

## *La formación del profesor interculturalista de lengua española mediada por el Teletándem<sup>1/</sup>*

## *A formação do professor interculturalista de língua espanhola mediada pelo Teletandem*

*Rickison Cristiano de Araújo Silva* \*

Doctorando en Lenguaje y enseñanza por la Universidad Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG).

 <https://orcid.org/0000-0002-1836-9442>

*Fábio Marques de Souza* \*\*

Doctor en Educación por la Universidad de São Paulo (USP). Profesor del Departamento de Letras y Artes de la Universidad Estadual de Paraíba (UEPB).

 <https://orcid.org/0000-0003-4538-3204>

**Recibido en:** 15 jun. 2022. **Aprobado en:** 26 jun. 2022.

### **Cómo citar este artículo:**

SILVA, Rickison Cristiano de Araújo; SOUZA, Fábio Marques de Marques. La formación del profesor interculturalista de lengua española mediada por el Teletándem. *Revista Letras Raras*, v. 11, n. 2, p. 137-157, jul. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8221612>

### RESUMEN

El Teletándem (Telles, 2009a) se presenta como un contexto telecolaborativo de enseñanza-aprendizaje de lenguas que promueve intercambios interculturales, que contribuye a la formación de profesores interculturalistas (MENDES; 2004; SERRANI, 2005; OLIVEIRA, 2014; SILVA, 2020). De esta forma, en este artículo, verificamos la presencia de los aspectos interculturales en las sesiones de Teletandem Institucional Integrado realizado entre estudiantes brasileñas y estudiantes argentinos y reflexionamos acerca de las contribuciones de las interacciones en el Teletándem en la formación de futuras profesoras de español interculturalistas. Esta investigación es de naturaleza cualitativa de base etnográfica (ANDRÉ, 1995; LUDKE; ANDRÉ, 1986), que cuenta con tres estudiantes del curso de Letras – Espanhol, inscritas en la asignatura “Práticas de intercâmbio linguístico-cultural via Teletandem” (60h), de la Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Los datos señalan que las interacciones telecolaborativas en el Teletándem promovieron momentos de intercambios interculturales y, consecuentemente, el desarrollo de una consciencia crítica y actitudes en favor de la interculturalidad. Ese aspecto, de fundamental relevancia, contribuyó a la formación de profesoras interculturalistas de lengua española.

---

<sup>1</sup> Este artículo es una versión de la memoria de máster titulada “A formação do professor interculturalista de língua espanhola mediada pelo Teletandem: crenças, ações e reflexões” (SILVA, 2020), defendida en el Programa de Posgrado en *Linguagem e Ensino* de la Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG), con beca Capes, involucrando a los dos autores como estudiante del Master y Director, respectivamente.

 [rickisoncristiano@gmail.com](mailto:rickisoncristiano@gmail.com)

\*\*

 [fabiohispanista@gmail.com](mailto:fabiohispanista@gmail.com)

**PALABRAS CLAVE:** Profesor interculturalista de lengua española; Formación docente; Interculturalidad; Telecolaboración; Teletándem.

#### RESUMO

O Teletandem (TELLES, 2009a) apresenta-se como um contexto telecolaborativo de ensino-aprendizagem de línguas que promove trocas interculturais, contribuindo na formação de professores interculturalistas (MENDES; 2004; SERRANI, 2005; OLIVEIRA, 2014; SILVA, 2020). Desse modo, neste artigo, verificamos a presença dos aspectos interculturais nas sessões de Teletandem Institucional Integrado realizado entre estudantes brasileiras e estudantes argentinos, refletindo acerca das contribuições das interações no Teletandem na formação de futuras professoras de espanhol enquanto interculturalistas. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa de base etnográfica (ANDRÉ, 1995; LUDKE; ANDRÉ, 1986), realizada com três licenciandas de Letras – Espanhol, matriculadas no Componente Curricular eletivo “Práticas de intercâmbio linguístico-cultural via Teletandem”, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Os dados revelam que as interações telecolaborativas no Teletandem promoveram momentos de trocas interculturais e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma consciência crítica e atitudes em prol à interculturalidade. Esse aspecto, de fundamental importância, contribuiu na formação de professoras interculturalistas de língua espanhola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professor Interculturalista de língua espanhola; Interculturalidade; Formação docente; Telecolaboração; Teletandem.

