

# Interação de crenças em contexto colaborativo virtual de aprendizagem de línguas

## *Interaction of Beliefs in Collaborative Context for Language Learning*

---

Patricia Fabiana Bedran\*  
Universidade Estadual Paulista (UNESP)  
São José do Rio Preto – São Paulo/Brasil

Ana Cristina Biondo Salomão\*\*  
Universidade Estadual Paulista (UNESP/FCL -DLM)  
Araraquara – São Paulo/Brasil

**RESUMO:** Este artigo tem como principal objetivo abordar questões referentes à complexidade e dinamicidade das crenças em contextos colaborativos de ensinar e aprender línguas, como o teletandem. Partindo do pressuposto de que crenças são dinâmicas e passíveis de serem ressignificadas, apresentamos alguns dos resultados de uma pesquisa acerca da interação das crenças de uma parceria de teletandem entre duas alunas universitárias, uma brasileira e outra italiana, atentando para momentos de convergência e divergência, bem como para suas possíveis origens e ressignificações a partir de experiências vivenciadas. Os resultados evidenciam como o contexto Teletandem pode ser tornar um campo para conflitos e choques entre crenças e como os momentos de mediação bem como a relação estabelecida entre os aprendizes torna-se primordial para a condução da aprendizagem de línguas em ambientes colaborativos.

**PALAVRAS-CHAVE:** aprendizagem colaborativa; Teletandem; crenças; formação de professores.

**ABSTRACT:** This article mainly aims at addressing issues of the complexity and dynamics of beliefs in collaborative contexts for language teaching and learning, such as Teletandem. On the assumption that beliefs are dynamic and can be (re)signified, we present some of the results of a research about the interaction of beliefs of two Teletandem partners, a Brazilian and an Italian undergraduate student, addressing moments of convergence and divergence, as well as their

---

\* patbedran@gmail.com

\*\* ana.salomao@fclar.unesp.br

possible origins and (re)significations from lived experiences. The results show how the Teletandem context can become a field for conflicts and clashes of beliefs and how the mediation as well as the relationship between the participants becomes essential for the conduction of language learning in collaborative environments.

KEYWORDS: collaborative learning; Teletandem; beliefs; teacher education.

## Introdução

Desde meados dos anos 1980, os estudos na área de ensino e aprendizagem de línguas têm mostrado uma nova perspectiva de ensino centrado no aluno e não mais na figura do professor, e o desenvolvimento de atividades que promovam a interação e negociação de significados, bases do ensino colaborativo (CRANDALL, 2000). Hoje, as novas ferramentas tecnológicas ligadas aos recursos de comunicação síncrona com uso de vídeo e voz geram oportunidades de interação oral com falantes da língua alvo em propostas de ensino e aprendizagem a distância, como é o caso do Teletandem (TELLES; VASSALO, 2006; VASSALLO; TELLES, 2006), que objetiva colocar pares de falantes de diferentes línguas trabalhando de forma colaborativa, por meio de recursos de comunicação síncrona na Internet, como o Windows Live Messenger, Skype ou Oovoo, para aprenderem a língua um do outro.

O objetivo geral do projeto “Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos”<sup>1</sup> (TELLES, 2009; BENEDETTI; CONSOLO; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010), da UNESP, visa unir a pesquisa acadêmica da universidade a ações sócio-pedagógicas interventivas na área de educação de línguas estrangeiras de jovens e adultos, assim como estudar, aplicar e divulgar a aprendizagem colaborativa de línguas estrangeiras in-tandem a distância. Dentre os objetivos específicos, existe o foco na formação inicial e continuada de professores de línguas no contexto do Teletandem, o que gerou estudos sobre a interação de crenças de professores e alunos uma vez inseridos na relação de ensino e aprendizagem colaborativos.

Pretendemos neste artigo relatar parte de um estudo de mestrado (BEDRAN, 2008), no qual foi conduzido um mapeamento das crenças sobre ensino e aprendizagem, inferidas por meio do discurso e das ações de duas interagentes de Teletandem, aprendizes das línguas italiana e portuguesa e de seus respectivos professores-mediadores, atentando para suas possíveis origens

---

<sup>1</sup> O sítio de Internet oficial do projeto é: <<http://www.teletandembrasil.org/home.asp>>.

assim como para possíveis (re)construções de tais crenças no contexto de Teletandem. Nossa intenção é focar a interação de crenças em contexto colaborativo de aprendizagem de línguas a distância e discutir questões relacionadas à complexidade e dinamicidade das crenças na prática pedagógica e de aprendizagem de línguas que dificilmente são abordadas em estudos de crenças devido às suas próprias características instáveis, dinâmicas e flexíveis, o que dificulta tal abordagem.

Iniciaremos nosso artigo abordando questões teóricas relacionadas à aprendizagem colaborativa, ao ensino e aprendizagem em (tele)tandem e aos estudos sobre crenças. Apresentaremos, então, parte dos resultados da pesquisa de Bedran (2008), que revela a complexidade, multiplicidade, divergência e interação das crenças dos participantes, e discutiremos a importância de sua explicitação, assim como da resolução do conflito entre elas.

## **Aprendizagem colaborativa**

Segundo Figueiredo (2006, p. 17), vários estudos e pesquisas têm sido feitos sobre a aprendizagem de línguas colaborativa, tais como Benado e Testut (1991), Nunan (1992), Nyikos e Hashimoto (1997), e seus próprios (FIGUEIREDO, 2001, 2002, 2003), que constataram que “a interação não ajuda apenas os alunos menos experientes; ela leva também os mais experientes a descobrir novas formas de aprender”. O autor faz ainda uma distinção entre colaboração e cooperação, ressaltando, segundo Wiersema (2000, *apud* FIGUEIREDO, 2006, p. 19), que “a colaboração é mais do que a cooperação”, referindo-se “a todo o processo de aprendizagem: alunos ensinando alunos; alunos ensinando ao professor; o professor ensinando aos alunos”. Segundo o autor, na colaboração, o foco é no processo e as atividades do grupo são geralmente pouco estruturadas, sendo que os papéis são definidos à medida que a atividade se desenvolve; enquanto que na cooperação o foco se encontra no produto, e as atividades são geralmente mais estruturadas e os papéis pré-definidos – entretanto, é resguardada a possibilidade de negociação.

Podemos dizer que na cooperação, por sua ênfase no produto, o trabalho está relacionado a um fim comum entre os participantes, ou seja, todos se unem para trabalhar conjuntamente visando a um mesmo objetivo. Já na colaboração, o objetivo não precisa necessariamente ser o mesmo; a motivação da união da parceria para um trabalho conjunto é auxiliar um ao outro com aquilo que possa levar à consecução de seus próprios objetivos. Dentro da aprendizagem colaborativa, o objetivo de aprendizagem de cada um

dos envolvidos nem sempre é igual. No caso da aprendizagem colaborativa em Teletandem, por exemplo, uma parceria pode se reunir para que um aprenda sobre a língua e o outro sobre cultura.

