

## POR QUE EU ENSINO COMO ENSINO? CRENÇAS DE PROFESSORES DE LE EM FORMAÇÃO SOBRE O USO DAS TDIC E SUAS PRÁTICAS EM SALA DE AULA

*WHY DO I TEACH THE WAY I TEACH? BELIEFS OF PRE-SERVICE TEACHERS OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE ABOUT THE USE OF DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (DICT) IN THEIR CLASSROOM PRACTICES*

Vânia Aparecida Lopes Leal<sup>1</sup>, Ana Maria Ferreira Barcelos<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, MG, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0002-4363-8114>; <http://orcid.org/0000-0002-2218-5582>  
vaniacoluni@gmail.com; anamfb@ufv.br

Recebido em 21 jun. 2021  
Aceito em 24 nov. 2021

**Resumo:** Este artigo relata resultados de um estudo que teve por objetivo identificar, descrever e analisar as crenças de professores em formação de Língua Espanhola (LE) em relação ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a relação com suas práticas como professores de LE de um curso de extensão universitário, idealizado e mantido pela universidade onde estudam. Dessa forma, pretendemos analisar o que esses professores afirmam fazer e o que realmente fazem em suas aulas, bem como tentar entender os motivos que influenciam suas práticas. Além disso, o estudo objetivou identificar os usos que eles fazem das TDIC e com quais objetivos eles as usam para sua aprendizagem da LE. Como referencial teórico foram utilizados os estudos a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (BARCELOS, 2006, 2007, 2013) e sobre TDIC (MOREIRA, 2010; VALENTE, 2013; POURHOSEIN GILAKJANI, 2017). Como instrumento de geração de dados foram utilizados questionários semiabertos, narrativas escritas, entrevistas e observação de oito aulas de cada participante. Os resultados sugerem que as crenças adquiridas ao longo da vida escolar influenciam mais fortemente as escolhas dos participantes nas suas práticas do que as crenças no uso das TDIC. As implicações apontam a necessidade de formar professores para o uso das TDIC e para a importância de discutir as crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, adquiridas ao longo da vida escolar.

**Palavras-chave:** Crenças. TDIC. Espanhol como língua estrangeira. Professores de LE em formação inicial.

**Abstract:** This article aims to identify, describe and analyze the beliefs of pre-service teachers in Spanish Language (SL) about the use of Digital Information and Communication Technologies (DICT) in the teaching and learning process and the relationship between their beliefs and their practices as SL teachers at a university extension course, designed and maintained by the university where they study. Thus, we aimed at analyzing what these teachers say they do and what they actually do in their classes. We also tried to understand the reasons that influence these practices. In addition, we wanted to identify the uses they make of DICT and for what purposes they use them for their self-learning of LE. As theoretical framework, studies on beliefs about language learning and teaching (BARCELOS, 2006, 2007, 2013) and about DICT (MOREIRA, 2010; VALENTE, 2013; GILAKJANI, 2017) were used. As data generation instruments, semi-structured questionnaires, narrative, interviews and observation of 8 classes were used. The results suggest that the beliefs acquired throughout school life have strong influences on the participants' choices as pre-service SL teachers. They also point out the need to educate teachers for the didactic use of TDIC and to the importance of discussing beliefs about the process of teaching and learning languages, acquired throughout school life.

**Keywords:** Beliefs. DICT. Spanish as a Foreign Language. FL teachers in initial training.

## INTRODUÇÃO

Nunca se falou e usou tanta tecnologia como nos últimos dois anos. O mundo passou por mudanças vertiginosas impostas pela Covid19 mudando todo o cenário de trabalho. Conseqüentemente todo o sistema educacional do Brasil e do mundo foram afetados. Para viabilizar a continuidade do processo educativo, usar as tecnologias foi a maneira possível para dar uma “solução rápida” para que milhares de estudantes<sup>1</sup> (crianças, adolescentes, jovens) continuassem seus programas de estudos. No entanto, o acesso à internet não é igual para alunos de diferentes instituições no Brasil (escolas municipais, estaduais, particulares, EJA, indígenas) ou universidades públicas e particulares<sup>2</sup>. Embora tenha sido a solução possível naquele momento, o que aparentemente seria viável e simples, pois todos usamos a Internet e estamos acostumados a uma cultura do ensino à distância, na realidade, essa solução se apresentou de forma muito complexa e que envolvia muitos fatores.

Para que o Ensino Remoto funcionasse minimamente, era necessário adequação, planejamento, uso apropriado das plataformas, e treinamento com ferramentas. Entretanto, os professores, apesar de não terem passado por esse preparo em relação ao ensino remoto, se reinventaram e não mediram esforços, inclusive financeiros, para essa nova prática. Embora as tecnologias estejam presentes nas nossas vidas há anos e existam cursos à distância de alta qualidade, Ensino a Distância (EaD)<sup>3</sup> e Ensino Remoto são diferentes. Para Coscarelli (2020, p. 14) o termo “ensino remoto” é o mais adequado, pois “precisou ser feito sem planejamento prévio, sem um ambiente virtual de aprendizagem escolhido com cautela, sem que os professores tivessem tempo de se preparar, de produzir e selecionar materiais e estratégias de ensino adequadas para atividades *online*”.

Embora as TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação). tenham sido assunto constante na educação e ensino de línguas nos últimos 30 anos, presentes em documentos oficiais (PCNs, OCEM, BNCC), livros, e congressos foi com

---

<sup>1</sup> Segundo o site do INEP, o Sistema Educacional Brasileiro em 2019 tinha mais de 360 milhões de estudantes. [http://inep.gov.br/artigo2/-/asset\\_publisher/GngVoM7TApe5/content/mais-de-360-mil-estudantes-cadastrados-no-sistema-educacional-brasileiro/21206?inheritRedirect=false](http://inep.gov.br/artigo2/-/asset_publisher/GngVoM7TApe5/content/mais-de-360-mil-estudantes-cadastrados-no-sistema-educacional-brasileiro/21206?inheritRedirect=false). Acesso em 22/08/2021.

<sup>2</sup> Vide: <https://www.brasildefato.com.br/2020/08/10/quem-sao-as-pessoas-que-nao-tem-acesso-a-internet-no-brasil>.