## 1 Introducción

Con la llegada y expansión de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDICs), la facilidad de acceso a internet y las innumerables posibilidades de aprender y enseñar a través de los recursos que han surgido, el currículo y las prácticas docentes han ganado una nueva perspectiva. De igual modo, los alumnos han ganado nuevos perfiles y, en consecuencia, se dan nuevas perspectivas al conocimiento y al aprendizaje, proponiendo a las instituciones de enseñanza nuevos retos. De acuerdo con Kfoury-Kaneoya (2009, p. 272), es fundamental, en la formación de profesores de lenguas, la articulación de temas centrados “ao convívio internacional e às condições para que as trocas – linguísticas, culturais, profissionais, sociais e afetivas – instauradas por meio desse processo realizem-se”.

De esta manera, entendemos que la formación de profesores exige nuevas demandas. Entre ellas, percibimos la urgencia de formar profesionales que, además de críticos y reflexivos, sean capaces de transitar hacia una perspectiva intercultural mediada por las TDICs. Estos profesionales son comprendidos, en este artículo, según Serrani (2005), como interculturalistas. Para la estudiosa, el profesor interculturalista es aquel docente de lenguas que camina por las más diversas culturas en el hecho de reconocerse, también, en lo diferente, en lo otro, en lo que es supuestamente alejado de su realidad (SERRANI, 2005).

En este sentido, teniendo en cuenta que lengua y cultura son inseparables y que sus presencias y articulaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras (LE)

son más que necesarias, entendemos la cultura en las clases de LE como un proceso interpersonal. Es decir, la interpretación y comprensión de los aspectos culturales son reemplazados por el intento de comprender lo que se comprende como extranjero, como “el otro” (SALOMÃO, 2012). Así, la interculturalidad se presenta en la relación con “el otro”, en el reconocimiento y deconstrucción de estereotipos y diferencias, en la comprensión del otro en su totalidad. También se presenta en el aprendizaje de la cultura que, a partir de la lengua, se convierte en el puente entre hablantes y mundos culturales (MATOS, 2014b).

Además, corroboramos las ideas de Salomão (2012) al comprender que esta perspectiva intercultural se puede ver y desarrollar a partir de herramientas tecnológicas que posibilitan una comunicación síncrona con personas de diferentes lenguas y culturas, a través de programas y aplicaciones como *Google Meet*, *Zoom*, *WhatsApp* entre otros. En este sentido, presentamos el Teletándem, como actividad telecolaborativa<sup>2</sup> (O'DOWD, 2018), como un excelente contexto de enseñanza-aprendizaje virtual, autónomo y colaborativo de lenguas que posibilita el contacto con el otro, con personas de diferentes culturas, así como un contexto de formación docente (TELLES, 2009a; KFOURI-KANEOYA, 2008, 2009; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010; SOUZA; SILVA, 2022). Aquí dos aprendices, geográficamente lejanos, interactúan entre sí, buscando aprender la lengua del otro.

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

Así puesto, el Teletándem, a partir del uso de micrófono, la escritura y la cámara web, con objetivos lingüísticos e interculturales centrados en la conversación y con mediación, se introduce en el campo de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras como un intercambio de conocimientos entre usuarios de diferentes culturas, cuyo objetivo es aprender la lengua del otro de modo colaborativo e intercultural (TELLES; MAROTI, 2008). La sesión de Teletándem es especialmente “um evento de interação comunicativa, no qual dois *interagentes* usam a língua-alvo para compartilhar ideias, informações culturais e aprender a língua um do outro, por meio da motivação gerada na conversação” (KFOURI-KANEYOA, 2008, p. 134).

---

<sup>2</sup> La telecolaboración o el “intercambio virtual” son términos utilizados para referirse “a interacciones de grupos de aprendices en interacciones interculturales en línea y proyectos colaborativos entre pares de diferentes contextos culturales o ubicaciones geográficas como parte integral de sus programas educativos”. (O'DOWD, 2018, p. 1, traducción nuestra).

De ese modo, nuestro objetivo a lo largo de este artículo es verificar la presencia de los aspectos interculturales en las sesiones de Teletándem realizadas entre alumnas brasileñas y alumnos argentinos y reflexionar acerca de las posibles contribuciones de las sesiones de Teletándem en la formación de las futuras profesoras de español como interculturalistas.