Para Kohonen (1992), o trabalho colaborativo deve incentivar a interdependência positiva entre os aprendizes, para que trabalhem juntos para o benefício mútuo. O autor baseia-se em Johnson e Johnson (1987, 1989), Johnson *et al.* (1990) e Brandt (1987) para explicitar cinco fatores necessários para o sucesso de uma empreitada colaborativa na aprendizagem: interdependência positiva – trabalho em conjunto e preocupação com a aprendizagem do outro; contribuição ativa e resultados individuais e conjuntos; interação verbal face a face em abundância; habilidades sociais para lidar com a comunicação e o conflito; e reflexão em grupo, para avaliar periodicamente o que foi aprendido, o quão bem eles estão trabalhando juntos e como podem melhorar.

Os fatores explicitados por Kohonen refletem os princípios e procedimentos da aprendizagem colaborativa em regime de tandem, uma modalidade de ensino e aprendizagem de línguas, praticada principalmente na Europa desde 1960, que envolve pares de falantes nativos de diferentes línguas trabalhando de forma colaborativa para aprenderem a língua um do outro (CZIKO; PARK, 2003).

## **A aprendizagem colaborativa em regime de tandem**

Tandem é nome dado àquelas bicicletas que possuem dois bancos e dois conjuntos de pedais, na qual os dois usuários de tal veículo devem trabalhar em conjunto para que consigam atingir o objetivo de fazê-la andar. No caso do ensino e aprendizagem, essa relação se torna também colaborativa, exigindo trabalho em conjunto, uma vez que cada um dos parceiros torna-se aprendiz da língua estrangeira do outro e tutor (professor, guia) de sua própria língua.

Originalmente, segundo Vassallo e Telles (2006), a concepção de aprendizagem *in-tandem* surgiu na Alemanha nos anos 1960 e baseou-se na promoção de parcerias entre aprendizes de línguas estrangeiras que falavam idiomas diferentes visando a aprendizagem da língua uns dos outros. Os autores explicam que foi somente na década de 1970, na Espanha, que o nome “tandem” passou a ser usado da maneira como é feito hoje para denominar essa modalidade de aprendizagem de línguas, e a sistematização de seus princípios ocorreu realmente durante os anos de 1990.

Panichi (2002) aponta para os princípios fundamentais que subjazem à parceria dos aprendizes em regime de tandem: o princípio da igualdade (ou bilinguismo), da reciprocidade e da autonomia. O princípio da igualdade estabelece que as sessões de tandem devem ser compostas de duas partes, e cada participante da parceria deve comprometer-se a usar a língua estrangeira, da qual ele é aprendiz, e sua língua materna ou a língua em que seja proficiente, mas nunca em uma mesma sessão. Segundo Vassallo e Telles (2006), as línguas não podem ser misturadas, e, por isso, os autores chamam este princípio de separação das línguas. Deste modo, cada um dos aprendizes deve beneficiar-se da parceria de maneira igual, por meio da garantia da mesma duração de tempo para a prática das duas línguas, assim como da oportunidade de aprendizagem e exploração de ambas as culturas envolvidas, o que caracteriza também a reciprocidade envolvida na parceria. Esse princípio está ligado à contribuição ativa e aos resultados individuais e conjuntos que devem ser obtidos dentro de uma relação de aprendizagem colaborativa de sucesso, mencionados por Kohonen (1992). Os princípios da autonomia e da reciprocidade juntos estabelecem que cada aluno será responsável por seu próprio processo de aprendizagem e pela aprendizagem do outro, e ambos devem trabalhar em conjunto para delimitarem seus objetivos e escolherem quais serão os melhores métodos para alcançá-los – a interdependência positiva de Kohonen.

Encontramos em Souza (2006) a visão bastante esclarecedora de Brammerts (1996) sobre princípio da reciprocidade e sua relação com o ensino colaborativo:

Para Brammerts (1996), o princípio da reciprocidade delinea um conjunto de atitudes que devem ser esperadas dos participantes de uma parceria em *tandem*. O autor menciona a disposição ao apoio mútuo e à dependência recíproca no processo de aprendizagem das duas línguas; o interesse no sucesso do parceiro na aprendizagem da língua materna do participante; e o investimento de tempo e esforço em ações que tenham como objetivo a ajuda efetiva ao parceiro, para que o sucesso na aprendizagem seja alcançado. O princípio da reciprocidade é uma explicitação da dimensão essencialmente colaborativa da aprendizagem em *tandem* (SOUZA, 2006, p. 258).

Vemos, desse modo, que a aprendizagem em tandem caracteriza-se pelo fato de ser, simultaneamente, uma experiência de aprendizagem autônoma, mas fundamentalmente colaborativa (SOUZA, 2006). Vassallo e Telles (2006) afirmam que uma das peculiaridades da aprendizagem em tandem é sua forte

associação com as dimensões individual e social da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Baseando-se em suas experiências pessoais como praticantes de Teletandem, Telles e Vassallo (2006) também propuseram algumas diretrizes para uma sessão de Teletandem, denominada dentro do projeto de “interação”. Tais diretrizes aconselham que uma sessão prototípica seja composta de duas horas, uma para cada língua (feitas no mesmo dia, ou em dias separados), sendo cada hora composta das seguintes fases: conversação sobre um ou vários assuntos (cerca de 30 minutos); *feedback* linguístico (cerca de 20 minutos); e reflexão compartilhada na sessão (aproximadamente 10 minutos).

Foram também propostas sessões de aconselhamento, denominadas no escopo do projeto de “sessões de mediação”, as quais se configuram como encontros entre o interagente (aluno universitário praticante de Teletandem) e o mediador (aluno de pós-graduação) para que possam discutir aspectos relacionados à prática do interagente e refletir juntos sobre as dúvidas e os problemas encontrados no ensino e aprendizagem de línguas nas sessões de Teletandem, questões culturais, assim como possíveis impasses entre parceiros. 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. Essas estruturas de apoio, segundo Vygotsky (1981, *apud* FIGUEIREDO, 2006), conduzirão o indivíduo da regulação pelo objeto – pelo ambiente, contexto – e da regulação pelo outro – auxílio do mais capaz – para a autorregulação, ou seja, para a atividade intrapsicológica, desenvolvendo estratégias para realizar as tarefas de modo independente. Assim, não é o ato de desempenhar a tarefa que configura a característica importante da atividade interpessoal, mas o processo cognitivo superior que emerge como resultado da interação (LANTOLF, 1994).