<sup>3</sup> Para saber mais sobre EaD e ensino remoto ler Coscarelli (2020).

a pandemia que elas ocuparam lugar central. Antes disso, governos em diferentes partes do mundo investiram dinheiro em tecnologias educativas acreditando que o professor faria uso didático delas e, com isso, haveria uma melhora na educação como um todo (SOTO CANO, 2018). No entanto, esses investimentos não foram suficientes para que nesse período atual colhêssemos os frutos desse conhecimento por diversos motivos. Um dos principais motivos foi a falta de capacitação do professor, pois investir em tecnologias não é o mesmo que investir em formação. Ter acesso as tecnologias e saber usá-las de forma pessoal está muito distante de usá-las pedagogicamente e isso vale para professores e estudantes, como podemos ler em Rossi e Leal (2019) que, ao investigar o uso TDIC, concluíram que os 143 estudantes do Ensino Médio as usavam pouco didaticamente para aprender Língua Espanhola.

Revisando a literatura mais recente, antes da pandemia, (IZQUIERDO *et al.*, 2017, VAZQUEZ-CALVO *et al.*, 2018), tomamos ciência que não parece nada simples integrar o uso das TDIC nas aulas de línguas, embora essa área venha ao longo do tempo incorporando todas as tecnologias que foram surgindo, como por exemplo, rádio, televisão, laboratórios, entre outras. Santos *et al.* (2021), mapearam a produção acadêmica pré-pandêmica no Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA), realizado em 2019 e analisaram 34 textos sob o tema “Linguagem e Tecnologia”. Os autores concluíram que era necessário repensar a formação e a relação ensino-aprendizagem-tecnologia. Buzen (2020, p. 22) afirma que o contexto da pandemia revelou como as escolas estão distantes das pedagogias participativas, em que o professor é o responsável por organizar eventos de aprendizagem em interação com o aprendiz e as comunidades. Podemos ler em Coscarelli (2020) e Buzen (2020) sobre como o ensino remoto deixou evidente que a concepção de educação bancária, conteudista, de transmissão de conhecimentos seguem presentes no sistema educacional. Esses textos sugerem que, embora os meios mudem, a prática do professor pode ser a mesma, pois são suas crenças arraigadas a respeito do processo de ensino, que podem impedir mudanças. Portanto, o uso das TDIC, assim como várias ações no ensino, perpassa os tipos de crenças que professores constroem sobre elas.

Assim, este trabalho se justifica por duas razões principais. Em primeiro lugar, pela escassez de pesquisas referentes a estudos que investigaram as crenças sobre esse aspecto. As crenças formam parte do processo de ensino e aprendizagem e são

fortes indicadoras de como os professores atuam (BARCELOS, 2001). Por isso, é necessário entendê-las para que haja uma prática docente mais reflexiva, efetiva e consciente. Para Almeida e Valente (2012) e Paiva (2010), as crenças dos professores são determinantes na tomada de decisão em sala de aula e essas crenças podem ser resistentes às TDIC, dificultando seu uso e mudanças no processo de ensino e aprendizagem de LE. No entanto, poucas pesquisas foram conduzidas na tentativa de relacionar as crenças e a integração das TDIC (POURHOSEIN GILAKJANI, 2017), principalmente pesquisas relacionadas à formação inicial de professores de Língua Espanhola (doravante LE).

Em segundo lugar, discutir e refletir sobre as TDIC na formação inicial (e continuada) do professor é fundamental para uma formação mais próxima da sociedade atual por três motivos. Primeiro, porque é nesta etapa que eles aprendem a ensinar, e possivelmente um momento que facilite uma resignificação das crenças adquiridas durante sua vida acadêmica como estudantes. Segundo porque cabe à universidade dar uma resposta à sociedade e é através da educação que teremos uma sociedade melhor. Terceiro porque o fato de aceitar as TDIC e acreditar que elas podem ser boas e inovadoras para a educação não é garantia de mudanças na prática educativa (IZQUIERDO *et al.*, 2017).

Neste sentido, este trabalho busca identificar e analisar as crenças de professores de LE em formação inicial sobre os usos das TDIC e no processo de ensino e aprendizagem, bem como identificar e verificar se, e como tais crenças influenciam suas práticas. Ele está organizado da seguinte forma. Além dessa introdução, na segunda seção, definimos o conceito de crenças e apresentamos trabalhos a respeito de TDIC. Na terceira, detalhamos a metodologia utilizada descrevendo o contexto, participantes, instrumentos de coleta e procedimentos de análise. Na quarta, discutimos os resultados e por fim, apresentamos considerações finais.

## **1 CRENÇAS SOBRE ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS**

Embora os estudos sobre crenças sejam abundantes dentro da LA, pesquisas sobre esse tema ainda são muito necessárias em se tratando do uso de tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas (POURHOSEIN GILAKJANI, 2017). A

importância das crenças está relacionada, dentre outros, a dois aspectos principais. Em primeiro lugar, as crenças influenciam as escolhas e decisões dentro da sala de aula e a compreensão da divergência entre a teoria e a prática (BARCELOS, 2007). Dessa forma, se quisermos compreender as escolhas que fazemos quanto ao material didático, a forma de se relacionar com os alunos, superiores (diretores, coordenadores pedagógicos, entre outros), leis e parâmetros, precisamos entender as crenças dos agentes envolvidos nesse processo, afinal de contas, os professores não são somente aplicadores de teorias, mas também são criadores de suas próprias teorias de ensino (BORG, 2003). Em segundo lugar, as crenças são importantes para a formação de professores reflexivos, pois refletir é ser capaz de questionar crenças e a forma como se ensina (BARCELOS, 2013). Refletir é importante, pois “comportamentos se tornam rotinas inconscientes quando não analisados” (BARCELOS, 2006b, p. 26).

Existe uma profusão de termos para se denominar “crenças”, demonstrando a dificuldade de conceituar o termo, fenômeno que também evidencia a importância e as diferentes agendas e maneiras de investigá-las. Neste trabalho, adotamos a definição de crenças de Barcelos (2006a):

[Crenças são] uma forma 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 da realidade. Como tal, crenças são sociais (mais também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006a, p.18).

Como podemos perceber pela definição, o contexto é muito importante para entender o que o professor diz fazer e o que ele realmente faz nas suas aulas, pois nem sempre a ação do professor está em consonância com o que ele acredita e com o que ele pensa que deveria ser sua prática. Essa falta de alinhamento se deve à: (a) exigências de diretores, usos de determinados livros didáticos, espaço físico inadequado para suas aulas, entre outros fatores; e (b) crenças construídas em suas experiências como aprendizes, que podem estar tão enraizadas, tornando difícil sua mudança. Dessa forma, estudar as crenças dos professores é contribuir para uma formação reflexiva, proporcionando teoria e reflexão sobre a prática em um contexto social atual de mudanças constantes, como é o caso da sociedade do conhecimento em que vivemos. Além disso, podemos dizer que, não basta conhecer somente as

crenças dos professores, é necessário que haja uma compreensão a respeito de como essas crenças se configuram em sala de aula, isto é, na prática do professor.

