultural via Teletandem*” (60h), no curso de Licenciatura em Letras – Espanhol, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E como objetivos específicos: a) identificar e analisar as crenças existentes na formação inicial do professor de língua espanhola e processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola mediado pelo Teletandem; b) verificar a presença dos aspectos (inter)culturais nas sessões de Teletandem; c) refletir sobre as possíveis contribuições das sessões de Teletandem na formação dos futuros professores de Espanhol enquanto interculturalista.

Com os objetivos delimitados, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa de base etnográfica (ANDRÉ, 1995; LUDKE; ANDRÉ, 1956), através das interações de Teletandem, desenvolvidas no Componente Curricular “*Práticas de intercâmbio linguístico-cultural via Teletandem*”. Tivemos como participantes, três professoras de língua espanhola em formação inicial: Emily, Hellen e Marta.

Na primeira categoria analisada (3.1), intitulada “Crenças a respeito de ensinar e aprender línguas estrangeiras”, investigamos e analisamos quais eram as crenças iniciais das participantes referentes ao processo de ensino-aprendizagem mediado pelo Teletandem.

Nesse sentido, verificamos que as participantes trazem crenças do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras do contexto tradicional da sala de aula para o Teletandem (BARCELOS, 2001; 2004; TELLES, 2009a). Inicialmente, percebemos que suas visões ora apresentaram a crença de ensinar LE voltada para o viés tradicional, definida como a transmissão do conhecimento, ora um viés contemporâneo, relacionando-a como troca de saberes. Inferimos que essa perspectiva se dá devido ao modelo de formação docente que perpassou, e ainda perpassa, de entender professores enquanto transmissores de conhecimentos. (PAVAN; SILVA, 2010; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010).

Não obstante, ao longo das interações com seus parceiros argentinos, visualizamos que as licenciandas tiveram, em determinados momentos, suas crenças sobre ensino (res)significadas (BARCELOS, 2006). Esse fator ocorreu devido ao contexto do Teletandem exigir delas um processo de ensino-aprendizagem

colaborativo e recíproco (TELLES, 2009a; VASSALLO; TELLES, 2009), 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.

As participantes Marta e Hellen apresentam a crença de que o professor de língua estrangeira eficiente é aquele que possui conhecimentos a respeito das variações linguísticas da LE. Assim, percebeu-se que o Teletandem possibilitou momentos reflexivos na formação docente das participantes no que tange à heterogeneidade linguística e cultural que a língua espanhola apresenta (OCEM, 2006; MORENO FERNÁNDEZ, 2007; PARAQUETT, 2010a; ALEXANDRE, 2019), ao interagirem com seus parceiros argentinos, gerando, conseqüentemente, o contato com o acento Rio-platense utilizado por eles, desenvolvendo, também, uma formação intercultural (MENDES, 2004; SERRANI, 2005; MATOS, 2014a, 2014b).

De forma igual, as três licenciandas ratificaram a necessidade de os docentes mostrarem proficiência linguística na língua que está sendo ensinada e o domínio do conteúdo, como aspectos pertinentes a um professor de LE eficiente. Essas crenças influenciaram o interesse e a participação delas nas interações do Teletandem, uma vez que objetivavam, ao longo do processo, o aperfeiçoamento da língua espanhola, relacionados aos conhecimentos de conteúdo linguístico e metodológico que, enquanto futuras professoras de ELE, necessitam ter (ALMEIDA FILHO, 2000; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004).

Elas também apresentaram, em outros momentos da pesquisa, outras crenças relacionadas ao ensino de LE. Dentre elas, encontramos a necessidade de ensinar a língua comunicando-se *com* e *na* língua-alvo e também a partir da presença dos aspectos interculturais, caracterizando o Teletandem como contexto ideal para a promoção desse viés no processo de ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas (TELLES, 2009b; KFOURI-KANEOYA, 2009; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010).

Referente ao papel do professor no ensino de línguas, Hellen e Marta comungam a mesma visão. Ambas participantes entendem o docente como agente motivacional/facilitador (MENDES, 2004) durante o processo de aprendizagem dos seus alunos. Já a participante Emily vê o professor como um auxiliador no processo de aprendizagem, atribuindo essa tarefa como difícil. Essa crença foi ratificada ao longo de suas interações, ao passo em que criavam oportunidades para que suas

interagentes Daiana, Sol e Juan, respectivamente, pudessem continuar tentando falar e aprender a língua portuguesa.

Acreditamos que essa visão advém de suas experiências enquanto, também, aprendizes de uma língua estrangeira e futuras professoras de ELE, corroborando a ideia apresentada por Barcelos (2004, p. 82), ao inferir que “as experiências pessoais dos alunos contribuem para moldar suas crenças e suas ações no contexto social da aula de língua estrangeira”.

Em relação às crenças apresentadas sobre aprendizagem, Hellen e Marta a visualizam como aquisição de conhecimento, enquanto Emily como um processo natural, isto é, espontâneo. Porém, durante e após as interações no Teletandem, percebemos que as três participantes ora utilizaram o termo “adquirir”, ora utilizaram o termo “aprender” para referirem-se ao seu processo de aprendizagem de língua espanhola, sem realizar, aparentemente, nenhuma reflexão teórica acerca dos conceitos que cada palavra apresenta.

Constatamos, também, que as formas referentes a aprender língua estrangeira, expostas, são reflexos de como as três licenciandas aprenderam e aprendem o espanhol, levando essas crenças, conseqüentemente, para o contexto telecolaborativo. Dentre elas, a interação na língua-alvo é uma das alternativas que o estudante pode recorrer no momento de sua aprendizagem para o desenvolvimento da competência comunicativa, ratificando, dessa forma, o interesse em realizar as interações do Teletandem (TELLES, 2009b). Igualmente, o erro e a correção do erro também foram as crenças apresentadas pelas três participantes, e corroboradas no período em que realizaram as interações, colaborando na aprendizagem.

Nesse sentido, verificou-se expectativas e crenças no que se refere ao Teletandem na aprendizagem do espanhol. Emily e Hellen apresentaram, desde o início da pesquisa, expectativas positivas sobre o Teletandem, acreditando que aprenderiam o espanhol (TELLES; VASSALLO, 2009; TELLES, 2009b), perspectiva ratificada ao final das interações. Diferentemente delas, Marta acreditava que as interações seriam um processo monótono e que só aprenderia se a sua participante ajudasse nesse processo. Dessa forma, a visão trazida por Marta foi modificada, pois, ao longo das sessões, o princípio reciprocidade, norteador do Teletandem, esteve presente em Sol (TELLES; MAROTI, 2008; VASSALLO; TELLES, 2009), fazendo com que afirmasse, em sua entrevista final, que aprendeu durante o Teletandem.