A figura do mediador está sendo estudada no decorrer do projeto, tendo sido incorporada devido às propostas de aconselhamento já existentes dentro do regime de aprendizagem em tandem, como as propostas de sessões de aconselhamento individual, feitas por uma pessoa cuja especialidade seja ensino e aprendizagem de línguas (BRAMMERTS; CALVERT; KLEPPIN, 2003; STICKLER, 2003); sessões de aconselhamento em pares (HELMMLING, 2003), nas quais os próprios participantes aconselham outros participantes, de diferentes parcerias, e o uso de diários semiestruturados que fomentem a autonomia (WALKER, 2003). Tais propostas enfocam a perspectiva do

aprendiz na relação de aprendizagem em tandem, restringindo-se a auxiliar o aluno na tarefa de aprender a língua estrangeira, incentivando-o a aprender de maneira independente, a refletir sobre seus processos de aprendizagem, decidindo seus objetivos e continuamente revisando-os, e a avaliar seu progresso. A ideia de mediação ao invés de aconselhamento trazida pelo projeto Teletandem entende o auxílio prestado pela figura do mediador não somente como conselhos sobre como proceder para aprender melhor, mas como uma pessoa 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 (SALOMÃO, 2008).

## **Crenças no ensino e aprendizagem de línguas**

Pajares (1992) afirma que estudar crenças na área educacional é uma tarefa complexa devido à profusão de termos para denominá-las (percepções, conceituações, sistema conceitual, pré-conceituações, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processo mental interno, princípios práticos, repertórios de compreensão e estratégia social, entre outros), e as pobres definições e diferentes entendimentos delas advindos. Optamos pela terminologia *crenças* e tomamos como fundamental a definição de Barcelos (2006), que as descreve como

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

Silva (2010b) faz um abrangente levantamento das inúmeras pesquisas sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas, baseando-se em periódicos nacionais, dissertações e teses e coletâneas sobre o tema em livros. O autor conclui que os estudos têm focado quatro grandes grupos: crenças de professores (pré-serviço ou em serviço); crenças de alunos; a relação entre crenças de professores e alunos; e crenças de terceiros. O estudo aqui relatado enfoca a dinamicidade das crenças, aspecto pouco explorado ainda em pesquisas, uma vez que, de acordo com Barcelos (2003), além da utilização de instrumentos de pesquisa restritos, como questionários e inventários, a investigação das crenças muitas vezes é feita de maneira unidirecional,

voltando-se apenas para a influência das crenças dos professores nas crenças dos aprendizes, ignorando-se, muitas vezes, a sua relação dinâmica e conflituosa.

No contexto do Teletandem, as investigações de Bedran (2008), Mesquita (2008), Mendes (2009), Kaneoya (2008) e Silva (2010a) enfocam a temática crenças e formação inicial de professores. Bedran (2008) fez um mapeamento das crenças sobre língua, ensino e aprendizagem, inferidas por meio do discurso e das ações de duas interagentes, aprendizes das línguas italiana e portuguesa e de seus respectivos professores-mediadores, atentando para suas origens assim como para possíveis (re)construções de tais crenças no contexto de Teletandem. Mesquita (2008) analisou as crenças sobre avaliação no processo de interação e nas mediações de um par interagente de inglês-português, enfocando a interagente brasileira, aluna de Letras - Inglês, e sua mediadora, doutoranda em Estudos Linguísticos. Mendes (2009) estudou primeiramente as crenças de um grupo de professores de língua inglesa em formação, no que diz respeito à língua inglesa e aos Estados Unidos da América, bem como as implicações de um crescente sentimento mundial de antiamericanismo. Na segunda parte da pesquisa, ele enfocou uma interagente de Teletandem que fazia parte deste grupo estudado, discutindo questões relacionadas a preconceito, estereótipos, alteridade, cultura, identidade, interculturalidade, levantadas nas interações realizadas por ela com um interagente norteamericano. Kaneoya (2008) enfocou a formação inicial de interagentes em contexto de aprendizagem de português e espanhol, analisando de que maneira crenças, discursos e reflexões se manifestam e se (re)constróem em relação ao processo de aprender línguas e comunicar-se em um contexto mediado pelo computador. Silva (2010a) investigou a ação do mediador no processo de formação inicial no Teletandem Brasil como legitimação de crenças ou (re)construção de competências.

Os trabalhos apontam para a interação das crenças entre os participantes e para o contexto de Teletandem como gerador de contato intercultural favorável para a ressignificação de suas crenças, no caso professores em formação inicial. Discutiremos nesse artigo, com base nos dados da pesquisa de Bedran (2008), o movimento de interação entre crenças e o processo de ressignificação das mesmas a partir de modelos alternativos e experiências positivas de ensino e aprendizagem, o que vai ao encontro das características das crenças apontadas por estudiosos da área, como Barcelos e Kajala (2003), Hosenfeld (2003), Cabaroglu e Roberts (2000), Dufva (2003), que as definem como dinâmicas, emergentes, experienciais, paradoxais e contraditórias, probabilísticas, mediadas, socialmente construídas e contextualmente situadas e que podem ainda tender à inflexibilidade.

Para realização do estudo, Bedran (2008) baseia-se nos conceitos de crenças trazidos por Barcelos (2001 e 2006) e Vieira-Abrahão (2004), e as define como

(...) pensamentos, proposições e pressuposições sobre diversos fenômenos (reais e imaginários) que conhecemos, não conhecemos totalmente e/ou aceitamos como verdade e que servem como base e filtro para interpretação desses fenômenos, conduzindo à realização de determinada ação, podendo modificá-la e serem modificadas por ela, o que nos leva a concluir que crenças podem ser dinâmicas, contextuais e (re)construídas diante de modelos práticos e teóricos (BEDRAN, 2008).

Os participantes dessa pesquisa são uma interagente brasileira – Marta (aluna de graduação do curso de Letras - Português/Italiano de uma universidade pública paulista), uma interagente italiana – Lara (aluna de graduação do curso de Mediação Linguística Cultural – Universidade da Região do Veneto – Itália), uma mediadora italiana – Lúcia (idealizadora, pesquisadora e colaboradora do projeto Teletandem), uma mediadora brasileira – Paula (pesquisadora e participante auto-observadora, uma vez que desenvolveu este estudo e realizou uma auto-observação). Participaram ainda duas pesquisadoras externas da prática pedagógica de Paula – Ana (doutoranda de uma universidade pública do interior paulista) e Júlia (aluna do último ano de graduação Português/Italiano de uma universidade pública do interior paulista).

A priori tínhamos apenas uma participante-observadora da prática pedagógica de Paula, porém, após a coleta e análise de dados, pudemos observar que a contribuição do relatório de iniciação científica, produzido por Júlia, como instrumento de pesquisa, não atendia totalmente às necessidades desta pesquisa, uma vez que não havia uma intensa focalização na análise das crenças, conforme previsto inicialmente. Como os dados produzidos por Júlia não apresentavam registros enriquecedores para que pudéssemos realizar uma triangulação confiável, optamos por convidar outra participante da pesquisa, Ana, pesquisadora que trabalha com crenças, para analisar os mesmos dados analisados por Júlia e Paula. Sendo assim, pudemos triangular três perspectivas diferentes: de Júlia, Ana e Paula.