Nascimento, Oliveira e Oliveira (2020) apresentam um panorama das dissertações (147 no total) produzidas no Brasil de 1990 até 2018 sobre diferentes temas relacionados as crenças no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Quanto aos estudos relacionados as crenças de professores e as TDIC em 2018, foram encontrados somente dois estudos. No entanto, os autores (2020), analisando os 147 trabalhos, concluem que as crenças se apresentam como um desafio para os professores, e é necessário refletir para que haja mudanças nas práticas pedagógicas cotidianas.

Fonseca (2018), analisando as crenças e práticas de formadores de professores em formação inicial do 1º Ciclo Básico de Portugal, afirma que existe uma dificuldade de os futuros professores em passar pela experiência de observar e experimentar exemplos de uso inovador das TDIC, devido, em parte, às crenças e atitudes que os próprios formadores têm sobre as TDIC. Pasinato (2017), investigando as intenções e o uso das TDIC por futuros professores de Cingapura, afirma que os professores não percebem como as tecnologias podem auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem dos seus alunos, e as vem como uma atividade trabalhosa e de pouco resultado. Não há, portanto, maneira de pensar em educação, em formação de professores, em usos das TDIC sem refletir sobre as crenças que permeiam todo o processo de ensino e aprendizagem, incluindo professores em formação inicial e seus formadores.

## **2 AS TDIC NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

A relevância do uso das TDIC e a formação para o uso didático delas ficou ainda mais evidente durante esse período de pandemia. Embora o sistema educacional esteja funcionando de forma remota, a desigualdade entre diferentes escolas e universidades em diferentes contextos e países é uma constante (BUZEN, 2020; COSCARELLI, 2020), conforme comentado anteriormente. De acordo com Rojo (2020), em muitos casos, o que aconteceu foi uma prática de transposição da sala de aula presencial para o online.

Entretanto, o uso das TDIC não é novidade e sempre foi ressaltado em diferentes documentos oficiais de proposta curriculares nacionais, como também por outros documentos importantes para o fazer docente, como Plano Curricular do Instituto Cervantes (PCIC) e o Marco Comum Europeu de Referência para Línguas (MCER). Nas 10 competências gerais da educação básica, proposta pela BNCC (2017), a importância do uso das TDIC é ressaltada em 5 delas, sendo a quinta competência mais explícita, como podemos observar:

Compreender, utilizar e criar TDIC de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2017, p. 9).

As TDIC foram incorporadas aos mais diferentes campos de atuação dos indivíduos e diferentes estudos exploraram seu uso em diferentes áreas de conhecimento. No âmbito da LA, existem diferentes escopos de pesquisa relacionadas ao uso das TDIC como, por exemplo, TDIC nas múltiplas práticas discursivas (SANTOS, 2018), TDIC na formação de professores (RODRIGUES, 2017), nos cursos à distância (MORCHE, 2018) e ensino de línguas online (ALEXANDRE, 2018), que em geral se referem ao ensino e aprendizagem da língua inglesa e ressaltam apenas o uso de algum recurso das TDIC. No âmbito internacional, as pesquisas mostram os desafios para integrar as TDIC nas práticas educativas (MOREIRA, 2010; POURHOSEIN GILAKJANI, 2017). Em relação ao Ensino Remoto durante a pandemia de covid19, Coscarelli (2020), Buzen (2020), Rojo (2020) e Ribeiro (2020) abordam o uso das tecnologias usadas como um recurso emergencial sem planejamento prévio, muitas vezes sem recursos tecnológicos para dar continuidade ao processo educacional. Nesses artigos, fica claro a necessidade de repensar a formação do professor para o uso pedagógico das TDIC. Coscarelli (2020) nos mostra que as práticas nem sempre dependem de recurso. A autora afirma que embora existam livros que abordam a gramática de forma mais reflexiva, as práticas de alguns professores podem ainda estar ancoradas no ensino de gramática normativa. As dificuldades são muitas, mas quanto ao uso das TDIC no processo de ensino, não existe um vilão específico, pois tanto os gestores como professores e alunos estão acostumados a ver leis sendo criadas, como por exemplo a

obrigatoriedade do ensino da LE, sem a intenção de cumpri-las ou que podem ser mudadas da noite para o dia. Essa incerteza, insegurança e descrença nas políticas públicas, somadas as crenças se transformam em empecilho para que o professor dê crédito a possíveis mudanças na sua prática.

As TDIC nos proporcionam diferentes formas de comunicar, aprender, nos informar, ler e escrever com imagens, sons, hiperlinks e outras tantas possibilidades. Por isso, espera-se que a escola transforme o ensino por meio do uso inovador da tecnologia, usando-as não somente como um elemento complementar às suas práticas habituais de ensino (MOREIRA, 2010), mas também como “linguagens que estruturam os modos de pensar, fazer, comunicar, estabelecer relações com o mundo e repensar o conhecimento” (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 61). Para isso, é necessário que o professor faça uso pedagógico das TDIC, isto é, acoplar o uso das TDIC à sua prática, através do uso da linguagem como prática social em situações reais de comunicação.

### 3 METODOLOGIA

Este artigo é um recorte de uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica<sup>4</sup>. Participaram do estudo dois professores em formação inicial do curso de Letras Espanhol/Português de uma universidade pública de Minas Gerais. Durante sua formação inicial, eles atuavam como estagiários-professores em um curso extensão de Língua Espanhola, que oferece aulas de línguas para outros estudantes da universidade. Para participar nesse programa, eles passam por um processo de seleção e recebem uma bolsa. Esse curso de línguas foi criado para que o estudante pudesse adquirir experiência como professor antes de terminar sua graduação. Além de dar aulas, eles participavam semanalmente de reuniões com os professores orientadores, relatando suas dificuldades, conquistas, bem como compartilhando informações com os colegas e seus planejamentos de aulas.

Neste estudo, tivemos dois participantes. A escolha se deu em função dessa dupla situação em que se encontravam os participantes, ou seja, eram

---

<sup>4</sup> Dissertação: Professores de espanhol em formação inicial: crenças e práticas sobre as TDIC no ensino e aprendizagem de língua espanhola. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/6397/1/texto%20completo.pdf>.

simultaneamente estudantes e professores de LE. A participante Sol, (pseudônimo) tinha 23 anos. Ela estava no curso de Letras há dois anos e meio, e há dois, era professora no curso de línguas, ensinando para 15 estudantes do nível pré-intermediário. Miguel (pseudônimo) tinha 22 anos. Ela já estava há 4 anos e meio no curso de letras. Diferentemente de Sol, havia apenas 6 meses que ele começara ensinar LE para um grupo de 6 estudantes de nível iniciante.