Este texto está organizado en 5 (cinco) secciones. En la primera, esta introducción, presentamos nuestro problema y el objetivo de la investigación. En la segunda, dividida en dos subsecciones, exponemos nuestras reflexiones teóricas acerca de la formación de profesores de lenguas interculturalistas y del Teletándem con sus principales características, respectivamente. En la tercera, presentamos la metodología que utilizamos en nuestro estudio. En la cuarta, analizamos los datos referentes a la presencia de los aspectos interculturales en las interacciones de Teletándem y su contribución en el desarrollo de un perfil interculturalista en los profesores de español en formación inicial. Por último, en la quinta sección, hacemos nuestras consideraciones finales.

## 2 Reflexiones teóricas

### 2.1 El profesor de lenguas interculturalista

La interculturalidad tiene como objetivo promover acciones y actitudes que direccionan el respecto y el entendimiento del otro, las diferencias presentes en la diversidad cultural que caracterizan una lengua y un pueblo. O sea, “implica um maior desenvolvimento e abertura em direção a outras culturas, o que inclui a apreciação e o respeito pela diversidade cultural e a superação de preconceitos culturais e do etnocentrismo” (MENDES, 2004, p. 112).

Cuando traemos la interculturalidad al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, comprendemos el aula como un espacio de encuentro entre las culturas, de promoción del diálogo entre los llamados diferentes en el que se brindará el conocerse a través de la diversidad cultural que atraviesa el entorno. Para Matos (2014b), fomentar el diálogo entre las culturas es de fundamental importancia. Salomão (2012) señala que las interacciones interculturales mediadas por herramientas tecnológicas en la contemporaneidad, realizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, pueden auxiliar en la inserción de la cultura a través de una experiencia intercultural.

De esta forma, entendemos el Teletándem, en un contexto autónomo y colaborativo de aprendizaje de lenguas, como un espacio que promueve una comunicación intercultural para los interactuantes. Durante las interacciones, los aprendices no solo discuten aspectos relacionados a su lengua nativa, sino también a sus formas de actuar y las prácticas sociales de su vida cotidiana (TELLES, 2009a).

Por ello, al considerar el aula de lenguas como un entorno que posibilita momentos de intercambios interculturales entre los participantes y que el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua no se fundamenta solamente en aspectos gramaticales de forma descontextualizada, creemos en la formación del profesor interculturalista (SERRANI, 2005). El profesor interculturalista puede ser comprendido como el profesional “de língua materna ou estrangeira – apto para realizar práticas de mediação sociocultural, contemplando o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem da sala de aula” (SERRANI, 2005, p. 15), ya que enseñar y formar profesionales de lenguas es un proceso intercultural y de reconocimiento de la cultura del “otro”.

La estudiosa Matos (2014a; 2014b) defiende una formación intercultural en los profesores de lenguas extranjeras y de forma específica en los de español. Señala también que los cambios y la compleja realidad en el sistema educacional hace que pensemos en un nuevo perfil de docente, así como en una formación que aporte tal cambio de paradigma.

Esse perfil inclui diferentes tipos de conhecimento e funções relativas às tradicionalmente assumidas, as quais revelam a necessidade de uma formação de professores mais completa, integral, renovada não somente em seus conteúdos, mas também em suas estratégias, condições, espaço etc.; uma formação que se desenvolva em um contexto multicultural e prepare os futuros docentes para atender adequadamente à diversidade cultural e fazer dessa diversidade o centro dos programas de formação, de maneira profunda, incidindo no modo como os professores enfrentam a realidade de suas aulas. (MATOS, 2014a, p. 167).

Así, desarrollar una identidad interculturalista es contribuir a que el profesor, en formación inicial o continua, transforme su perspectiva, su horizonte de comprensión de la realidad y asuma nuevas maneras de ver e incluir distintas interpretaciones de la realidad o de la relación social establecida. Además de estos factores, creer en una formación docente que está desarrollada en contextos multiculturales es preparar profesores de LE para responder de forma coherente a la diversidad cultural, al reconocimiento del otro.

Para que se promueva de manera efectiva esa formación intercultural, Matos (2014b) cree que todo el proceso formativo, desde la planificación hasta las directrices, debe ser culturalmente sensible a los individuos en interacción, pues en la interacción intercultural la lengua se convierte en un puente entre los diversos sujetos y culturas. En este sentido, la formación del docente interculturalista va más allá de querer ser y aprender sobre cultura, es necesario cambiar la forma en como se ve al otro, así como reconocer y deconstruir imágenes preconcebidas, estereotipos y prejuicios compartidos por los medios de comunicación y por la sociedad como un todo. Dicho eso, reafirmamos que el profesor en este perfil necesita estar dispuesto “para aprender não somente ‘sobre’, mas, primordialmente, ‘com’ a cultura do outro”, pois essa perspectiva “parece ser o principal requisito para desenvolver a competência intercultural” (SCHNEIDER, 2010, p. 73).