No contexto virtual de ensinar e aprender desenvolveram-se interações de Teletandem com as parceiras Lara e Marta, bem como as mediações das interagentes com suas respectivas mediadoras Lúcia e Paula. Além dessas sessões de interação e mediação, houve ainda contato virtual via e-mail e Windows Live Messenger entre as participantes visando à troca de dados e de

informações, como mostra a linha tracejada na figura a seguir, que permite visualizar os participantes de pesquisa, suas (inter)relações e as funções que desempenham em tal contexto de ensino e aprendizagem colaborativos:

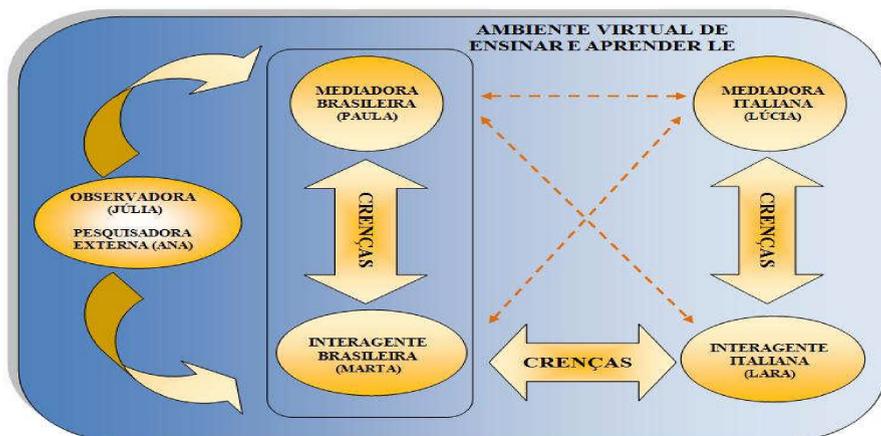


Figura 1 – Ambiente virtual de ensino e aprendizagem colaborativos

As sessões de interação tiveram início no dia 6 de julho de 2006 e se estenderam até 24 de outubro de 2006, totalizando oito sessões. Quanto às sessões de mediação com a interagente brasileira, elas eram realizadas conforme a necessidade e negociação das participantes. Elas se iniciaram no dia 11 de julho e terminaram no dia 2 de novembro de 2006, sendo que cinco delas foram desenvolvidas virtualmente por meio de diversos recursos on-line (e-mails, áudio e chat) e uma delas foi realizada presencialmente. As mediações no contexto italiano foram realizadas todas virtualmente (e-mail, áudio e/ou vídeo), perfazendo um total de oito sessões, desde o primeiro contato entre interagente e mediadora em 18 de abril de 2006 até 24 de outubro de 2006. Todas as sessões foram gravadas a fim de serem utilizadas como dados primários na triangulação dos instrumentos de pesquisa. Convém ressaltar que não apenas os instrumentos foram triangulados, mas também a perspectiva dos participantes, com atenção especial para a triangulação das perspectivas obtidas pela participante observadora Paula e pelas duas participantes Ana e Júlia (observadoras da prática da participante, pesquisadora e mediadora Paula) as quais produziram respectivamente relatórios de pesquisa e relatório científico sobre a prática pedagógica dessa professora mediadora, os quais serviram como instrumentos de pesquisa.

As crenças das participantes desta pesquisa, bem como suas possíveis origens, ressignificações e momentos de convergência e divergência entre si foram levantadas de maneira comparativa por meio da triangulação dos seguintes instrumentos: questionário aberto inicial, autobiografia, autobiografia de ensino, e-mails trocados entre Lara e Marta, gravação das sessões de interação e mediação, diários reflexivos dialogados, relatório científico e de pesquisa, carta simulada de Lara<sup>2</sup> e questionário final. Para que pudéssemos abordar mais detalhadamente os momentos de divergência e convergência entre as crenças e suas possíveis ressignificações, fizemos um recorte de pesquisa e partimos do levantamento de apenas algumas das crenças sobre ensino e aprendizagem abordadas pela autora em sua pesquisa.

Diferentemente do que comumente tem-se verificado em algumas pesquisas sobre crenças, que, segundo Barcelos (2003), preocupam-se apenas com sua descrição e que, muitas vezes, utilizam apenas um único instrumento de pesquisa, o estudo de Bedran (2008) objetivou, além de inferir e descrever as crenças, por meio dos discursos e das ações dos participantes, entender o porquê da existência de certas crenças, como se dá a relação dinâmica das crenças apresentadas pelos quatro participantes e ainda buscar compreender a função que elas representam no processo de ensinar e aprender LE nesse ambiente virtual e colaborativo, por meio da triangulação de instrumentos, dados, perspectivas e teorias.

## **Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: origens, interações e ressignificações**

Relataremos, nesta seção, alguns episódios que marcaram a relação entre as participantes de pesquisa, nos quais buscamos evidenciar suas crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas e discutir as possíveis origens, interações e ressignificações de tais crenças.

---

<sup>2</sup> Carta simulada ou imaginária é o nome dado ao registro produzido por Lara a pedido de sua mediadora Lúcia. Nessa carta, Lara deveria aconselhar uma amiga a participar do projeto Teletandem. A carta foi assim denominada porque não tinha como objetivo ser entregue ao possível destinatário, mas servir apenas como um registro que seria utilizado como dado de pesquisa que nos auxiliou na investigação da origem, interação e possível (re)construção das crenças.



Em seu diário referente à mesma interação, Lara, embora acredite que o aprendiz deveria aprender a língua em todos os seus aspectos, apresenta a crença de que os palavrões não deveriam ser ensinados pelo professor e revela que essa prática não é comum em salas de aula da Itália, conforme relatado no próximo excerto. Ela revela a crença de que a aprendizagem de línguas em todos os seus aspectos é importante, porém, há determinados aspectos da língua que, embora o aprendiz deva saber, não devem ser aprendidos em contextos formais de ensinar e aprender.