Na segunda categoria analisada (3.2), intitulada “Diálogos entre culturas: Os aspectos (inter)culturais revelados nas interações do Teletandem”, objetivou investigar e analisar quais eram as crenças iniciais das participantes acerca da cultura e interculturalidade, bem como verificar a presença desses aspectos nas interações.

A partir da análise dos dados, percebemos que a cultura, para as participantes, é vista desde uma perspectiva coletiva, mas também individual (SALOMÃO, 2012). Emily, Hellen e Marta veem a cultura, também, como um aspecto que caracteriza um determinado grupo e como um conjunto de práticas sociais, conhecimentos, crenças, hábitos e informações compartilhados entre a sociedade.

Nesse sentido, no contexto do ensino de línguas, as três licenciandas apresentaram, antes e durante as interações no Teletandem, a noção de cultura com minúscula (MIQUEL; SANS, 2004). Esse fator se deu, também, pela escolha das temáticas e do próprio contexto que o Teletandem apresenta, reforçando essa visão. Referente às suas crenças sobre a presença da cultura na aprendizagem de línguas, percebeu-se que todas as participantes reconhecem a relação entre língua e cultura, que ao aprender uma nova língua estrangeira, aprendemos, também, os aspectos culturais.

No entanto, Marta e Emily, em alguns momentos, apresentaram atitudes que vão de encontro às suas respostas. De acordo com os dados, a língua é vista como estruturas gramaticais e a cultura como curiosidades, em que há, no processo de ensino-aprendizagem, momentos para estudar assuntos gramaticais e momentos para estudar cultura. Esse entendimento se dá devido às concepções de ensino de línguas que perpassa a formação delas (MIQUEL; SANS, 2004; MATOS, 2014b), e a não importância dada aos aspectos culturais (SCHNEIDER, 2010).

Já Hellen nos apresentou um olhar sensível à presença e abordagem da cultura no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Essa sua perspectiva possibilitou apresentar, também, atitudes interculturais (MENDES, 2004; OLIVEIRA, 2014).

Não obstante, a interculturalidade é compreendida a partir da permanente relação entre as culturas e o respeito à diversidade cultural, buscando-se fomentar o diálogo diante às diferenças trazidas pelo outro (MENDES, 2004, 2007; MATOS, 2014a, 2014b; ALEXANDRE, 2019). Nesse sentido, a partir da afirmação acima, pontuamos que essa visão foi apresentada pelas três participantes durante as interações do Teletandem, em que Emily, Hellen e Marta se apresentaram agentes interculturais (MENDES, 2004), com atitudes pautadas no aspecto intercultural

(OLIVEIRA, 2011), ao passo em que vivenciavam trocas culturais com seus parceiros argentinos.

Verificou-se que há, por parte das participantes, o entendimento de que a aprendizagem de uma LE deve proporcionar a perspectiva intercultural. Diante às semelhanças e diferenças entre a cultura brasileira e argentina, a reflexão a respeito do outro em sua singularidade, constatamos que a experiência no Teletandem possibilitou o desenvolvimento da interculturalidade nas licenciadas (MENDES, 2004, 2007; SCHNEIDER, 2010; MATOS, 2014a; 2014b).

Schneider (2010) afirma que a formação dessa perspectiva se dá quando o falante da língua estrangeira muda sua forma de ver e compreender o outro, reconhecendo as diferenças e semelhanças que perpassam as culturas, desconstruindo preconceitos e estereótipos. Além do mais, está no “saber reconhecer semelhanças e diferenças interculturais e estar aberto para aprender não somente ‘sobre’, mas, primordialmente, ‘com’ a cultura do outro” (SCHNEIDER, 2010, p. 73).

Nossa inferência se deu quando Emily, Hellen e Marta desenvolveram, durante as interações, as competências apresentadas por Oliveira (2014), a saber: atitudes interculturais, conhecimentos, habilidades de descoberta e interação, interpretação e relação e a consciência crítica cultural. Percebemos que, ao demonstrarem essas competências, as participantes estiveram abertas e solícitas a conhecer e compreender os aspectos culturais que seus interagentes traziam para a interação, desconstruindo alguns estereótipos e generalizações, realizadas e difundidas socialmente, assim como refletiram criticamente sobre a sua própria cultura.

Desse modo, averiguamos que essas competências e o contexto de ensino-aprendizagem no Teletandem, suscitaram que as participantes atuassem dentro dos papéis, sugeridos por Mendes (2004). Dentre eles, percebemos a presença do agente facilitador, interação, integração, negociação e afetividade na tentativa de fazer com que os momentos, ao longo das interações, fossem harmoniosos e motivador, contribuindo, principalmente, para que a aprendizagem dos interagentes argentinos acontecesse. E também, das licenciadas enquanto agentes da interculturalidade, promovendo relações de trocas, diálogos e, principalmente, o respeito às diferenças.

Neste horizonte, acreditamos que a realização das interações no Teletandem pelas licenciadas em Letras-Espanhol, a partir de uma aprendizagem intercultural, do desenvolvimento das competências e papéis realizados por elas, bem como a

(res)significação de suas crenças, contribuem na formação de professoras interculturalistas (SERRANI, 2005).

A nosso ver, a experiência no Teletandem, corroborou no desenvolvimento do perfil interculturalista nas participantes. Emily, Hellen e Marta se apresentaram, desde o início da pesquisa, sensíveis a essa perspectiva, podendo, ao longo das interações, refletir, vivenciar e realizar diálogos e atitudes interculturais.

Essas atitudes interculturais foram evidenciadas ao se preocuparem em criar pontes e diálogos que visassem, além de tudo, uma mediação entre as culturas do Brasil e Argentina. A cada interação, os olhares das licenciandas estavam voltados para as possíveis contribuições que, no papel de professoras, poderiam proporcionar à aprendizagem intercultural de seus parceiros, bem como, se beneficiar das contribuições realizadas por eles.