Para Schneider (2010, p. 73), la formación docente desde una perspectiva intercultural es sumamente importante para que el profesor “aborde de forma adequada as semelhanças e diferenças interculturais” y posibilite un “aprendizagem intercultural”. Así, el desarrollo de esta perspectiva intercultural en formación de los profesores de lenguas en el aprendizaje significa ir más allá de conocer y aprender una cultura específica.

En la perspectiva presentada por Mendes (2004), el profesor que presenta un enfoque intercultural es un mediador cultural, es aquel que posibilita diálogos, cooperación e intercambio. De esa forma, la investigadora caracteriza ocho roles del profesor en la enseñanza intercultural que, a nuestro entendimiento, se alinean con el perfil interculturalista propuesto por Serrani (2005), a saber: agente facilitador; agente de interacción; agente de negociación; agente de integración y coproducción de significados; agente de autonomía y creatividad, agente crítico y emprendedor de cambios; agente de interculturalidad y agente de afectividad.

En el primer rol, *agente facilitador*, el docente direcciona a los alumnos en la realización de actividades y en la construcción de significados con y en la nueva cultura que están estudiando. En el segundo rol, *agente de interacción*, existe un incentivo para que los alumnos interactúen con los materiales didácticos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En *agente de negociación*, el profesor es invitado a mediar entre los conflictos y los choques culturales que existen en el aprendizaje de un nuevo idioma.

El cuarto rol del profesor interculturalista, *agente de integración y coproducción de significados*, sitúa al alumno en el centro del aprendizaje, considerando sus “necesidades, desejos e interesses como ponto de partida para as ações desenvolvidas em sala de aula e age como co-participante e colaborador na produção dos significados produzidos em sala de aula”

(MENDES, 2004, p. 182). En *agente de autonomía y creatividad*, el docente necesita promover y estimular la autonomía y la creatividad de los estudiantes, lo que contribuye positivamente en el aprendizaje de la nueva lengua-cultura.

En *agente crítico y emprender de cambios*, sexto rol, el profesor es observador y analista de su propia práctica y de sus acciones en el aula para decidir la forma y el momento en el que él, junto con sus alumnos, debe enseñar y realizar cambios y complementos cuando sea necesario, hacia el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes en la lengua-cultura estudiada. En el séptimo rol, *agente de interculturalidad*, el docente interculturalista es quien promueve el diálogo, los intercambios y el respeto entre las culturas que están presentes en la clase y enseñanza de LE. Por último, tenemos el *agente de afectividad*, que colabora en la armonía y afectividad del aula, dejando de lado cualquier pensamiento negativo, inseguridad e incomodidad en el proceso de aprendizaje.

Así, ratificamos la necesidad de formar profesores de lenguas sensibles al otro, o sea, interculturales, mediando y promoviendo interacciones en que la interculturalidad esté presente en el aprendizaje de los alumnos. Comprendemos también el Teletándem como un contexto propicio para promover la interculturalidad, pues dos hablantes de lenguas distintas se encuentran y establecen diálogos acerca de sus lenguas-culturas, diferentes, en la mayoría de las veces, de la clase de lengua extranjera tradicional.

El Teletándem, en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras y en la formación de profesores, está alineado con la propuesta política lingüística-cultural y educativa presentada y defendida por Serrani (2005, p. 22) al señalar que es necesario “estimular nos alunos o estabelecimento de pontes culturais com outras sociedades e culturas; propiciar a educação à diversidade sócio-cultural e ao questionamento de etnocentrismos e exotismos; dar ao componente cultural um peso significativo no planejamento de cursos de línguas”.

Alexandre (2014) confirma la necesidad de una formación basada en el aspecto intercultural, de forma específica a los profesores de lengua española. A partir de la necesidad presentada anteriormente, el investigador plantea uno de los cuestionamientos que debe estar presente en los cursos de formación docente: “Como formar professores de língua espanhola sem negligenciar a América hispânica e sua notável heterogeneidade? Para a escola que queremos, seria possível formar professores de língua sem o trabalho com a cultura?” (ALEXANDRE, 2019, p. 141, destacado del autor).