#### Excerto 2

A Marta explicou que no ensino do italiano aí, as professoras ensinam aos alunos também os “palavrões”...aqui não! Ninguém sabe um palavrão em português se estudar só na faculdade. Mesmo que não é a coisa melhor para uma professora ensinar essas palavras, acho que é uma coisa importante aprender uma língua em todos os seus aspectos. Quando eu falar “essas palavras” falo sobre onde não está nomeando Deus. Aprender as “parolacce” para mim é útil porque uma pessoa que está aprendendo uma língua tem que saber tudo, mas seria melhor que não as aprendessem na escola.<sup>3</sup>

(Diário 5 de Lara – interação 21/09/2006)

Nessa perspectiva, Perdigão (2002) afirma que, após experiência de muitos anos em uma instituição de ensino, como acreditamos ser o caso de Lara, que estuda em uma universidade que está imersa em outra cultura, a cultura italiana, ocasiona-se a legitimação de um modelo sobre qual seria o papel da escola, o currículo, o conhecimento e sobre o que seria ensinar. Então, possivelmente, essa crença surge a partir de modelos teóricos e práticos aos quais ela tem sido exposta na universidade, uma vez que ela afirma que em sua instituição de ensino ninguém aprende um palavrão em sala de aula, e que mesmo acreditando na necessidade de se “aprender uma língua em todos os seus aspectos”, ela acredita (referindo-se aos palavrões) que “seria melhor que não as aprendessem na escola”.

Na mediação realizada por e-mail entre Lara e sua mediadora Lúcia, Lara se sente mais à vontade e expõe o fato de ter ficado assustada com a questão do ensino de palavrões em situações formais de ensinar e aprender línguas, pois, para ela, essa não deveria ser a função dos professores (excerto 3). Lúcia, por outro lado, tenta mostrar à Lara que a posição pessoal com relação aos

---

<sup>3</sup> Nesse e em outros excertos do artigo, os trechos em português, produzidos pela interagente italiana Lara, foram revisados por nós.

palavrões é diferente da posição profissional e que, embora o ensino tenha geralmente em diversos contextos uma conotação normativa, o professor tem de oferecer instrumentos linguísticos para o estudante e alertá-lo para situações em que podem ou não ser usadas, como mostrado no excerto 4.

#### Excerto 3

Estou estupefata daquilo que ensinam e mostram na universidade porque posso admitir os clássicos palavrões, mas francamente as blasfêmias isso me parece um pouco forte. Em geral uma professora deve almejar também a educação de seus alunos, não é? De qualquer forma, eu acreditava que Marta não fosse tão aberta assim a estas coisas e isto não me subverte... Acredito que para todos seja curioso conhecer as palavras próprias da língua que se está aprendendo também para “cair das nuvens” se visita o país....! Eu não fiquei surpresa por aquilo que disse Marta, mas pela professora!!!

(3ª mediação – Lúcia/Lara – 22 setembro de 2006)

#### Excerto 4

Tem razão ao dizer que do ponto de vista da didática há algum problema – o ensino tem sempre uma vaga conotação normativa, então pode parecer que ensinar um palavrão ou uma blasfêmia em língua estrangeira seja legitimá-la ou realmente instigar o seu uso. Mas é o próprio professor que deve conseguir fazer entender que não é assim... basta distinguir entre aquilo que *se pode* e aquilo que *se deve* dizer. Independente de como cada um fala, se oferecem instrumentos, que cada um pode usar como quer, mas que são necessários, para poder entender e avaliar. Pense naquilo que se ouve na TV e nas ruas... se Marta vem para a Itália ou assiste um filme, como fará para entender?

(3ª mediação – Lúcia/Lara – 22 de setembro de 2006)

Apesar de fazer parte de contextos de ensinar e aprender imersos na cultura italiana, uma vez que a mediadora foi professora de grego, latim, italiano, história antiga e geografia em diversos colégios da Itália, a crença de Lúcia sobre o ensino e aprendizagem de palavrões diverge da crença apresentada por Lara. Embora tenha atuado quinze anos nesses contextos, Lúcia lecionou quatro anos como professora de sua língua materna (italiano) em uma universidade pública no Brasil e é pesquisadora do projeto Teletandem. Tais fatores possivelmente contribuíram para que ela apresentasse essa crença sobre ensinar e aprender palavrões mais próxima daquela apresentada por Marta. As colocações de Lúcia durante a reunião de mediação, respaldadas em sua concepção sobre ensino de palavrões, foram primordiais para que Lara pudesse entrar em contato com justificativas possíveis para o ensino de palavrões em sala de aula, as quais explicariam a crença apresentada por Marta.

A interação sobre os palavrões e a reunião de mediação foi fundamental para que houvesse sinais de (re)construção da crença de Lara. No questionário final, ao ser questionada sobre o que gostaria que fosse priorizado no ensino de língua portuguesa no Teletandem, a interagente menciona o ensino de palavrões e usa como justificativa o mesmo discurso apresentado pela mediadora:

Excerto 5

O que você gostaria que fosse priorizado no ensino da língua portuguesa no Teletandem?

Queria conhecer as maneiras de dizer algumas coisas (i modi di dire), também os palavrões... o ensinamento desses últimos porque preciso saber todas aquelas coisas simples que cada dia uma pessoa pode entender se ficasse sozinha num outro país. (Questionário Final – Lara)

Apesar de não mencionar os contextos típicos de sala de aula, mas sim o Teletandem, Lara menciona a questão do ensino de palavrões e o coloca como prioridade em uma interação de Teletandem. Como podemos observar, para justificá-lo, ela incorpora o discurso da mediadora (apresentado no excerto 4) sobre a necessidade e importância de aprender os palavrões, principalmente no caso de precisar ficar sozinha no país em que se fala a LE.

### *Episódio 2: uso de tradução no ensino e aprendizagem de línguas*

Em outro episódio, observamos que a tradução para Lara seria uma boa maneira de ensinar uma língua. Assim, ela propõe atividades de tradução para serem realizadas durante a interação de Teletandem (frases do português para o italiano e do italiano para o português). Em seu diário referente a esta interação, ela afirma que realiza traduções na faculdade e provavelmente por isso ela acredita que tende a trazer esta forma de aprendizagem para o Teletandem. Sua visão parece ser a de que ela pode conseguir bons resultados para as sessões de Teletandem, de maneira a aprender a língua alvo da mesma forma como a aprende em sua universidade com sua professora.

Excerto 6

Eu gostava muito de fazer uma tradução do português em italiano para a Marta e assim fiz porque, como eu já faço na faculdade traduções, acho que é uma boa maneira para crescer numa língua. A Marta, no começo, não ficou muito feliz com isso... ela disse que era melhor falar em vez de fazer outro. Expliquei que eu ia fazendo só três frases e ela aceitou. Eu disse pra ela que muitas palavras do português

são iguais (mais ou menos) ao meu dialeto, como: “pensaria”, “sairia” (em PT “seria”), “cuzina”(cuzinha) etc.

(Diário 8 de Lara- 24 de outubro de 2006)

Marta aceita realizar a atividade de tradução possivelmente para não desestimular a parceira e para contribuir com o processo de aprendizagem dela. Dessa forma, fica saliente a tentativa de colaboração por parte de Marta para que Lara obtivesse êxito no seu processo de aprender o português. Sua crença, porém, é a de que a tradução não é algo fácil de ser realizado no processo de ensinar e aprender, o que possivelmente seja decorrente do fato do seu curso universitário não ser direcionado para a tradução, uma vez que, diferentemente do curso de Lara, trata-se de um curso de licenciatura.