Notamos que, ao longo da construção do perfil interculturalista, Emily e Marta apresentaram ações que ainda estavam pautadas na criação/reprodução de estereótipos. No entanto, acreditamos que as reflexões, realizadas a partir das semelhanças e diferenças entre as culturas, a curiosidade e o entusiasmo para com o contexto telecolaborativo, suscitaram atitudes interculturais, caminhando, desse modo, para uma formação interculturalista (SERRANI, 2005).

Neste sentido, visualizamos o Teletandem como contexto que promove o contato intercultural, propício para o desenvolvimento de um perfil interculturalista. Para isso, acreditamos que os elementos interculturais e as crenças, emergidas durante as interações, possam ser inseridas dentro da formação inicial dos professores de línguas para que, através da mediação, possam refletir, analisar e confrontar criticamente essas perspectivas dentro da sua formação, uma vez que estão em contato às diferentes manifestações linguísticas e culturais de sua língua materna e da língua estrangeira (BENEDETTI; RODRIGUES, 2009).

Defendemos, assim, a necessidade de suscitar reflexões claras quanto à presença da interculturalidade na formação de professores de línguas. Devemos formar professores interculturalistas, com o objetivo de serem sensíveis às diversidades que permeiam, não somente a sala de aula de línguas, mas toda a sociedade. Essas atitudes promoverão o diálogo entre as culturas, desconstrução de preconceitos e generalizações, construindo um processo de ensino-aprendizagem intercultural, pautado na criticidade, no respeito e em ações que impulsionem práticas interculturais.

Acreditamos, também, que a inserção do Teletandem na formação de professores de espanhol pode promover o contato, como ocorreu em nossa pesquisa, e suscitar reflexões acerca das identidades hispânicas e, principalmente, da América Latina, negligenciadas em alguns contextos formativos (PARAQUETT, 2010a; ALEXANDRE, 2019). Inferimos, a partir desse cenário, que a participante Emily desconhece o significado do termo “latino-americano”, e, conseqüentemente, o viés geográfico-político-cultural que apresenta, ratificando a necessidade de incluir a América Latina nos cursos de Licenciatura em Letras-Espanhol.

Gostaríamos de pontuar que, ao longo de nossa pesquisa, algumas limitações fizeram-se presentes. Dessa forma, a primeira limitação que pontuamos é o desconhecimento das participantes no que diz respeito ao manuseio e utilização dos programas/aplicativos, sugeridos pelo pesquisador, para realizar as videochamadas e gravá-las. Devido ao contexto da nossa pesquisa ser totalmente digital, as alunas necessitavam testar e aprender a manusear as ferramentas com antecedência, porém, isso nem sempre ocorreu, dificultando a execução, em alguns casos, das interações.

A segunda limitação, estava em relação à *internet* que falhava ou caía durante as interações, fazendo com que a qualidade do material audiovisual ficasse, em alguns momentos, incompreensível. Porém, percebemos que esses acontecimentos não desmotivaram as nossas participantes brasileiras e, principalmente, seus interagentes argentinos, cujas interações eram realizadas de forma voluntária. Ao fim, todos demonstraram-se pacientes e interessados em conseguir realizar as interações, fazendo com que tivéssemos um número expressivos de dados gerados e coletados.

Com base em nossos objetivos, infelizmente, não pudemos nos debruçar acerca de outros aspectos que perpassam a formação de professores e o ensino-aprendizagem de línguas mediado pelo Teletandem. Confessamos, também, que nem todos os dados gerados e coletados durante essa pesquisa foram utilizados, pois, por apresentarem muitas informações e complexidade, nossa dissertação ganharia outra proporção.

Assim, esses dados remanescentes nos dão fôlego e ânimo para pesquisas futuras, avançando a temática abordada nesta dissertação. Pontuamos também que outros encaminhamentos, emergidos durante às nossas reflexões e experiência no Teletandem, podem ser pesquisados, a saber: estudar as práticas letradas digitais efetuadas pelos interagentes nas interações no Teletandem e, conseqüentemente,

suas implicações para a formação de professores de línguas letrados digitais; analisar outras crenças que permeiam o processo de ensinar e aprender línguas no contexto tradicional da sala de aula e como essas crenças influenciam durante as interações; e verificar como o Teletandem pode contribuir na formação de professores de língua espanhola o desenvolvimento de reflexões acerca das identidades hispânicas e, sobretudo, da América Latina.

Desta forma, finalizamos esta dissertação ratificando a necessidade de formarmos professores de línguas interculturalistas, bem como a inserção do Teletandem como uma possibilidade de diálogos interculturais e de conflitos entre as crenças.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, D. J. A. “Eu não conheço Frida Khalo; ou a importância das Vozes do Sul na formação de professores de espanhol no Brasil. **Revista abehache**, n. 15, p. 139-154, 2019.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Crise, Transformações e Mudança no Currículo de Formação de Professores de Línguas. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). **Aspectos da Linguística Aplicada: Estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000, p.33-47.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ALVES, Flavia Pompeu. **Recortes da memória em El Corazón de los pájaros, de Elsa López: caminhos para o ensino das literaturas hispanoafricanas em aulas de ELE**. Dissertação de mestrado em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande, 2016.
- 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**, vol. 35, nº 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 língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1995.
- 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. **Understanding teachers’ and students’ language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach**. Tese (Doutorado), The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.
- 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.
- 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.
- 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.

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.

BARCELOS, A. M. F.; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004. p. 11-29.

BEDRAN, P. F. **(Re)construção das crenças do par interagente e dos professores-mediadores no Teletandem**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

BENEDETTI, A.M.; CONSOLO, D.A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.). **Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos**. Campinas: Pontes, 2010.

BENEDETTI, Ana Maria. Dos princípios de tandem ao Teletandem. In: BENEDETTI, A.M.; CONSOLO, D.A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.). **Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos**. Campinas: Pontes, 2010, p. 21 – 45.

BENEDETTI, A. M.; RODRIGUES, D. G. Choques linguísticos – culturais e o desenvolvimento da competência intercultural em Teletandem. In: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.); **Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos**. Campinas: Pontes, 2010, p. 89-104.

BESERRA, Isolda Alexandrina Silva. **O texto literário em aulas de língua espanhola em contexto universitário**. Dissertação de mestrado em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande, 2014.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.161**, de 5 de Agosto de 2005: Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias - Conhecimentos de Espanhol**. Brasília: Ministério de Educação, 2006, p. 127-164.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Parte II, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: SEMTEC, 2000.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. LDB/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério de Educação e Cultura.