La atención y reflexiones presentadas por Alexandre (2019) son frutos de su experiencia como profesor formador en el curso de *Letras – Espanhol* en una universidad federal del Noreste al preguntar a sus alumnos quién fue Frida Kahlo. Los discentes, infelizmente, no sabían quién era una de las artistas más reconocidas del mundo y, siendo graduandos de *Letras*, “embora tenham abraçado essa língua como parte da profissão, parecem apresentar lacunas na formação extra-universitária quando o assunto é América Latina. Parecem, em verdade, não conhecer Frida Kahlo” (ALEXANDRE, 2019, p. 143).

Esa experiencia compartida y vivenciada por el investigador solo confirma la necesidad de la presencia de los aspectos culturales en los cursos de formación de profesores de lengua. Para Alexandre (2019), ocultar la formación del profesor interculturalista en los cursos de Letras, y de forma específica los de lengua española, sería

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

De este modo, pensar la interculturalidad en la formación del profesorado y, en consecuencia, en la enseñanza de lenguas, es superar una simple comprensión acerca de la diversidad existente en una cultura. Es, sobre todo, ir más allá de esa perspectiva. Es el deseo y la necesidad de cambiar, transformar y comprender las diferencias. Es “uma proposta para a mediação neste mundo culturalmente diverso, em que o diálogo entre as diferentes culturas é necessário para o entendimento e aproximação a partir de outra língua” (MATOS, 2014a, p. 169).

## 2.2 Teletándem: breves consideraciones

El Teletándem, término creado por Telles y Vassallo (2006), surgió cuando los dos profesores e investigadores – João Antônio Telles y Maria Luisa Vassallo – empezaron a buscar medios para conseguir realizar la práctica de Tándem a distancia mediada por las TDICs. El aprendizaje en Tándem se refiere a interacciones bilingües presenciales en que dos hablantes de



diferentes lenguas y culturas colaboran entre sí para que uno aprenda la lengua el otro, a partir de principios que direccionan el proceso de aprendizaje en la LE (VASSALLO; TELLES, 2009).

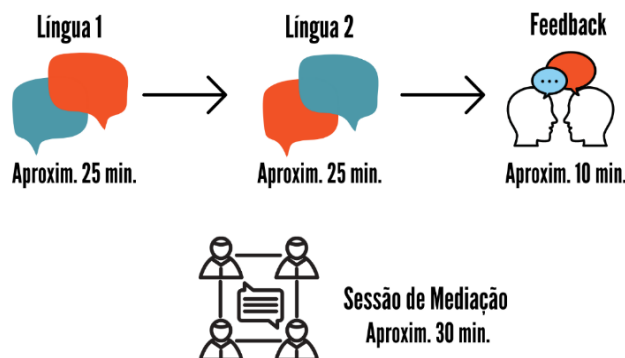
De ese modo, el Teletándem se presenta como un contexto colaborativo, autónomo e intercultural de enseñanza-aprendizaje de lenguas mediadas por las tecnologías digitales, que posibilita interacciones síncronas entre aprendices, geográficamente distantes, interesados en aprender la lengua de su par. Las interacciones ocurren de forma virtual, a través de programas y/o aplicaciones que posibilitan una comunicación sincrónica mediada por recursos de videoconferencia, tales como: *Skype*, *Google Meet*, *Zoom*, entre otras posibilidades.

De acuerdo con Souza y Silva (2022), el Teletándem

apresenta-se como uma excelente oportunidade para os alunos praticarem a língua que estão aprendendo. Promove, além disso, o contato com os aspectos culturais que o parceiro de interação traz consigo na hora de se comunicar. Esse é um fator importante para a aprendizagem de uma LE. O Teletandem pode ser compreendido, também, como uma atividade complementar às aulas que acontecem no ambiente escolar. As interações são realizadas com o objetivo de sanar lacunas presentes nos níveis de compreensão e produção oral em língua estrangeira (SOUZA; SILVA, 2022, p. 4).

Las interacciones son basadas en tres principios: bilingüismo o igualdad, reciprocidad y autonomía (VASSALLO; TELLES, 2009), fundamentales para que el aprendizaje colaborativo y autónomo de lenguas ocurra. Para su realización, los aprendices se encuentran semanalmente, a partir de temáticas previamente acordadas, en secciones de interacciones con duración mínima de una hora. Presentamos a continuación un prototipo de una interacción en Teletándem:

Imagen 1: Sesión de interacción en Teletándem



Fuente: Silva y Souza (2021, p. 141).