Percebe-se, assim, o Teletandem como um espaço que propicia uma interdependência positiva entre os aprendizes (KOHONEN, 1992) e a postura acentuada de Marta na busca em atender às expectativas de sua parceira para que possam trabalhar juntas em benefício mútuo. A experiência de aprendizagem em tandem mostra-se como uma experiência autônoma e ao mesmo tempo colaborativa de ensino e aprendizagem, conforme apontado por Souza (2006).

No excerto que segue, Marta enfatiza que a tradução é difícil porque as palavras que estão no dicionário podem não ser faladas realmente, ou seja, podem não ser usadas com o mesmo significado no discurso real, o que mostra que Marta considera relevante aprender palavras contextualizadas na comunicação na língua alvo. Nessa mesma perspectiva, Paula, durante a mediação com Marta, demonstra a crença de que exercícios de tradução podem servir como complementação da aprendizagem, não sendo primordiais para o desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que prioriza a comunicação como uma forma mais interessante de se aprender línguas no Teletandem.

#### Excerto 7

Ela (Lara) propôs a realização de exercícios de tradução. Talvez fosse interessante esse tipo de atividade, mas como uma complementação, acho que a comunicação do tandem propicia muito mais a aprendizagem do que exercícios de tradução, por exemplo. Para Lara essa forma de aprendizagem é importante e necessária, por isso não podemos rejeitá-la também, assim como para você, que conseguiu ver uma utilidade e uma maneira de aprender por meio do ditado, por exemplo. Mas acho que a comunicação é muito mais enriquecedora como forma de aprendizagem, sendo assim, esse tipo de atividade pode servir como complementação, como forma de aprendizagem, mas não podemos restringir o tandem somente a isso.

Paula

Bom, essa proposta de tradução, realmente, não me agradou muito, pois sei que para uma tradução existem várias possibilidades, mas, mesmo assim, aceitei a proposta da minha parceira para não desmotivá-la, porque sei que isso é importante, mas logo de início deixei claro a minha opinião quanto a isso, o que acho extremamente importante.

Marta

(6ª mediação - realizada via e-mail – Paula/Marta – 02 novembro de 2006)

O excerto anterior permite observar que Marta, coerente com a crença apresentada durante a interação e convergindo com a crença de Paula sobre a atividade de tradução, revela que isso não a agradou. Mas ciente de que poderia desmotivar sua parceira para a aprendizagem da língua alvo, ela aceita a proposta, e relata a importância de expor sua opinião para sua parceira, o que converge também com a crença apresentada por Paula sobre a importância de não rejeitar atividades que são importantes para sua parceira em seu processo de aprendizagem.

Marta, em resposta ao questionário final sobre o papel do aprendiz para melhorar seu processo de ensino e aprendizagem, de forma coerente com a crença apresentada inicialmente, demonstra acreditar que para tal são necessários dedicação e empenho, porém, possivelmente por ter vivenciado essa experiência e perceber a importância de não desmotivar sua parceira, e, ao mesmo tempo, sentir a necessidade de expor claramente sua opinião sobre a atividade ou determinado método de aprendizagem de língua, cita também a importância de expor abertamente as dúvidas e também a opinião sobre o método que não lhe agrada:

Excerto 8

Empenho e dedicação. Sem dúvida, essas duas coisas são essenciais, mas há outras também importantes, como a franqueza na hora de expor as dúvidas ou quando o método apresentado não lhe agrada.

(Marta - Questionário Final)

Acreditamos que seja muito importante durante o processo de ensino e aprendizagem ter consciência e saber respeitar essas diferenças de aprendizagem, que por meio das interações de Teletandem tornam-se tão acentuadas, de modo a não frustrar ou desmotivar o aprendiz. De acordo com Ainscough (1997), diferentes cursos e currículos apresentam ênfases diferentes, sejam elas metodológicas, linguísticas, teóricas ou institucionais bem como formam grupos de língua(gem) e cultura e influenciam teorias pessoais dos

professores e, acrescentamos, dos aprendizes. Saber lidar com estas diferenças, de maneira a não frustrar o aprendiz, mas sim trabalhar de maneira colaborativa considerando também a maneira como o outro aprende a língua alvo torna-se fundamental para que a aprendizagem seja realizada com sucesso.

Nessa mesma perspectiva, Tudor (2001) discorre sobre o papel do afeto, característico do movimento Humanista, que envolve a produção de atividades de aprendizagem que apresentem relevância para o aprendiz e que promovam uma cooperação emocional positiva, bem como discorre sobre a perspectiva ecológica que está voltada para fatores humanos e pragmáticos que influenciam o processo de ensinar e aprender e as escolhas dos professores. Kumaravadivelu (2003), por sua vez, questiona a validade dos métodos e propõe uma pedagogia contemporânea: o pós-método, que tenta superar as limitações dos métodos e abordagens desenvolvidos até então.

Condizente com essas concepções apresentadas por Paula e Marta, a mediadora Lúcia apresenta a crença de que os métodos de ensino utilizados pelo professor também devem fazer sentido para o aprendiz. O excerto a seguir mostra que depois de sua experiência em uma universidade estrangeira como professora de LE, ela aprendeu que é muito difícil usar métodos que os aprendizes não entendem (excerto 9) e que deve-se priorizar aquilo que faz sentido para os aprendizes (excerto 10).

#### Excerto 9

Aprendi como é difícil ensinar usando métodos que os aprendizes não entendem.  
(Autobiografia de Lúcia)

#### Excerto 10

Deve-se priorizar no processo de ensinar aquilo que tem maior possibilidade de ter sentido para os alunos.  
(Questionário inicial de Lúcia)

Refletir sobre e buscar compreender a maneira como o aprendiz aprende e porque aprende dessa forma, bem como as suas concepções sobre ensinar e aprender torna-se fundamental principalmente quando se confrontam crenças tão diferentes no que se refere ao processo de ensinar e aprender línguas. Lara, possivelmente por ter aprendido língua portuguesa em um contexto que prioriza uma abordagem mais tradicional de ensinar e aprender, em que o professor é responsável pelas regras (excerto 11) e todos os erros devem ser corrigidos, principalmente em uma atividade como ditado, sendo o aluno

penalizado por seus erros (excerto 12), preocupa-se com os aspectos formais e com a acuidade da língua (excerto 13), priorizando exercícios como a tradução e o ditado (excerto 14).

#### Excerto 11

Acho quem um aprendiz poderia ensinar coisas numa maneira absolutamente natural e simples que uma professora não pode fazer porque ela tem que explicar com regras específicas.

(Questionário Inicial - Lara)

#### Excerto 12

(...)