CAMPOS, BRUNA DA SILVA. **Estratégias de aprendizagem e Teletandem: o que os aprendizes de língua inglesa afirmam fazer para aprender neste contexto?** Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua portuguesa). Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (ARARAQUARA), 2018a.

CAMPOS, Thales Lamonier Guedes. **El tiempo entre costuras sob uma perspectiva histórica, ficcional e intercultural em aula de espanhol como língua estrangeira**. Dissertação de mestrado em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande, 2018b.

CARVALHO, K. C.; RAMOS, K. A.; MESSIAS, R. A. Haciendo caminos: histórias de Teletandem na formação de professores de espanhol. **Caracol**, n. 13, p. 78-101, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/122647>. Acesso em: 10 ago. 2019.

CAVALCANTI, M. C. A propósito da lingüística aplicada. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 7, p. 5-12, 1986.

CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). **Aspectos da Linguística Aplicada: Estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000, p.17-32.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, Vilson José (Org.). **O Professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a profissão**. 2 ed. Pelotas, 2008, p. 23-43.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T; MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.). **Formação de professores de Línguas na América Latina e Transformação Social**. Campinas: Pontes, p. 57-67, 2010.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: _____; BERTOLDO, Ernesto Sérgio. (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.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria Língua materna-estrangeira: entre saber e conhecer. In: _____. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução.** Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 149-162.

COSTA JUNIOR, Jose Veranildo Lopes da. **Lembrar para não esquecer: memória, história e ficção em aula de língua espanhola.** Dissertação de mestrado em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande, 2017.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais.** Bauru, SP: EDUSC, 2002. Disponível em:< <http://www.rae.es/rae.html>>. Acesso em 25.09.2019.

DOMINGO, Luciana Contreira. Os (Des) Caminhos do Ensino de Espanhol no Brasil. **Conexões Culturais – Revista de Linguagens, Artes e Estudos em Cultura,** Foz do Iguaçu, v. 01, n. 02, p. 66-78, 2015.

DRUTA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões.** Campinas: Pontes, 2004. p. 31-43.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura. Trad. Sandra Castello Branco.** 2ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido.* 1. ed. [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, M. A. de. Educação e ensino de língua estrangeira hoje: implicações para a formação de seus respectivos profissionais e aprendizes. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões.** Campinas: Pontes, 2004. p. 117-130.

FUNO, L. B. A. **Teletandem e formação contínua de professores vinculados à rede pública de ensino do interior paulista: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, 2010.

FURTOSO, V. A. B. **Desempenho oral em Português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online.** Tese (Doutorado). São José do Rio Preto: UNESP, 2011.

FRUTO, A. E. Educación inclusiva e intercultural. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, v. 3, 411-418, 2010.

GABRIEL, FRANCISCO REYNALDO MARTINS. **Letramento audiovisual em línguas adicionais: Uma Experiência De Mediação Com Clipes Musicais.** Dissertação de Mestrado Profissional em Formação de Professores, 2018.

GALEANO, Eduardo. **Patas Arriba**: la escuela del mundo al revés. Curso básico de injusticia. Montevideo: Siglo XXI, 1998.

GARCIA, Daniela Nogueira de Moraes. O professor e a prática telecolaborativa no teletandem. **The ESpecialist**, v. 32, n. 1, p. 81-108, 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/8622>>. Acesso em: 29. jul. 2019.

GARGALLO, Isabel Santos. **Linguística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. 4ed. Madri: Arco Libros, 2015.

GIL, Glória. Mapeando os Estudos de Formação de Professores de Línguas no Brasil. In: FREIRE, Maximina Maria; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005, p. 173-182.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: Maximina M. Freire; Maria Helena Vieira Abrahão; Ana Maria Ferreira Barcelos. (Org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas e São Paulo: Pontes Editores e ALAB, 2005, v. 1, p. 183-201.

KINOSHITA, Lucina. **Crenças e expectativas sobre ensinar/aprender a ser professor de língua estrangeira**: (representações de graduandos, formadores e agentes governamentais. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

KFOURI - KANEOYA, Marta Lucia. **A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem)**: um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. 2008.

KFOURI - KANEOYA, Marta Lucia. A pesquisa em formação de professores de línguas, o ensino/aprendizagem de línguas no meio virtual e o teletandem. 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. 271-294.

KFOURI - KANEOYA, Marta Lucia. A formação pré-serviço do professor de língua estrangeira em curso de licenciatura: crenças e reflexões em experiências de estágio supervisionado em diferentes contextos (sala de aula e teletandem). **Raído**, Dourados, v. 8, n. 15, p. 249-264, 2014. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/3008/1759>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

LACERDA, Debora Cristhine Leite. **Ensino de língua espanhola para criticidade: modos de fazer no ensino médio**. Dissertação de mestrado em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande, 2018.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um conceito antropológico**. 29ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2018.

LEFFA, Vilson José. (Org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002.

LEFFA, Vilson José. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____ (Org.). **O Professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a profissão**. 2 ed. Pelotas, 2008, p. 353-376.

LINS, Elida. F.; SOUZA; Fábio. M. Letramento digital e audiovisual como potencializadores da aprendizagem colaborativa do português e do espanhol como línguas adicionais. **EntreLínguas**, Araraquara, v. 2, n. 1, p. 51-66, 2016.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, E. B. P. L. Teletandem: Ambiente favorável para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. In: BENEDETTI, A.M.; CONSOLO, D.A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.). **Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos**. Campinas: Pontes, 2010, p. 47- 63.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. **Revista Electrónica Abehache**, n. 6, 2014a. Disponível em: <<http://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/sumario/revista6/165-185.pdf>> Acesso em: 20 out. 2019.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. **Formação intercultural de professores de espanhol: Materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro**. Tese de Doutorado: Universidade Federal da Bahia: Instituto de Letras, 2014b.

MENDES, C. M. **Crenças sobre a língua inglesa: anti-americanismo e suas influências no processo de ensino/aprendizagem de professores em formação em um curso de letras**. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: UNESP, 2009.

MENDES, Edleise. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos de Linguagens. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2004.

MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Orgs.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 119-139.

MENEHINI, C. M. **As percepções de professores de Espanhol sobre seu processo de formação contínua em contexto de uso de tecnologias.** 2013, 258 f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2013.

MESQUITA, A. A. F. **Crenças e práticas de avaliação na mediação e no processo interativo dos pares no tandem a distância.** Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

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.