Para ter uma visão das crenças dos participantes com relação ao uso das TDIC e uma melhor triangulação dos dados, foram utilizados para a geração de dados, além de notas de campo em conversas informais após ou antes das aulas, os seguintes instrumentos: a) três questionários semiabertos sobre crenças em relação ao processo de ensino e aprendizagem e sobre as TDIC; b) uma entrevista para compreender como eles usavam as TDIC enquanto estudantes, sobre suas crenças em relação ao uso das TDIC e sobre alguns comentários deles nos questionários; c) uma narrativa escrita sobre o processo de aprendizagem de línguas desde a infância a universidade e o motivo de querer ser professor de LE e; d) a observação de oito aulas ministradas por cada participante, de uma hora e quarenta minutos cada. As salas de aulas estavam equipadas com recursos tecnológicos e acesso gratuito à Internet de excelente qualidade.

Os dados foram analisados de acordo com as orientações de análise qualitativa de acordo de Patton (1990) e Richards (2003). Assim, os seguintes passos foram seguidos para análise: a) leitura de todos os instrumentos para visão geral dos dados; (b) categorização dos dados em unidades significativas; (c) releitura das unidades para agrupadas as unidades semelhantes em categorias maiores; (d) releitura das categorias para saturação e reorganização

#### **4 CRENÇAS DOS PROFESSORES SOBRE O USO DAS TDIC NO ENSINO DA LE**

Foi possível identificar as seguintes crenças dos professores em relação ao uso das TDIC para o ensino de LE: eficácia das TDIC e uso equilibrado das TDIC. Para os participantes, as TDIC são eficazes para o ensino, motivam o estudante a participar das aulas e a aprender e, portanto, é necessário integrá-las às aulas, como podemos observar nos excertos a seguir da entrevista 3 (E3):

Excerto [1]:

É importante. É interessante. É essencial saber trabalhar com as TDIC. A tecnologia faz parte da vida de todo mundo [...] usar as tecnologias em sala de aula é contextualizar a aula. (E3, Miguel, 11/11/2014).

Excerto [2]:

Eu uso as TDIC porque acho que dá uma dinâmica melhor [...] é mais eficaz para entender a matéria ensinada. As TDIC são tecnologias que nos ajudam muito. Envolvem mais o aluno, aproxima mais o professor e aluno. As tecnologias são fáceis de usar. Facilitam o trabalho. (E3, Sol, 04/11/2014).

É possível perceber que eles veem o uso das TDIC de maneira muito positiva, se referindo a elas como um instrumento eficaz tanto para ensinar como para aprender em sala de aula como fora dela. Miguel e Sol também acreditam também que é muito importante saber usá-las, pois além de contribuir eficazmente com a didática dos professores, elas contextualizam as aulas, envolvem e motivam o estudante, otimizando a aprendizagem. Esse pensamento corrobora com Rodríguez e Gómez (2017) quando afirmam que o uso das tecnologias nas aulas traz muitos benefícios para o desenvolvimento de diferentes habilidades linguísticas, além de proporcionar aos estudantes mais motivação para aprender, ou seja, o papel motivacional e a eficácia das TDIC parecem possuir uma relação intrínseca, potencializando a aprendizagem.

Para Miguel e Sol, o não uso de tecnologias está relacionado a aulas antigas, exaustivas e monótonas, como podemos perceber nos próximos excertos.

Excerto [3]:

Tem vários professores que não usam, mas eu não concordo. Não usar é maçante e antigo (E3, Sol, 04/11/2014). Não usar as TDIC é voltar anos atrás. (E2, Sol, 04/09/2014).

Excerto [4]:

A internet tem de tudo. Não usar é limitar o aluno a formas conservadoras de ensino, acho que é perder oportunidades. (E2, Miguel, 12/09/2014).

Como se pode observar, o uso das TDIC é exaltado pelos professores como eficiente, enquanto seu mau uso, é relacionado a formas conservadoras de ensino. Dessa forma, eles referem-se às práticas pedagógicas que não lançam mão das TDIC no ensino e aprendizagem como antigas, maçantes, conservadoras e limitadoras. Porém, acreditam ser necessário um uso equilibrado das TDIC, conforme ilustrado nos seguintes excertos:

Excerto [5]:

Os professores da graduação usam muito as TDIC, mas eu não acho produtivo usar uma aula inteira (E2, Miguel, 12/09/2014). Elas são importantes. Só não pode ser o tempo todo. Ficar o dia todo no facebook é improdutivo. (E2, Miguel, 12/09/2014).

Excerto [6]:

Acho importante ver meus professores usando, desde que faça bom uso (E1, Sol, 03/07/2014). Na graduação tem professores que usam muito as TDIC e outros que não usam nunca. Isso é igualmente ruim. (E2, Sol, 04/09/2014).

Para eles, o uso “exagerado” tem efeitos negativos porque possibilita um distanciamento do aluno em relação ao professor e porque muita tecnologia pode ser desmotivante. Esses dois extremos, não usar nunca ou usar demais, são vistos por eles como prejudicial para a aprendizagem. Em suas palavras, o uso equilibrado se refere a não utilizar as TDIC todos os dias nem muito menos durante toda a aula, como por exemplo, usar um vídeo longo, usar o Power Point sem utilizar o quadro. Para eles é necessário usar nas aulas outros recursos como fotocópias de exercícios e textos, poesia, usar o livro didático, entre outros.

Resumidamente podemos observar no Quadro 1 suas crenças relacionadas ao uso das TDIC.

**Quadro 1 – Crenças sobre as TDIC no ensino de Língua Espanhola**

Crenças	Participante	Exemplo
Instrumento motivador e eficaz para o ensino de LE	Miguel	Contextualiza a aula Aulas menos monótonas e motiva o aluno a aprender LE.
	Sol	Dinamiza as aulas É mais eficiente para ensinar LE Aproxima aluno do professor Ajuda na didática do professor
Uso equilibrado	Miguel	É importante utilizá-las alternando com outros materiais. É improdutivo usá-las durante toda a aula
	Sol	Uso equilibrado proporciona uma melhor resposta aos estudantes. Necessidade de usar outros materiais alternando com o uso das TDIC

Fonte: autoras do texto.

Os participantes possuem crenças positivas em relação ao uso das TDIC. Eles a consideram fator de motivação e um recurso que melhora a didática do professor. Entretanto, cabe perguntar se essa crença se revela em suas práticas, como aprendizes ou professores. Discorreremos sobre isso na próxima seção.