De acuerdo con la información presentada en la imagen 1, los aprendices interactúan 25 minutos en cada idioma, de modo que los dos puedan practicar la lengua meta en proporciones iguales, alternando roles, sea como aprendiz de la lengua extranjera, sea como tutor/profesor de su lengua materna o la lengua en que es competente. Después de eso, realizan un momento de *feedback*, momento en el que presentan dudas, cuestionamientos, impresiones y reflexiones acerca de la interacción. Y, por último, se realizan las secciones de mediación con la presencia del mediador, profesor de LE de los participantes o estudiantes de grado y posgrado con experiencia en Teletándem. Esa etapa es necesaria para que los participantes discutan con auxilio del mediador acerca de “[...] aspectos relacionados a práctica 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”. (SALOMÃO, 2012, p. 20).

El mediador tiene un rol fundamental en el aprendizaje, pues planteará cuestiones y aspectos relacionados con los componentes lingüísticos y culturales desarrollados o ausentes en las prácticas, así como reflexiones sobre las dudas, problemas y posibles soluciones presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas durante las interacciones.

### 3 Metodología: contextualizando la investigación

El presente estudio<sup>3</sup>, de naturaleza cualitativa y base etnográfica (ANDRÉ, 1995; LUDKE; ANDRÉ, 1986), fue desarrollado durante las actividades telecolaborativas de Teletándem Institucional Integrado<sup>4</sup> en la asignatura “*Práticas de intercâmbio linguístico-cultura via Teletandem*”, en el curso de Licenciatura en *Letras – Espanhol* de Universidad Estadual de Paraíba, en el primer semestre de 2019. Los discentes matriculados en esta asignatura realizaron de 5 a 6 secciones de interacciones en Teletándem con alumnos argentinos, estudiantes de Portugués como Lengua Extranjera.

Considerando el objetivo propuesto para este artículo, tenemos como participantes de la investigación a tres licenciandas del curso de *Letras – Espanhol*, matriculadas en la asignatura mencionada anteriormente, quienes tuvieron sus interacciones grabadas en audio y video. Para

<sup>3</sup> Investigación aprobada por el Comité de Ética en Investigación bajo el numero CAAE: 06702818.3.0000.5182.

<sup>4</sup> En la modalidad Institucional Integrado, las prácticas de Teletándem son reconocidas por la Institución Educativa y son actividades obligatorias de la asignatura. (ARANHA; CAVALARI, 2014).

conservar sus identidades, les dimos nombres ficticios a las participantes, así como para sus interactuantes argentinos, como se caracteriza en la tabla siguiente:

**Cuadro 1:** Participantes de la investigación

Participantes	Interactuante extranjero	Destreza lingüística	Nº de interacciones	Grabaciones en vídeo	Grabaciones con audio
Hellen 22 años	Daiana 22 años	Habla bien; Entiende bien; Lee muy bien; Escribe bien.	6 interacciones	6 interacciones	6 interacciones
Emily 24 años	Juan 27 años	Habla bien; Entiende bien; Lee poco; Escribe poco.	6 interacciones	6 interacciones	5 interacciones
Marta 21 años	Sol 20 años	Habla bien; Entiende bien; Lee bien; Escribe bien.	5 interacciones	5 interacciones	5 interacciones

**Fuente:** Elaborado por los investigadores.

Así, las participantes con sus interactuantes, antes de cada sesión de interacción, elegían la temática que, entre las sugeridas por los profesores-mediadores, serían debatidas en las interacciones. Las temáticas elegidas hicieron que los pares debatiesen y reflexionasen, a lo largo del proceso, acerca de varios temas lingüísticos y culturales, tales como: familia, festividades locales, ritmos musicales, cuestiones económicas, turismo, entre otros.

Para que alcanzáramos nuestro objetivo, a lo largo de la investigación utilizamos seis instrumentos de generación y recolección de datos que fueron: dos cuestionarios respondidos antes de las interacciones, grabación de las secciones de las interacciones en audio y video, bitácoras de trabajo reflexivos escritos después de las sesiones entre los pares y una entrevista semiestructurada, realizada al final de la investigación, después de finalizar la práctica y la experiencia telecolaborativa. Sin embargo, para esta versión del artículo, utilizamos uno de los cuestionarios aplicados antes de las interacciones, las bitácoras y las grabaciones de las interacciones.