MIQUEL, MIQUEL, L; SANS, N. El componente cultural: un componente más en la clase de lengua. **RedELE. Revista Electrónica Didáctica/español lengua extranjera.** n. 0, marzo, 2004.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-148.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Qué español enseñar.** Madrid: Arco/Libros S.L., 2007.

NASCIMENTO, A. M. Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilíngue. **Revista SURES - Revista Digital do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História.** Universidade Federal da Integração Latino-Americana-UNILA, n.03, p. 1-19, 2014.

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. Acesso em: 10 fev. 2019.

OLIVEIRA, Eliane Carolina de. A prática educacional de professoras iniciantes nas escolas de ciclos. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões.** Campinas: Pontes, 2004. p.45-59.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: Teorias, práticas e ideologias.** 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAJARES, M. F. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, 1992, p. 307-332.

PARAÍBA/BRASIL. Lei nº 11.191/2018, de 29 de agosto de 2018. Dispõe sobre a implantação da disciplina de língua espanhola na grade curricular da rede estadual de ensino. **Diário Oficial [do Estado da Paraíba]**, João Pessoa, PB, n. 16.697, 05 set. 2019.

PARAQUETT, Marcia. Soy loco por ti, América: a mesma canção e duas interpretações para o diálogo entre o Brasil e a América Latina. In: **IX Jornadas andinas de literatura latino-americana (JALLA Brasil), 2010, Niterói-RJ. JALLA Brasil 2010**. América Latina: Integração e Interlocução. Niterói: Universidade Federal, 2010a. v. 2, p. 285-289.

PARAQUETT, Marcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: COSTA, E. G. M; BARROS, C. S (Orgs.). **Coleção explorando o ensino**. Brasília: Ministério da Educação, 2010b, p. 137-156.

PARAQUETT, Marcia. **A América Latina e materiais didáticos de espanhol como língua estrangeira**. In: Materiais Didáticos Para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições. Salvador, 2012.

Disponível

em:

https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16424/1/MATERIAISDIDATICOS_Repositorio.pdf

PAVAN, Carlos Alberto Gonçalves. SILVA, Kleber Aparecido. A (trans) formação de professores de línguas e as (novas) políticas educacionais sob o olhar da Linguística Aplicada contemporânea. In: SILVA, Kleber Aparecido. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes Editores, 2010, v. 1, p. 225-234.

PEREIRA, Julio Emílio Diniz. **Formação de professores** – pesquisa, representações e poder. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PEREIRA, Julio Emílio Diniz. A Construção do campo da pesquisa sobre Formação de Professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2013.v22.n40.p%25p>.

Acesso em: 18 jun. 2019.

PRATA, Amanda da Silva. **Da literatura para o cinema**: tradução intersemiótica e construção narrativa de Don Quijote de la mancha (Miguel de Cervantes) para Donkey Xote (José Pozo). Dissertação de mestrado em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande, 2017.

RODRIGUES, Denize Gizele. A articulação língua-cultura na coconstrução da competência intercultural em uma parceria de Teletandem (PortuguêsEspanhol). 2013. 187f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Instituto de Biociencias, Letras e Ciencias Exatas (Campus de São José do Rio Preto).

RODRÍGUEZ, M, F.C. **La enseñanza de la cultura em la classe de español de los négocios**. Madrid: Arco/Libros, 2005.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. Pequeno dicionário de Tandem. **Teletandem News**, ano 1, n. 02, 2006, p. 6-11. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=1t8420OsVli4x-XyW_tTjFjl8Mgp0OhFA> Acesso em: 20 julho. 2019.

SALOMÃO, A. C. B. **O professor mediador: processos de gerenciamento e estratégias pedagógicas utilizadas na mediação dos pares no Teletandem e seus reflexos nas práticas pedagógicas dos interagentes.** Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: UNESP, 2008.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. A formação do formador de professores: perspectivas de colaboração entre graduandos e pós-graduandos no projeto Teletandem Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 653-677, 2011.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. **A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto teletandem Brasil.** (270 f). Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto: UNESP, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 15 ed. Porto: Afrontamento, 2007.

SANTOS, Milena Meira Ramos dos. **Ensino de espanhol como língua estrangeira e tradução: um estudo de caso sobre o uso dos pretéritos.** Dissertação de mestrado em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande, 2013.

SCHNEIDER, M. N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. **Contingentia**, v.5, n.1, p. 68-75, 2010.
Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7601>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua: Currículo, leitura, escrita.** Campinas, SP: Pontes, 2005.

SERRANO, Pedro Navarro. Cultura con eñe: Cultura, sociocultura e intercultura en la clase de ELE. In: **Tinkuy: Boletín de investigación y debate**, nº 11. Université de Montréal, 2009, p. 83-93.

SILVA, A.C.P. **Multimodalidade na aprendizagem colaborativa de português e espanhol como línguas adicionais.** Dissertação de mestrado Profissional em Formação de Professores. Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

SILVA, Bruno Rafael Costa Venancio da. **Diversidade linguística em textos literários de livros didáticos de espanhol.** Dissertação de mestrado em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande, 2015.

SILVA, Kleber Aparecido da. 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.

SILVA, Kleber Aparecido da. **O professor mediador e os interagentes (brasileiro e estrangeiro) no projeto teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos':**

legitimação de crenças e/ou (re) construção de competências?. (282 f). Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto: UNESP, 2010.

SILVA, Rickison Cristiano de Araújo; SOUZA, Fábio Marques de. 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.

SILVA, Rickison Cristiano de Araújo; SERAFIM, Maria Lúcia. Aprendizagem Intercultural de Espanhol como Língua adicional a partir da rede social Tandem. **Afluente: Rev. de Letras e Linguística**, v.3. n. 9, p. 28-44, 2018.

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

SOUZA, Fábio Marques de. **Tecnologias digitais como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva sociocultural**. Relatório final (Estágio de pós-doutorado em Educação Contemporânea). Centro Acadêmico do Agreste. Universidade Federal de Pernambuco: UFPE, 2016.

SOUZA, F. M. D; SOUZA, A.L.D. Aprendizagem interativa e colaborativa de Português e Espanhol (línguas adicionais) mediada pelo Teletandem: desafios e possibilidades. p. 213-229. In: SOUZA, F.M.D; SANTOS, E.C.D; SOUSA, K.C.T.D. **Tecnologias educacionais e inovação diálogos e experiências**. Curitiba: Appris, 2016.