L: ah uma coisa que disse no último e-mail que me enviou

M: hum

L: vi que escreveu ou ao invés de o

M: hum? mas

L-M: ((risos))

M: talvez eu: (incompreensível) esqueci de digitar isto/esta letra porque não é um erro que sempre me esqueci

L: [ ]

L: tá vendo só

L: como nunca fiz

M: sim ((risos))

L:(incompreensível) não porque se você faz um ditado na universidade isto te penaliza

M: [ ]

M: hum

(...)

(5ª interação – 19 setembro de 2006)

#### Excerto 13

Acho que uma pessoa que está aprendendo esta língua ((no caso do português)) terá que saber muito bem os verbos.

(Questionário Inicial – Lara)

#### Excerto 14

(...)

1.L: ho:je

2.M:hum

3.L: não sei se quer é: queria fazer um ditado

4.M: DITADO? ((risos))

- 5.L: sim  
6.M: ((risos))  
7.M: hã ok  
8.L: tudo bem?  
(7ª interação – 17 outubro de 2006)

Marta, por outro lado, enfatiza a necessidade de se priorizar o uso da gramática para a comunicação, possivelmente devido a sua formação universitária e ao estágio realizado em sociolinguística. O excerto 15 mostra que Marta percebe que há divergência sobre a maneira como ambas entendem o que é ensino, já que Lara parece valorizar mais os aspectos estruturais do que Marta.

#### Excerto 15

- M: eu acho que a visão que ela tem do Teletandem tava no meio da interação daí eu falei pra ela posso te corrigir embaixo toda vez que tiver alguma coisa aí ela falou CLARO é por isso que eu tou aqui  
P: entendi e você sentiu  
M: [       ]  
M: então a impressão que dá é que ela ((incompreensível)) PRA APRENDER a língua simplesmente e acho que é diferente do meu objetivo  
(...)  
P: a língua que você tá dizendo você tá entendendo como forma gramática ou não?  
M: isso forma gramática  
(1ª mediação Marta/Paula – 11 junho de 2006)

Por meio da observação e análise da prática pedagógica de Paula, bem como da interagente Marta, Júlia levanta alguns aspectos sobre a abordagem da gramática que corroboram a crença de que, diferentemente da interagente italiana, para Paula e Marta não se deve explicitar as regras gramaticais de maneira a enfocá-las durante as sessões de Teletandem, mas procurar trabalhá-las inseridas no contexto, uma vez que a aprendizagem das regras não implicaria saber usar a língua adequadamente, como mostra o relato da observadora Júlia no excerto a seguir:

#### Excerto 16

Já na primeira sessão de mediação a questão de como abordar a gramática é levantada. A interagente italiana demonstrou priorizar as questões gramaticais, enquanto que a interagente brasileira e professora mediadora não consideram prioritário o ensino da gramática para aquisição de uma língua estrangeira. Então surge um impasse de como conciliar objetivos tão diferenciados das duas interagentes sem frustrar as expectativas de nenhuma.

Para resolver este problema a professora mediadora sugere que a interagente brasileira aborde sim a gramática, mas de uma forma sutil, inserida no contexto, sem explicitar demasiadamente as regras, mostrando a interagente que nem sempre saber a regra gramatical significar usar a língua corretamente.  
(Relatório de iniciação científica de Júlia – janeiro de 2007)

A análise dos dados revela, portanto, momentos de divergência e convergência entre as crenças e a necessidade de colaboração entre todos os envolvidos para que as divergências nas concepções de ensinar e aprender, apresentadas pelas interagentes, não comprometam seu processo de ensinar e aprender línguas. As crenças apresentadas pela mediadora e o espaço de mediação se mostraram como fundamentais para que impasses pudessem ser resolvidos de forma a não prejudicar a aprendizagem dos interagentes devido a um possível choque de crenças entre Lara e Marta.

Num primeiro momento, a mediadora italiana pôde compartilhar com Lara argumentos que justificariam o ensino de palavrões em contextos formais e maneiras mais adequadas por meio das quais isso poderia ser realizado. A mediação auxiliou, portanto, na resolução dessa problemática advinda de crenças diferentes sobre o ensino e aprendizagem de palavrões em sala de aula. Num segundo momento, surge um outro impasse, a dificuldade por parte da interagente brasileira em conciliar objetivos tão diferenciados no que se refere à abordagem para se aprender e ensinar línguas. A interagente italiana, assumindo uma postura mais tradicional, valoriza os aspectos gramaticais, já Marta prioriza a comunicação na língua. Durante a sessão de mediação, a mediadora aponta como sugestão a abordagem mais contextualizada da gramática, o que contemplaria os aspectos gramaticais, mas estes não seriam o foco das interações, de maneira a não frustrar a expectativa de nenhuma das participantes.

Como podemos observar, as crenças estão em constante movimento. Notamos momentos em que elas convergem e outros em que divergem entre si e duas delas, apresentadas por Marta, vão mais além e são ressignificadas a partir de modelos alternativos e de experiências positivas: 1) o ensino de palavrões, que antes das sessões de Teletandem não era mencionado por Lara, passa a fazer parte e ser aceito por ela no processo de ensino e aprendizagem de línguas no contexto Teletandem; 2) a segunda crença ressignificada é a de que o empenho e dedicação seriam fundamentais para que o aprendiz aprenda uma LE, uma vez que, ao final do processo de Teletandem, Marta chega à conclusão de que, além dessas duas condições fundamentais citadas por ela, é essencial a exposição de suas dúvidas e do método que não agrada ao aprendiz.

Os resultados mostram como as crenças podem ir das mais simples às mais complexas e como podem ser convergentes e divergentes entre si. Essa divergência e multiplicidade de crenças trazidas pelos participantes da pesquisa talvez se justifique pelo fato de professores-mediadores e interagentes pertencerem a culturas diferentes de ensinar e aprender, por vivenciarem experiências de vida e profissional diversas, dentre outros fatores. Essa multiplicidade de crenças e expectativas vai ao encontro das ideias defendidas por Tudor (2001) e Kumaravadivelu (2003), que questionam a validade dos métodos e propõem uma pedagogia contemporânea de ensinar e aprender línguas que tenta superar as limitações dos métodos e das abordagens desenvolvidos e utilizados até então em contextos de ensino e aprendizagem de línguas e abordados durante a formação inicial de professores de língua.

### **Considerações finais**

Pautando-nos em uma abordagem mais contemporânea de ensinar e aprender línguas, acreditamos que não há mais espaço para a formação de professores, tanto em contextos virtuais quanto em presenciais, que esteja baseada em modelos fixos de ensino e aprendizagem. Tais modelos não contemplam uma formação reflexiva, colaborativa, crítica, autônoma e construtiva que capacita professores a lidarem com situações imprevistas e com a diversidade de aprendizes, contextos e crenças apresentadas por todos os envolvidos no processo de aprendizagem de uma dada língua alvo.