## 5 USO DAS TDIC NA FORMAÇÃO INICIAL

Concordamos com Valente (2013) quando afirma que para que o professor integre as TDIC nas suas aulas, é necessário também que ele se aproprie das tecnologias. Os jovens professores de LE, participantes desta pesquisa, afirmam que utilizam as tecnologias com muita frequência para praticar e desenvolver a LE fora da sala de aula. Para eles, as TDIC complementam, fortalecem e ampliam seus conhecimentos tanto práticos como teóricos de LE. O Quadro 2 traz um resumo desses usos relatados por eles.

**Quadro 2 – Uso das TDIC como aprendizes de LE**

Participante	Recursos utilizados	Objetivos
Sol	Vídeos e músicas de YouTube	Aprender diferentes sotaques, aprender vocabulário, praticar compreensão auditiva, aprender sobre literatura. Melhorar a fala
	Sites de jogos e exercícios online	Aprender gramática
	Facebook	Grupo de discussão sobre algum conteúdo ministrado em alguma disciplina de LE.
Miguel	Sites sobre a LE	Aprender vocabulário e praticar leitura.
	Vídeos do YouTube	Praticar a oralidade (repetição) e a compreensão auditiva Aprender diferentes sotaques
	Sites de buscas	Estudar temas ensinados nas disciplinas de LE

Fonte: autoras do texto.

O Quadro 2 sugere que os participantes utilizam as TDIC como uma ferramenta de aprendizagem de conteúdos oferecidos ou proposto por seus professores. É possível observar também que eles possuem crenças e experiências positivas em relação ao uso das TDIC, o que é bastante natural na sociedade atual.

A forma como eles usam as TDIC está intrinsecamente relacionada a suas crenças sobre o que é necessário ou importante para saber LE e como eles podem adquirir tais competências, como por exemplo, saber vocabulário, ler em voz alta para corrigir fonética, conhecer diferentes sotaques e saber a gramática da língua. Entretanto, o uso que fazem das tecnologias parece se limitar à automatização de práticas tradicionais, como por exemplo, escutar um vídeo e repetir para aprender a falar, como podemos observar nos excertos a seguir.

Excerto [6]:

Apreendi muito a língua espanhola escutando vídeos, músicas no YouTube, [...] Gosto de absorver como os nativos da língua falam, por isso vejo vídeos, faço exercícios online [...] (Q2, Sol, 13/05/2014).

Excerto [7]:

[...] a habilidade oral é a mais difícil. Escuto vídeos do YouTube e tento imitar para melhorar a pronúncia (E2, Miguel, 12/09/2014).

Para ambos, as TDIC são coadjuvantes do processo de aprendizagem de LE. É o lugar para aprender o que não aprenderam em sala e para aprenderem aquilo que sentem falta (o que está dentro das suas crenças). Elas os ajudam a aprender a língua almejada sem erros, talvez uma língua com um sotaque do lugar admirado por eles. No entanto, falar uma língua é muito diferente de interagir nessa língua, e ser competente não significa ter uma pronúncia como um falante nativo. Essas crenças a respeito do falante nativo parecem ainda estar arraigadas em nossa sociedade.

## 6 PRÁTICAS DOS PROFESSORES SOBRE AS TDIC

Os participantes desta pesquisa usam as TDIC e as veem positivamente. Isto nos induz a pensar que esses futuros professores de LE usam as tecnologias em suas aulas. No entanto, das 8 aulas observadas, em nenhuma delas o participante Miguel as utilizou. Sua prática em sala estava baseada no uso do Livro Didático. Ele fazia uso constante de textos de diferentes gêneros, principalmente os literários, cuja finalidade era ensinar gramática, ler em voz alta para praticar a oralidade, corrigir erros de pronúncia dos alunos e ensinar vocabulário. Ele traduzia e explicava o significado das palavras que acreditava serem difíceis de entendimento para os estudantes. Outra prática sua consistia em selecionar textos sobre o assunto contido no livro didático ou textos selecionados pelos alunos. Nessa dinâmica em sala, os estudantes falavam sobre o conteúdo do texto, cuja finalidade era praticar a oralidade. Sendo um nível iniciante, nos chama a atenção que essa prática sinaliza para uma preocupação do professor com o desenvolvimento da habilidade oral. Entretanto, o foco estava na correção fonética enquanto seus alunos falavam. A (não) utilização das TDIC na prática de Miguel, pelas aulas observadas, pode ser resumida da seguinte maneira:

**Quadro 3 – Resumo das TDIC utilizados por Miguel e sua finalidade**

Miguel	
Recurso	Finalidade
Livro Didático	Guiava suas aulas, as conversações (opiniões sem interação) e o tema dos textos extras e temas gramaticais contidos no texto.
Textos	Trabalhar a leitura em voz alta, fonética e correção de erros, significado de palavras. Ensino de gramática
CD do Livro Didático	Compreensão auditiva
Fotocopias	Exercícios gramaticais de preencher lacunas. Foco na forma.

Fonte: autoras do texto.

Embora o ambiente estivesse equipado tecnologicamente, a prática do professor estava bastante baseada na leitura em voz alta e de conversação para emitir opiniões, porém com foco na correção de erros de pronúncia.

Quanto à participante Sol, ela sempre utilizava alguns recursos das TDIC, tais como Power Point, e-mail, dicionários online, vídeos, jornais revistas online, dentro outros. Ela utilizava o PowerPoint para auxiliar nas explicações ou projetar os vídeos com temas variados. O e-mail era utilizado para enviar e receber listas de exercícios gramaticais ou textos que ela retirava de jornais ou revistas online. Além disso, foram também utilizados vídeos de música (para ensinar gramática), sites como *Word Reference* em LE e dicionários online para tirar as dúvidas de vocabulário que surgiam em sala. Esses usos das tecnologias sempre estavam relacionados aos temas propostos do livro didático que ela usava. O livro didático e a gramática tinham papel central nas aulas. Por outro lado, ela mostrava grande preocupação com a fonética e o significado das palavras que surgiam nas aulas, explicando seu sentido em LE e não utilizando a tradução.