SOUZA, M. G. de. **Teletandem e mal-entendidos na comunicação intercultural online em língua es-trangeira**, 2016. 174 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos Instituição De Ensino) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (São José do Rio Preto), São José do Rio Preto.

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

TELLES, J. A.; MAROTI, F. A. Teletandem: Crenças e respostas dos alunos. In: PINHO, S. Z.; SAGLIETTI, J. R. O. C. **Núcleos de ensino da UNESP: artigos dos projetos realizados em 2006**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

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

TELLES, J.A. Teletandem: Metamorfose impostas pela tecnologia sobre o ensino de línguas estrangeiras. In: TELLES, J.A. (org.). **Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas: Pontes Editores, 2009b, p. 63-74.

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. 43-61.

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.

VIANA, Julio Cesar Vasconcelos. **El amor en Los Tiempos del Cólera: romance e cinema formando leitores literários em aulas de língua espanhola**. Dissertação de mestrado em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande, 2016.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões**.Campinas: Pontes/ ArteLíngua, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. *In*: _____ (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. e Vieira Abrahão, M. H. (Orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

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

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **Signum**. Estudos da linguagem. V.15 p. 457-480, 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/12736/12099>> Acesso em: 05 mai. 2017.

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.

VILLODRE, María del Mar Bernabé. Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *In*: **Aportaciones Arbitarias: Revista Educativa Hekademos**, v.11, 2012. Disponível em: <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/47898/081540.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 mar de 2020.

ZAKIR, Maisa de Alcântara. **Cultura e(m) telecolocação: uma análise de parcerias de teletandem institucional**. 232 f. Tese (Doutorado em Estudos

Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTUDO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA INTERCULTURALISTA MEDIADA PELO TELETANDEM: CRENÇAS, AÇÕES E REFLEXÕES

O/A Senhor (a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar as crenças que permeiam a formação inicial de professores de língua espanhola interculturalista em um contexto colaborativo de ensino de línguas, via Teletandem. Esta pesquisa inserida no campo dos estudos da Linguística Aplicada, que tem por interesse os fenômenos e as práticas sociais atravessadas pela linguagem, é de natureza qualitativa de base etnográfica, propondo contato direto do pesquisador com o ambiente na sua complexidade, uma vez que objetivamos com nossa pesquisa fornecer reflexões e interpretações das crenças na formação de professores interculturalista, em um contexto específico de aprendizagem, o Teletandem, no qual ocorrem e são compreendidas as interações e mediações. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Nome do Pesquisador: Rickison Cristiano de Araújo Silva

Nome da Orientador: Prof. Dr. Fábio Marques de Souza

1. Natureza da pesquisa: *O/A Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar as crenças que permeiam a formação inicial de professores de língua espanhola interculturalista em um contexto colaborativo de ensino de línguas, via Teletandem. Esta pesquisa caracteriza-se de natureza qualitativa de base etnográfica, pois propõe contato direto do pesquisador com o ambiente na sua complexidade, uma vez que objetivamos com nossa pesquisa fornecer reflexões e interpretações das crenças na formação de professores interculturalista, em um contexto específico de aprendizagem, o Teletandem, no qual ocorrem e são compreendidas as interações e mediações. E de base etnográfica, porque o pesquisador além de dá ênfase no processo da pesquisa, possibilitando-lhe inserção no contexto da investigação, e utilizar técnicas características da etnografia: observação participante, entrevista e análise de documento, o pesquisador revela ao leitor os significados atribuídos pelos colaboradores através de suas experiências, vivências e crenças ao longo do seu trajeto formativo enquanto professores de língua espanhola interculturalista.*

2. Participantes da pesquisa: Alunos de graduação em Letras-Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba.

3. Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo, o Senhor(a) permitirá que o pesquisador possa obter os dados necessários para realização da pesquisa de mestrado, em andamento, desenvolvido no programa de pós-graduação em Linguagem e Ensino da UFCG. O Senhor (a) tem liberdade para se recusar a participar ou a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum. Sempre que julgar necessário, poderá pedir maiores

esclarecimentos sobre a pesquisa através do telefone do Pesquisador do projeto, bem como através do telefone do Orientador.

4. Sobre a geração e coleta de dados: A participação nesta pesquisa promove a realização de sessões de Teletandem, bem como permite que o pesquisador tenha acesso as gravações, em áudio e vídeo, das sessões e dos diários de campo produzidos pelos participantes durante as sessões, no período de fevereiro a julho de 2019. Ao início da pesquisa será realizado um questionário com questões objetivas e subjetivas, e ao final das sessões de Teletandem uma entrevista semiestruturada.

5. Riscos e desconforto: Tendo em vista que pode acontecer algum constrangimento aos participantes da pesquisa ao longo das sessões de Teletandem, assim como complicações legais e algum tipo de desconforto pondo em risco à dignidade humana, declaramos que todo o esforço será feito para garantir que a pesquisa e as sessões de Teletandem transcorram com conforto e sem constrangimento. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução no 446 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à saúde.

Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401– 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, *E-mail:* cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

6. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente os pesquisadores terão livre acesso aos dados que serão profissionalmente analisados.

7. Benefícios Ao participar da pesquisa, o Senhor (a) estará contribuindo com a sua formação acadêmica e com a formação profissional de professores de língua espanhola interculturalista num contexto colaborativo de ensino de línguas, via Teletandem. Desse modo, acreditamos que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa redundará em benefícios evidentes para todos os participantes.

8. Pagamento: O Senhor (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar da pesquisa, bem como nada será pago por sua participação, porém, garantimos aos participantes o direito de indenização por eventuais danos causados pela divulgação dos dados coletados, bem como pela ação dos pesquisadores que oferecem a possibilidade de provocar danos à dimensão psíquica, intelectual, social ou cultural dos participantes.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento, de forma livre, para participar desta pesquisa. Portanto, por favor, preencha os itens que se seguem:

Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

OBS: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Tendo em vista os itens acima apresentados:
Eu, _____, portador da Cédula de identidade, RG _____, e inscrito(a) no CPF: _____

nascido(a) em ____ / ____ / ____ de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar como voluntário(a) da pesquisa **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA INTERCULTURALISTA MEDIADA PELO TELETANDEM: CRENÇAS, AÇÕES E REFLEXÕES.**

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

“Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.”