El cuestionario, compuesto por quince preguntas y dividido en dos secciones, fue aplicado antes de dar inicio a las interacciones. La primera sección presentaba 7 preguntas con el objetivo de verificar concepciones de cultura y de interculturalidad y las creencias acerca de su presencia en la enseñanza de lenguas extranjeras, así como en la formación docente. La segunda sección, compuesta por 8 preguntas, tenía como intención conocer las expectativas y objetivos de los alumnos en el Teletándem. Todas las participantes respondieron y enviaron sus respuestas a través de *Google Classroom*. Las bitácoras tenían como objetivo presentar las reflexiones e informes de cada participante después de finalizar la interacción. En este sentido, las participantes señalaron cuestiones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje del español, las dificultades y los beneficios encontrados a lo largo de las interacciones.

Las interacciones fueron realizadas por pares brasileños y argentinos en forma de *chat*, audio y video a través de aplicaciones y programas que promueven comunicación en tiempo real, como *Skype*, *WhatsApp* y *Hangouts*. Para grabar las interacciones, las participantes utilizaron la función propia de grabación de *Skype*, subiendo más tarde los videos en su carpeta de *Google Drive*, compartida con el maestro-mediador.

Las transcripciones se realizaron según las adaptaciones de Pretti (1999). Destacamos también que no hicimos ningún tipo de alteración lingüística en las respuestas de las participantes a lo largo del estudio.

#### 4 El “otro” de otra forma: la interculturalidad en las interacciones de Teletándem

En este momento de los análisis, nuestro objetivo es verificar las percepciones que las profesoras en formación inicial presentaron acerca de la interculturalidad, su presencia y su desarrollo en el Teletándem y la contribución a la formación de profesores de lengua española interculturalistas. Por ello, nos gustaría señalar, una vez más, que creemos en un proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas que contemple la interculturalidad.

La interculturalidad objetiva promover acciones y actitudes que conduzcan al respeto y a la comprensión del otro, a las diferencias presentes en la diversidad cultural que caracteriza a una lengua y a un pueblo. Así, a continuación, observamos las reflexiones presentadas por las participantes en el cuestionario realizado antes de las interacciones en torno a la interculturalidad.

##### Extracto 1:

Interculturalidade em minha percepção é a *interação entre culturas distintas*, que *interagem de maneira amigável e com respeito*. (Emily, Cuestionário, 2019, destaque nuestro).

**Extracto 2:**

A Interculturalidade caracterizamos como um conjunto amplo de ferramentas que são necessárias para a *as perspectivas culturais e ideológicas diferenciadas integração com o outro, analisando e presentes em um mesmo ambiente*. Acredito que a *palavra chave* para esse termo é *o respeito à diversidade*, um conceito alternativo entre *diálogos*, um estudo que compreende aos conhecimentos de cultura reconhecendo tanto os aspectos linguísticos, sociais, culturais e ideológicos. (Hellen, Cuestionário, 2019, destaque nuestro).

**Extracto 3:**

É a *relação entre diversas culturas*, de modo que possamos manter *o respeito à cultura do outro, aceitando o que é diferente de nossas crenças sem julgar*. (Marta, Cuestionário, 2019, destaque nuestro).

A partir de las respuestas presentadas por Emily, Hellen y Marta, percibimos que las tres participantes comprenden el concepto y el entendimiento respecto la interculturalidad y su relación con las culturas. Observamos que los términos utilizados para referirse a la perspectiva intercultural se repiten a lo largo de las respuestas, tales como: *interacción, respeto, diferencias, “otro”, diálogo y diversidad*.

La comprensión de la interculturalidad por las participantes está íntimamente conectada a lo que defendemos en este artículo. O sea, la idea de una relación mutua, de reciprocidad entre las dos partes, en este caso, entre las culturas, sugiriendo una integración, encuentros y diálogos (PARQUETT, 2010b). La estudiosa Matos (2014b, p. 99) defiende que, además de estar presente en la sociedad de forma amplia, en el escenario local y global, “o diálogo entre as culturas se faz necessário para a construção de uma sociedade menos conflituosa e mais aberta à diferença”. En este sentido, se verifica que las profesoras en formación inicial comprenden lo que es interculturalidad y la ven, supuestamente, como una forma de dialogar con lo diferente, prevaleciendo el respeto a la diversidad.

Así, creemos y corroboramos que aprender y enseñar lengua extranjera requiere, por parte del aprendiz y del profesor, una actitud dirigida hacia la perspectiva intercultural, en que ese proceso deba ser, ante todo, un diálogo entre culturas, de acuerdo con lo que defiende Mendes (2004). Para la investigadora, la enseñanza-aprendizaje de una LE debe comprender que la lengua no “se resume a regras e formas, mas uma língua que é, além de instrumento de comunicação, um passaporte para que o aluno possa viver socialmente em outros ambientes e contextos

culturais além do seu próprio” (MENDES, 2004, p. 121). Para estos fines, entendemos que, de acuerdo con los roles presentados por Mendes (2004), las participantes a lo largo de la experiencia telecolaborativa, al realizar los intercambios de roles, podrán presentarse como agentes de interculturalidad, al promover diálogos, intercambios y respeto entre las culturas.