Como um exemplo de sua prática, em uma das suas aulas, Sol lançou mão de um vídeo de um cantor guatemalteco, transcreveu e distribuiu a letra da música para a turma. Enquanto escutavam o vídeo, que foi repetido por 4 vezes, eles deveriam identificar, sublinhar os verbos no imperativo que apareciam na música, escrevê-los no caderno, identificar a pessoa do verbo e por fim conjugar o verbo na forma imperativa. Essa atividade de repetição durou a aula toda. A professora não explorou outros aspectos da música tais como sua beleza, seu sentido e mesmo as imagens do vídeo. Em outra de suas aulas, a professora usou, além do PowerPoint com

algumas perguntas, um vídeo em inglês e outro em português<sup>5</sup>. Após assistirem ao vídeo, ela pediu a opinião dos estudantes sobre o assunto contido nos vídeos. Porém, embora houvesse a participação dos estudantes, o foco principal era para a conjugação dos verbos. Não houve uma ênfase dos recursos para uso social da língua. O Quadro 4 traz um resumo das práticas observadas na sala de aula de Sol:

**Quadro 4: Resumo dos recursos das TDIC utilizadas por Sol e sua finalidade**

Sol	
Recurso	Finalidade
Dicionário online	Sanar suas próprias dúvidas de vocabulário e de conjugação verbal que surgiam durante as aulas.
e- mail	Receber e enviar os trabalhos dos alunos
Vídeos de <i>YouTube</i>	Introduzir um tema gramatical, fixar estrutura gramatical.
Slides de <i>PowerPoint</i>	Apresentar perguntas para fomentar a conversação em sala com foco na forma, em algum ponto gramatical.

Fonte: autoras do texto.

Se comparamos os Quadros 2, 3 e 4, observamos que eles usaram os recursos das TDIC para aprender e ensinar a LE com objetivos muito semelhantes. Da mesma forma, é possível observar que com ou sem o uso das TDIC, o objetivo das aulas de ambos os professores é muito semelhante e se aproxima mais das suas crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem que ao uso das TDIC. Dessa forma, adotar um novo recurso para ensinar somente foi possível porque estava em consonância com suas crenças sobre o conteúdo e a maneira que eles acreditavam que deveriam ensinar (WEEN, 1991), crenças essas adquiridas ao longo da escolarização básica e, portanto, mais centrais e mais difíceis de mudar (BARCELOS, 2007). As práticas da professora Sol se aproximam das suas crenças sobre as TDIC como um recurso rápido e moderno para aprender gramática, vocabulário, escutar, repetir para aprender a falar.

<sup>5</sup> Esses foram os vídeos utilizados pela professora: Vídeos em português:

<https://www.dailymotion.com/video/x2i0kj2> e <https://www.youtube.com/watch?v=qo6Jzh7SHRA>.

Vídeo da música:

[https://www.google.com/search?q=Ricardo+Arjona+%E2%80%93+Dame&rlz=1C1CHBD\\_pt-PTBR856BR856&oq=Ricardo+Arjona+%E2%80%93+Dame&aqs=chrome..69i57j0i22i30l8.12838j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=Ricardo+Arjona+%E2%80%93+Dame&rlz=1C1CHBD_pt-PTBR856BR856&oq=Ricardo+Arjona+%E2%80%93+Dame&aqs=chrome..69i57j0i22i30l8.12838j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8).

## 7 RELAÇÕES ENTRE CRENÇAS E AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES

Entender a relação entre as crenças e as ações é muito importante, pois nem sempre o professor atua de acordo com sua crença por diferentes motivos, como por exemplo, ter que adequar-se a uma metodologia específica, ao uso de determinados livros didáticos, ou as exigências da escola. Resumidamente descrevemos as relações entre as crenças e as ações dos professores no Quadro 5

**Quadro 5 – Relações entre as crenças e ações dos professores Miguel e Sol**

SOL		
Crenças	Ação relacionada à crença	Ação que contradiz a crença
TDIC é um recurso eficaz	Usa a tecnologia para sanar suas próprias dúvidas de vocabulário e gramática durante a aula.	Não fomenta o uso do celular nas aulas, sendo que todos os estudantes estavam conectados e recorriam a ele para tirar dúvidas.
TDIC é um recurso motivador para o estudante de LE.	Usa vídeos para introduzir, ensinar e reforçar a gramática (foco na estrutura), mas aparentemente esse uso seria para motivar a conversação (que está mais próxima de um discurso) utilizando determinadas estruturas.	
O uso das TDIC tem que ser equilibrado.		Lançou mão delas constantemente e as usou na totalidade das aulas
MIGUEL		
TDIC é um recurso eficaz		Não usa as TDIC
TDIC é um recurso motivador		Não usa as TDIC
O uso das TDIC tem que ser equilibrado		Não usa as TDIC
Usos de outros materiais nas aulas	Lançou mão de textos fotocopiados de diferentes gêneros.	Uso do texto para ensinar forma verbal, vocabulário, fonética e correção fonética.

Fonte: autoras do texto.

As crenças e ações dos participantes estão em consonância quando eles lançam mão de diferentes materiais em sala de aula, e aqui incluímos o uso das TDIC como material de apoio para ensinar LE. Eles acreditam que as TDIC contribuem eficazmente com a didática, com a contextualização das aulas e com a motivação e envolvimento do estudante, otimizando a aprendizagem. Essa crença difere das ações de Miguel porque ele não as usa.

No entanto, essa ação está em consonância com as crenças de Sol, que usa as TDIC. Porém, ela acredita que usá-las numa aula inteira é maçante e cansativo, mas

sua ação foi diferente ao usar os vídeos e o PowerPoint em suas aulas. Ela acredita que as TDIC são motivadoras e ela usou os vídeos para motivar aos alunos a conversar em LE, prática essa consonante com sua crença. Entretanto, ela usa esse recurso para ensinar gramática com foco na forma, assim como também usa o email para enviar e receber listas de exercícios gramaticais ou textos escritos, e o vídeo de música para aprender gramática. Pode-se especular se essa prática está relacionada a outras crenças em relação ao papel da gramática.

Embora as crenças de Miguel sejam muito semelhantes às de Sol, ele é enfático ao afirmar que o não uso das TDIC é uma forma conservadora de ensino, é maçante e limitado. Porém essa crença difere das suas ações, pois ele não as usa. Assim como também observamos que nenhum deles incentiva o uso do celular, sendo que todos estavam conectados à Internet e todos poderiam buscar o significado das palavras que os estudantes consideravam necessário sem o auxílio do professor.

A discrepância entre as crenças sobre as TDIC e suas práticas está sobretudo relacionada a outras crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE, como por exemplo, a importância da oralidade, do ensino de gramática, do vocabulário, fonética, entre outros aspectos. É uma memória de como aprenderam durante toda a vida escolar. Ambos acreditam que a habilidade oral é a mais difícil e, talvez por isso, se preocupem em fornecer insumos para que seus alunos aprendam essa habilidade. Sol, aprendeu a LE escutando vídeos, músicas e exercícios online, e é o que ela leva a sua sala de aula. Miguel também afirma ter aprendido da mesma forma, mas aprendeu inglês no Ensino Médio utilizando textos literários, sem o uso das tecnologias, e em sua prática, a maioria dos textos que ele utiliza é literário. Essas crenças foram desenvolvidas ao longo da sua formação escolar que compõem as bases da perspectiva sobre o que é correto ou errado e como se deveria conduzir as atividades em sala.