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador responsável

Assinatura do Orientador responsável

Campina Grande - PB, ____ de ____ de 2019.

<p>Pesquisar: Rickison Cristiano de Araújo Silva Tel: (83) 9 9823-8999 <i>E-mail:</i> rickison_cristiano@hotmail.com</p>	<p>Orientador: Prof. Dr. Fábio Marques de Souza <i>E-mail:</i> fabiohispanista@gmail.com</p>
--	--

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 1

QUESTIONÁRIO INICIAL

Caro colaborador: Este questionário compõem a pesquisa de Mestrado em Linguagem e Ensino, realizada na Universidade Federal de Campina Grande, pelo pesquisador Rickison Cristiano de Araújo Silva, que tem como objetivo analisar as crenças que permeiam a formação inicial de professores de língua espanhola interculturalista em um contexto colaborativo de ensino de línguas, via Teletandem. Não há respostas corretas ou erradas, por isso pedimos para que respondam de forma espontânea e sincera a todas as questões.

Parte I – Informações Pessoais

- 1) Nome: _____
2) Idade: _____
3) Curso: _____
5) Período: _____
6) E-mail: _____

Parte II

1) O que você compreende por linguagem?

2) Qual é o seu conceito para ensino e aprendizagem?

3) Qual seu nível de Conhecimento na Língua Espanhola?

- a) Expressão Oral
 falo muito bem
 falo bem
 falo pouco
- b) Compreensão Auditiva
 entendo muito bem
 entendo bem
 entendo pouco
- c) Compreensão Leitora
 leio muito bem
 leio bem
 leio pouco
- d) Expressão Escrita
 escrevo muito bem
 escrevo bem
 escrevo pouco

4) Como você acha que uma língua estrangeira é aprendida?

5) Qual a sua motivação para estudar espanhol?

6) Você possui alguma experiência de aprendizagem de língua estrangeira fora o contexto universitário? Se sim, qual? Não se esqueça de comentar o período de tempo que estudou/estuda.

7) Você acredita que é possível aprender língua estrangeira sem sair do Brasil? Por quê?

8) Na sua opinião, qual seria a melhor forma de aprender espanhol?

9) Você acredita que se comunicar com um nativo da língua estudada ajuda no aprendizado? Por quê?

10) Quais habilidades linguísticas você tem mais dificuldade para desenvolver?

11) Quais das habilidades linguísticas você tem mais facilidade para desenvolver?

12) O que é ser um professor eficiente em língua estrangeira?

13) O que deveria ser mais trabalhado/abordado/desenvolvido no processo de ensino e aprendizagem do espanhol?

14) Como você acha que uma língua estrangeira deve ser ensinada?

15) Como você concebe o papel do professor e do aluno em aulas de língua estrangeira?

16) O aprendizado de uma Língua Estrangeira permite o acesso a bens culturais? Por quê?

17) Quando você aprende uma Língua Estrangeira sua mente se abre para as diferentes formas de ver o mundo? Por quê?

18) As TDICs podem influenciar/melhorar no processo de ensino-aprendizagem de Línguas Adicionais? Justifique.

- Sim, muito
- Sim, um pouco
- Não interfere em nada
- Não.

19) Com que frequência você faz o uso de tecnologias digitais para aprender?

- Sempre
- As vezes
- Raramente
- Nunca

20) Dentre as seguintes opções, quais delas você acredita que auxilia no processo de ensino-aprendizagem de Língua Espanhola?

- Estudar com livro impresso
 - Assistir filmes/séries
 - Jogar jogos educativos na *Internet*
 - Participar de Fóruns na *Internet*
 - Interagir com outras pessoas em *chats*, aplicativos de mensagens instantâneas dentre outros.
 - Aplicativos educativos
- Outros: _____

21) Dentre as opções apontadas na questão anterior, quais você utiliza?

- Estudar com livro impresso
 - Assistir filmes/séries
 - Jogar jogos educativos na *Internet*
 - Participar de Fóruns na *Internet*
 - Interagir com outras pessoas em *chats* e aplicativos de mensagens instantâneas
 - Aplicativos educativos
- Outros: _____

22) Na sua opinião, qual o potencial das TDICs para ajudar no processo de ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO 2

CULTURA E INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE.

1) O que você entende por cultura?

R:

2) O que você entende por Interculturalidade?

R:

3) Língua e cultura devem ser trabalhados de maneira indissociável? Por quê?

R:

4) Qual é a relevância da cultura no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira?

R:

5) Como você visualiza a presença da cultura e interculturalidade nas aulas de línguas estrangeiras?

R:

6) Há espaço para a presença da cultura e interculturalidade na formação docente? Se sim, por quê?

R:

7) Caso você tenha respondido SIM à pergunta anterior, como você enxerga a presença da cultura e da interculturalidade na sua formação enquanto futuro professor de espanhol?

R:

EXPECTATIVAS SOBRE O TELETANDEM

1) Quais são suas expectativas e objetivos no Teletandem?

R:

2) Você acredita que é possível aprender e ensinar língua estrangeira nas sessões de Teletandem? Se sim, você acha que aprenderá espanhol? Como e de que forma você acredita que isso acontecerá?

R:

3) Como você imagina que seu parceiro poderá contribuir para a sua aprendizagem? E que atitudes suas poderão contribuir para a aprendizagem do seu parceiro?

R:

4) O que você espera/acha que poderá aprender sobre/com a cultura do seu parceiro?

R:

5) De que forma seu parceiro poderá influenciar a sua aprendizagem cultural? E como você acredita que influenciará a dele?

R:

6) Você acha que as interações de Teletandem promoverão um contato Intercultural? Se sim, de que forma você acredita que acontecerá?

R:

7) Você acredita que o Teletandem é um espaço propício para a formação de professores de línguas estrangeiras? Por quê?

R:

8) Caso você acredite na potencialidade do Teletandem na sua formação docente, que aspectos poderão contribuir para a sua formação docente?