Condizente com essa nova visão de formação de professores de línguas, encontra-se o Teletandem, uma experiência autônoma de aprendizagem e ao mesmo tempo colaborativa (SOUZA, 2006), conforme apontam os próprios resultados da pesquisa. O Teletandem revela-se ainda como um campo aberto para ressignificações de crenças, advindas da possibilidade de se explorar os conflitos e choques entre elas. Nesse contexto as crenças parecem se tornar mais explícitas do que em sala de aula, uma vez que, diferentemente das situações formais típicas de ensino e aprendizagem, no contexto Teletandem não há diluição das crenças, mas sim uma focalização das mesmas devido ao número restrito de participantes.

Durante a interação entre as crenças dos participantes ao longo do desenvolvimento das sessões de mediação e interação, além dos momentos de convergência, notamos também divergências acentuadas entre as crenças apresentadas principalmente pelas interagentes. A acentuação dessa divergência, ocasionada pelo número restrito de participantes, poderia ocasionar uma

experiência desagradável e sem êxito no processo de ensinar e aprender, uma vez que choques e conflitos, a nosso ver, tendem a ser prejudiciais para a aprendizagem. Porém, apesar da presença destas crenças, não houve comprometimento da aprendizagem de ambas as interagentes devido à relação estabelecida entre as participantes e às sessões de mediação.

A parceria entre Lara e Marta se pautou na colaboração, no respeito à forma de aprendizagem uma da outra, mesmo quando não se acreditava que a atividade proposta para a aprendizagem pudesse ser a mais adequada, bem como nos princípios característicos do Teletandem: reciprocidade, autonomia e igualdade (VASSALLO; TELLES, 2006). As sessões de mediação também foram importantes na resolução de impasses ocasionados pela divergência de crenças entre os participantes de maneira a promover a reflexão e conscientização para que as interagentes pudessem lidar com essas divergências, corroborando a ideia de mediação que vai além do simples aconselhamento.

Partindo do pressuposto de que crenças são dinâmicas e passíveis de serem resignificadas, os estudos sobre crenças devem ir mais além do que o simples levantamento das mesmas. Há a necessidade de se mostrar como as crenças interagem e podem ser resignificadas a partir de modelos e experiências, atentando para sua relação dinâmica e conflituosa. As crenças podem influenciar e ser influenciadas pela prática pedagógica do professor, o que revela a importância da sua conscientização por parte de professores e aprendizes e da necessidade de preparar futuros professores para lidar com essa diversidade de crenças presentes em diferentes contextos de ensinar e aprender.

Em contextos como o desta pesquisa, em que as crenças tornam-se mais explícitas, enfatiza-se ainda mais a necessidade de conscientização das crenças dos envolvidos sobre o que seria ensinar e aprender línguas, bem como uma preparação por parte dos professores-mediadores, por meio de uma abordagem reflexiva. Desse modo, os interagentes poderão aprender a lidar com crenças diferentes das suas, de maneira que o Teletandem se torne um campo no qual conflitos de crenças não prejudiquem ou comprometam a aprendizagem e a formação desses futuros professores de línguas, mas sim gerem interação positiva e resignificação das mesmas.

## Referências

- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estudo da Arte. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- BARCELOS, A. M. F. Researching beliefs about SLA: A Critical Review. In: KAJALA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). *Belief about SLA: New Research Approaches*. Dodrecht: Kluwer, 2003. p. 7-33.
- BARCELOS, A. M. F.; KAJALA, P. (Ed.). *Belief about SLA: New Research Approaches*. Dodrecht: Kluwer, 2003.
- 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.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 15-42.
- BEDRAN, P. F. *A (re) construção de crenças sobre língua, ensino e aprendizagem na interação dos professores mediadores e dos pares interagentes no Teletandem*. 2008. 424f. 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. (Org.). *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas: Pontes, 2010.
- BRAMMERTS, H.; CALVERT, M.; KLEPPIN, K. Aims and approaches in individual learner counseling. In: LEWIS, T. & WALKER, L. (Ed.). *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003. p. 123-130.
- CABAROGLU, N.; ROBERTS, J. Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-year PGCE programme. *System*, n. 28, p. 387-402, 2000.
- CRANDALL, J. J. El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos. In: ARNOLD, J. (Ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Trad. Alejandro Valero. Madrid: CUP, 2000. p. 243-260.
- CZIKO, G. A.; PARK, S. Internet audio communication for second language learning: a comparative review of six programs. *Language Learning & Technology*, n. 1, v. 7, p. 15-27, 2003.
- DUFVA, H. Beliefs in Dialogue: a Bakhtinian view. In: KAJALA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dodrecht: Kluwer, 2003. p. 131-151.

FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora UFG, 2006. p. 11-45.

HELMLING, B. Group work with peers: pairs advise pairs. In: LEWIS, T. & WALKER, L. (Ed.) *Autonomous language learning in tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003. p. 145-155.

HOSENFELD, C. Evidence of emergent beliefs of a second language learner: a diary study. In: KALAJA, P; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 37-54.

KANEOYA, M. L. C. F. *A formação inicial de professoras de línguas paralem 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, São José do Rio Preto, 2008.

KOHONEN, V. Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. In: NUNAN, D. (Ed.). *Collaborative language learning and teaching*. Glasgow: CUP, 1992. p. 14-40.

LANTOLF, J. P. Theoretical framework: an introduction to Vygotskian perspectives on second language research. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 1-32.

MENDES, C. M. *Crenças sobre a língua inglesa: antiamericanismo e suas influências no processo de ensino-aprendizagem de professores em formação*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

MESQUITA, A. A. F. *Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem à distância: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

PANICHI, L. *Tandem learning and language awareness*. Materials from the ALA 2002. Tandem workshop.

SALOMÃO, A. C. B. *Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no Teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes*. 2008. 316f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

SILVA, K. A. *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? Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010a.

SILVA, K. A. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na lingüística aplicada brasileira. In: SILVA, K. A. (Org.). *Crenças, discursos & Linguagem*. v. I. Campinas: Pontes, 2010b. p. 21-101.

SOUZA, R. A. Telecolaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo sobre o regime de *tandem*. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora UFG, 2006. p. 255-276.

STICKLER, U. Student-centred counselling for tandem advising. In: LEWIS, T. & WALKER, L. (Ed.). *Autonomous language learning in tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003. p. 115-122.

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

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESPECIALIST*, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The ESPECIALIST*, v. 27, n. 1, p. 83-118, 2006.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas: Pontes Editores, 2004. p. 131-152.

WALKER, L. The role of the tandem learner diary in supporting and developing learner autonomy. In: LEWIS, T. & WALKER, L. (Ed.) *Autonomous language learning in tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003. p. 131-144.

Recebido em 21/11/2012. Aprovado em 12/03/2013.