Observando o Quadro 3, as formas mais tradicionais de uso das TDIC se apresentaram também no processo de aprendizagem dos participantes, fora da sala de aula. Por isso, entendemos que o uso das TDIC não é somente um desafio pessoal. É necessário formar o professor para o uso das TDIC durante a graduação, pois além de ser o espaço destinado a isso, sabemos que os formadores possuem um enorme potencial para transmitir crenças e valores para seus alunos (SABZIAN; POURHOSEIN GILAKJANI, 2013). No entanto, neste processo de formação, não

---

basta simplesmente formar para o uso das TDIC, é necessário ter uma visão crítica das TDIC e do processo de ensino e aprendizagem, isto é, ser um professor crítico e conhecedor de suas crenças e entender sobre a relação entre crenças e ações.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste trabalho buscamos investigar as crenças de dois professores de LE em formação inicial sobre o uso das TDIC e compará-las com suas práticas em sua aprendizagem e com seu ensino. Os resultados sugeriram que as crenças e as práticas são consoantes em relação ao papel das TDIC na sua aprendizagem, enquanto aprendizes. Já, enquanto professores, apesar de haver o uso das TDIC, esse ou não foi utilizado, como no caso de Miguel, ou foi utilizado para fins de objetivos mais tradicionais como ensino da gramática e práticas mais mecânicas de aprendizagem da língua (tais como repetição e cópia de modelo), no caso de Sol. Podemos especular que uma das razões esteja relacionada ao tempo de docência de cada um desses professores. No caso de Miguel, havia pouco tempo de docência e ele pode ter se sentido sem suporte pedagógico para utilizar esses recursos. Da mesma forma, embora Sol, fosse mais experiente, talvez não tivesse o conhecimento ou apoio pedagógico para utilização das TDIC de forma que fosse condizente com maneiras mais comunicativas de ensinar a língua.

Uma segunda razão está relacionada às crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem adquiridas durante toda a escolarização do que especificamente às suas crenças sobre o uso das TDIC. Essas crenças, adquiridas ao longo do tempo, aliadas a outras que estão mais relacionadas as suas identidades (BARCELOS, 2013) possivelmente os influenciaram mais fortemente na sua prática. Assim, essa experiência e crenças contribuíram para que, independentemente das TDIC utilizadas, os objetivos das aulas dos dois professores fossem muito parecidos: foco no ensino de gramática, vocabulário e prática de fonética. Essas crenças, embora não tenham sido verbalizadas por eles nos questionários entrevistas ou narrativas, foram identificadas em suas práticas em sala de aula, demonstrando que nem sempre falamos sobre nossas crenças, mas elas podem estar presentes na forma como agimos.

As implicações deste estudo sugerem que, em primeiro lugar, professores iniciantes (ou mesmo os em serviço) necessitam de apoio e suporte pedagógico para o uso das TDIC (algo que ficou muito claro também durante a pandemia). Assim é necessário investir no seu desenvolvimento profissional e formá-los para o uso pedagógico das TDIC, pois ser jovem e usuário delas não significa usá-las em sala de aula e nem muito menos usá-las em todo seu potencial para ensinar e aprender. Uma segunda implicação diz respeito a uma preparação para uso adequado dos livros didáticos, pois possuem um enorme potencial para produzir e transmitir crenças. Já que os professores, em geral, os utilizam amplamente e eles formam parte da nossa vida acadêmica e profissional, merecem atenção por parte dos cursos de formação e dos pesquisadores

Em conclusão, esperamos que este estudo tenha contribuído para uma melhor compreensão da dinâmica entre crenças e prática e dos inúmeros fatores contextuais que interferem nessa relação. Nossa intenção foi trazer entendimentos sobre o papel das crenças na prática de professores de espanhol em formação inicial em relação as TDIC. Esperamos que mais estudos possam ser realizados nessa área e trazendo subsídios para o papel das tecnologias no ensino e aprendizagem da LE.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, F. R. **Recursos Educacionais Abertos (REA):** um estudo da transposição didática e informática no ensino de língua online (ELO). 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Departamento de Pós-Graduação, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCAP\\_da7af0ef769a4e9209526af0cfc9d1ef](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCAP_da7af0ef769a4e9209526af0cfc9d1ef). Acesso em: 13 maio 2020.

ALMEIDA FILHO, J. C. Aprendizagem e ensino de línguas em contextos tecnológicos. **Reverte-Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Faculdade de Indaiatuba**, [s. l.], n. 6, 2008. Disponível em: [fatecid.com.br/reverte/index.php/revista/article/download/23/27](http://fatecid.com.br/reverte/index.php/revista/article/download/23/27). Acesso em: 13 maio 2020.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração Currículo e Tecnologias e a Produção de Narrativas Digitais. **Currículo Sem Fronteiras**, [s. l.], v. 12, n. 3, v. 12, n. 3, p. 57-82, set.-dez. 2012.

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

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 2, p.145-175, jul.-dez. 2006<sup>a</sup>.

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, 2006b. p. 15-42.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BARCELOS, A. M. F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. *In*: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIN, M. A.; CARVALHO, A. M. (org.). **Linguística Aplicada e ensino**: língua e literatura. Campinas: Pontes, 2013. p. 153-186.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2017.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do. **Language Teacher**, Cambridge, v. 6, p. 81-109, 2003.

BUNZEN, C. Tecnologia durante o confinamento. *In*: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. de M. (org.). **Tecnologias Digitais e Escola**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 15-20.

SOTO CANO, A. B. Enseñar literatura en lengua extranjera con herramientas digitales: reflexiones generales desde la didáctica de FLE. **Revista de estudios filológicos Tonos Digital**, [s. l.], n. 35, p. 16-35, 2018.

COSCARELLI, C. V. Tecnologia durante o confinamento. *In*: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. de M. (org.). **Tecnologias Digitais e Escola**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 15-20.

FONSECA, M. G. R. **As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico**: crenças e perspectivas de formadores. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/34138>. Acesso em: 28 ago. 2020.

POURHOSEIN GILAKJANI, A. A Review of the Literature on the Integration of Technology into the Learning and Teaching of English Language Skills. **International Journal of English Linguistics**, Ontario, v. 7, n. 5, p. 95-106, 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/318740321\\_A\\_Review\\_of\\_the\\_Literature\\_on\\_the\\_Integration\\_of\\_Technology\\_into\\_the\\_Learning\\_and\\_Teaching\\_of\\_English\\_Language\\_Skills](https://www.researchgate.net/publication/318740321_A_Review_of_the_Literature_on_the_Integration_of_Technology_into_the_Learning_and_Teaching_of_English_Language_Skills).