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1) Como você descreve sua experiência nas sessões de Teletandem?
- 2) Houve alguma dificuldade na realização das sessões de Teletandem? Quais?
- 3) Suas expectativas e objetivos foram confirmados?
- 4) Após as práticas de Teletandem, você acredita que é possível aprender uma língua estrangeira nesse contexto de aprendizagem?
- 5) Você acredita que seu nível de conhecimento do espanhol melhorou? Caso sim, em quais aspectos? Caso não, por quê?
- 6) Você percebeu a presença de aspectos (inter)culturais durante as interações? De que forma? E quais foram?
- 7) De que forma o seu parceiro contribuiu para sua aprendizagem (inter)cultural?
- 8) Que atitudes suas contribuíram para a aprendizagem (inter)cultural de seu parceiro/a?
- 9) Após as interações no Teletandem, você acredita que elas promovem um contato (inter)cultural?
- 10) Você tinha algum estereótipo/perspectiva sobre a cultura do seu parceiro? Acha que ele foi desconstruído? Por quê?
- 11) E ao finalizar as interações, você acredita que o Teletandem é um espaço propício para a formação de professores de Línguas Estrangeiras? Por quê?
- 12) Que aspectos presentes nas interações e nesse contexto contribuíram para a sua formação docente?
- 13) Qual é a importância do Teletandem, NA SUA OPINIÃO, para graduandos do curso de Letras?
- 14) O que você achou de aprender espanhol e ensinar português para o seu parceiro de Teletandem?
- 15) Você participaria novamente do Teletandem?
- 16) Você indicaria o Teletandem para outras pessoas?
- 17) O que você acha que podemos fazer para melhorar o Teletandem?

ANEXOS

ANEXO A – APROVAÇÃO DA PESQUISA: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR INTERCULTURALISTA DE LÍNGUA ESPANHOLA MEDIADA PELO TELETANDEM: CRENÇAS, AÇÕES E REFLEXÕES

Pesquisador: RICKISON CRISTIANO DE ARAUJO SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 06702818.3.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.155.461

Apresentação do Projeto:

A sociedade na qual estamos inseridos é caracterizada pelas constantes transformações que perpassam o ambiente social e digital que influenciam (in)diretamente na forma de pensar e atuar. Não muito diferente, tais transformações acabam afetando, também, as instituições que formam os docentes, bem como a forma de ensinar e aprender uma língua estrangeira. Desta forma, os professores em formação inicial, perpassadas por um contexto globalizado, interdisciplinar e intercultural são convidados a (re)pensar o fazer docente através das constantes mudanças ocorridas no meio social/cultural e digital, dado que um currículo intercultural possibilita-os uma aprendizagem localizada da língua estrangeira, a partir das práticas de Teletandem. Desta forma, este projeto tem como objetivo analisar as crenças que permeiam a formação inicial de professores de língua espanhola interculturalista em um contexto colaborativo de ensino de línguas, via Teletandem, matriculados na disciplina "Práticas de intercâmbio linguístico-cultural via Teletandem, no curso de Licenciatura em Letras – Espanhol, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar as crenças que permeiam a formação inicial de professores de língua espanhola interculturalista em um contexto colaborativo de ensino de línguas, via Teletandem,

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 3.155.461

matriculados na disciplina "Práticas de intercâmbio linguístico-cultural via Teletandem, no curso de Licenciatura em Letras – Espanhol, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Objetivo Secundário: a) discutir sobre formação de professores de línguas enquanto interculturalista e as crenças no processo de ensino-aprendizagem de línguas e na formação docente; b) refletir sobre as contribuições das sessões de Teletandem na formação dos futuros professores de ELE enquanto interculturalista; e c) identificar e analisar as crenças existentes na formação inicial do professor interculturalista durante as sessões de Teletandem

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Constrangimento aos participantes da pesquisa ao longo das sessões de Teletandem; Queda de energia e parar na metade as sessões de Teletandem; Perda das gravações das sessões.

Benefícios: Contribuição com a sua formação acadêmica e com a formação profissional de professores de língua espanhola; Aperfeiçoamento da Língua Espanhola durante as sessões de Teletandem.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa denota relevância científica por se preocupar em inserir estudos e reflexões a respeito das tecnologias e interculturalidade durante a formação dos professores, seja em disciplinas que versem sobre a cultura digital e aspectos aliada a formação docente, como também ao uso da internet e das tecnologias digitais no ensino de línguas, resultando na falta de uma reflexão sobre as inúmeras possibilidades existentes na prática docente

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram anexados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existe inadequações éticas para o início da pesquisa

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1277035.pdf	30/01/2019 22:39:26		Aceito
Outros	divulgar_resultados.pdf	30/01/2019 22:38:02	RICKISON CRISTIANO DE	Aceito

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 3/155.461

Outros	divulgar_resultados.pdf	30/01/2019 22:38:02	ARALJO SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Compromisso_pesquisadores.pdf	30/01/2019 22:32:19	RICKISON CRISTIANO DE ARALJO SILVA	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista.docx	26/12/2018 13:57:14	RICKISON CRISTIANO DE ARALJO SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	26/12/2018 13:37:24	RICKISON CRISTIANO DE ARALJO SILVA	Aceito
Outros	Termo_Anuencia.pdf	26/12/2018 13:37:07	RICKISON CRISTIANO DE ARALJO SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.docx	26/12/2018 13:21:31	RICKISON CRISTIANO DE ARALJO SILVA	Aceito
Outros	questionario.docx	26/12/2018 23:56:58	RICKISON CRISTIANO DE ARALJO SILVA	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	26/12/2018 23:56:00	RICKISON CRISTIANO DE ARALJO SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	consentimento.pdf	21/12/2018 16:30:39	RICKISON CRISTIANO DE ARALJO SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 19 de Fevereiro de 2019.

Assinado por:

**Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Dr. Carlos Chagas, s/n
 Bairro: São José CEP: 56 107-670
 UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
 Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cnp@huac.ufcg.edu.br

ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
 CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
 CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC
 DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
 CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – ESPANHOL

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, Cristina Bongestab, Coordenadora do Curso de Letras – Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba – Campus I, autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada: “A formação do professor interculturalista de Língua Espanhola mediada pelo Teletandem: crenças, ações e reflexões”, que será realizada na turma de “Práticas de intercâmbio linguístico-cultural via Teletandem”, na referida IES no período de fevereiro a julho de 2019, tendo como pesquisador Rickison Cristiano de Araújo Silva, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG) sob orientação do Professor Dr. Fábio Marques de Souza.

Campina Grande, 05/12/2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
 CENTRO DE EDUCAÇÃO

Prof.ª. Dra. Cristina Bongestab
 Coordenadora do Curso de Letras Espanhol
 Matrícula: 823734-7

Cristina Bongestab

DRA. CRISTINA BONGESTAB
 Coordenadora do Curso de Letras - Espanhol