IZQUIERDO, J. *et al.* (2017). La enseñanza de lenguas extranjeras y el empleo de las TIC en las escuelas secundarias públicas. **Comunicar**, [s. l.], v. XXV, p. 33-41, 2017.

MORAN, J. M.: **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Editora Papirus. Campinas, SP, 2014.

MORCHE, B. **Expansão e diversificação do ensino superior nos países emergentes: o crescimento do ensino a distância**. 2018. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MOREIRA, M. A. El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, [s. l.], v. 352, p. 77-97, maio-ago. 2010.

NASCIMENTO, N.; OLIVEIRA, F.; OLIVEIRA, M. Crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas: um panorama das dissertações produzidas no Brasil. **Revista Trama**, [s. l.], v. 16, n. 37, p. 71-83, 2020.

PAIVA, V. L. M. O. A Tecnologia na docência em línguas estrangeiras. *Convergências e tensões*. In: SANTOS, L. L. de C. P. S. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. v. V. p. 595-613.

PAIVA, V. L. M. O. Tecnologia durante o confinamento. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. de M. (org.). **Tecnologias Digitais e Escola**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 57-69.

PASINATO, N. M. B. **Integração das TDIC na formação de professores em Cingapura: entre intenções, ações e concepções**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19823>. Acesso em: 28 ago. 2020.

PATTON, M. Q. **Qualitative Evaluation and Research Methods**. Newbury Park: Sage, 1990.

RICHARDS, K. **Qualitative Inquiry in TESOL**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2003.

RIBEIRO, A. E. Tudo que fingimos (não) saber sobre tecnologias e educação. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. de M. (org.). **Tecnologias Digitais e Escola**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 109-117.

RODRIGUES, A. **Narrativas digitais, autoria e currículo na formação de professores mediada pelas tecnologias: uma narrativa-tese**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

- RODRÍGUEZ, R.; GÓMEZ, M. G. Competencias digitales en la enseñanza-aprendizaje del inglés en bachillerato. **Campus Virtuales**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 51-59, 2017. Disponível em: <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/185>. Acesso em: ago. 2021.
- ROJO, R. Repensar os multiletramentos na pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. de M. (org.). **Tecnologias Digitais e Escola**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 40-43.
- ROSSI, V. L.; LEAL, V. A. L. Crenças de estudantes do Ensino Médio sobre o uso das TDIC na aprendizagem da língua espanhola. **Revista Ponto de Vista**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 76-87, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/9205>. Acesso em: 25 ago. 2021.
- SABZIAN, F.; POURHOSEIN GILAKJANI, A. P. Teachers' Attitudes about Computer Technology Training, Professional Development, Integration, Experience, Anxiety, and Literacy in English Language Teaching and Learning. **International Journal of Applied Science and Technology**, [s. l.], v. 3, n. 1, 2013. Disponível em: [http://www.ijastnet.com/journals/Vol\\_3\\_No\\_1\\_January\\_2013/9.pdf](http://www.ijastnet.com/journals/Vol_3_No_1_January_2013/9.pdf). Acesso em: ago. 2021.
- SANTOS, E. E. L. **Os multiletramentos no chão da escola: desafiando realidades**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: [http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/10773/1/Dissertacao\\_MultiletramentosChaoEscola.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/10773/1/Dissertacao_MultiletramentosChaoEscola.pdf). Acesso em: maio 2021.
- SANTOS, A. C. F.; PEIXOTO, I. B.; ARANTES, K. G.; PONTES, M. A. C. Linguística Aplicada e tecnologias digitais: de onde viemos e para onde vamos? In: SOUZA, V. V. S. S.; NASCIMENTO, M. R.; MARQUES, M. M. D. (org.). **Mapeando a Linguística Aplicada em sua multiplicidade: (re)descobertas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 171-190.
- TEO, T. Pre-service teachers' attitudes towards computer use: A Singapore survey. **Australasian Journal of Educational Technology**, Tugun, v. 24, n. 4, p. 413-424, 2008.
- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração Currículo e Tecnologias e a Produção de Narrativas Digitais. **Currículo sem Fronteiras**, Palmas, v. 12, n. 3, p. 57-82, set.-dez. 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>. Acesso em: 2021.
- VALENTE, J. A. **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** Sinop: UNEMAT, 2013. Disponível em: <http://docplayer.com.br/24721886-Tecnologias-digitais-de-informacao-e-comunicacao-e-curriculo-trajetorias-convergentes-ou-divergentes-jose-armando-valente.html>. Acesso em: nov. 2021.
- VAZQUEZ-CALVO, B.; MARTÍNEZ-ORTEGA, F. J.; CASSANY, D. Retos y oportunidades en la educación lingüística y tecnológica desde tres centros en

Cataluña. **EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC**, Córdoba, v. 7, n. 2, p. 100-119, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i2.6879>. Acesso em: nov. 2021.

VEEN, W. The role of beliefs in the use of information technology: implications for teacher education or teaching the right thing at the right time. **Journal of Information Technology for Teacher Education**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 139-153, 1991.

### **Sobre as autoras**

#### **Vânia Aparecida Lopes Leal**

Possui Licenciatura Português/Espanhol, estudou Filología Hispánica - Universidad Complutense de Madrid, Estudou na EOI- Madrid (Escuela Oficial de Idiomas-Madrid), possui Máster em Enseñanza del Español a Brasileños - Universidad Menéndez Pelayo, Certificado Internacional de profesora de espanhol e é Mestre em Linguística Aplicada/UFV, cujo título da dissertação é "Professores de espanhol em formação inicial: crenças e práticas sobre as TDIC no ensino e aprendizagem de língua espanhola". Professora de língua espanhola desde 1996 em cursos de idiomas, escolas da rede regular de ensino fundamental e médio, faculdade e universidade federal. Atualmente é professora de Língua Espanhola no CAp-COLUNI/Universidade Federal de Viçosa.

#### **Ana Maria Ferreira Barcelos**

Catedrática da Uiversidad Federal de Viçosa, Brasil. Doutora pela Universidad de Alabama, Tuscoloosa, AL. EUA. Coordenou e organizou os seguintes libros: com Paula Kalaja, *Beliefs about SLA: New research approaches*, Editora Kluwer (2003); (com Paula Kalaja and Vera Menezes), *Narratives of learning and teaching EFL*, Editora Palgrave/MacMillan, 2008; e com Paula Kalaja, Maria Ruohotie-Lythy and Mari Aro: *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*, Editora Palgrave/MacMillan, 2016.