En otro momento de nuestra investigación preguntamos<sup>5</sup> a las participantes, a partir de las discusiones y reflexiones realizadas a respecto del aprendizaje intercultural de lenguas, si ellas creían que, al aprender una LE, nuestra mente se abre a las diferentes formas de ver el mundo. Emily, Hellen y Marta respondieron que sí, presentando, cada una, justificaciones diferentes.

Emily dice que posibilita la apertura para las diferentes formas de ver el mundo, porque da acceso a la lectura y a la comunicación con otras personas. Dicho eso, percibimos que la estudiante entiende la lengua como instrumento de comunicación, cuyo aprendizaje de LE le permite comunicarse, idea defendida también por Mendes (2004). Esa perspectiva, presentada por la participante, puede ser confirmada en el extracto 4 de su bitácora y referente a su primera interacción con Juan.

**Extracto 4:**

[...]Tudo foi tranquilo e fazendo uma análise linguística *eu comecei a me acostumar com o uso do VOS, pois meus amigos latinos<sup>6</sup> usam o tu*. Nesta interação não percebi nenhuma palavra nova, apenas o fato de eu não estar acostumada com o sotaque argentino, o que mais adiante irá me ajudar muito na forma de entender.

(Emily, Bitácora de trabajo reflexivo – 1ª interacción, 2019, destaque nuestro).

De acuerdo con lo presentado, Emily demuestra que la lengua española le permitió comunicarse con Juan, su interactuante argentino, y, en consecuencia, la presencia y el contacto con el vos, variante presente en algunas partes de América Hispánica, tales como Argentina y Uruguay, y en partes de Paraguay, Guatemala, El Salvador, Nicaragua y México, a la cual ella no estaba habituada. En este sentido, la licencianda en Letras-Espanhol justifica que tiene más contacto con el pronombre personal *tú*, pues es lo que sus amigos latinos utilizan.

Tal afirmación realizada por Emily nos lleva a comprender su visión sobre ser latinoamericano. Al no considerar, inicialmente, que su par, de nacionalidad argentina, sea, también, latinoamericano, creemos que ella, futura profesora de español, desconoce el significado

---

<sup>5</sup> Pregunta del cuestionario: 17) Quando você aprende uma Língua Estrangeira sua mente se abre para as diferentes formas de ver o mundo? Por quê?

<sup>6</sup> Nos gustaría ratificar que Argentina también forma parte de Latinoamérica, así como Brasil.

del término y la importancia de alguien por reconocerse como latinoamericano. Esa perspectiva está en consonancia con las consideraciones realizadas por Paraquett (2010a, p. 8) al decir que los alumnos de Licenciatura em Letras-Espanhol presentan “informações sobre a América Latina, muitas vezes deturpadas, outras equivocadas, limitadas e até mesmo preconceituosas”, lo que puede haber sucedido con Emily.

De esta forma, nos referimos a Alexandre (2019), quien también presenta consideraciones sobre la percepción y presencial de América Latina en la formación de los futuros profesores de español. De acuerdo con el investigador, los licenciandos, a pesar de haber adoptado el español como profesión, presentan fallas en su formación cuando se trata de Latinoamérica. En este sentido, estamos de acuerdo con Alexandre (2019, p. 141), a partir del relato de Emily presentado, en cuanto a la “necessidade de reflexões sobre inclusão da América Latina, esse espaço geográfico-político-cultural ainda tão apagado no Brasil, dentro das formações dos docentes que terão o espanhol como objeto de ensino”.

A su vez, para la participante Hellen, el aprendizaje de una LE permite abrir su mente a las diversas formas de ver el mundo. Este factor se da, de acuerdo con ella, porque “*observamos o outro de outra forma, buscando compreender suas atitudes, seu comportamento social enquanto indivíduo*”. A partir de su respuesta, percibimos que la universitaria presenta actitudes interculturales y conciencia crítica cultural (OLIVEIRA, 2014), buscando actuar como una agente intercultural (MENDES, 2004) al buscar ver y comprender perspectivas culturales diferentes de la suya.

Ese entendimiento, presentado por Hellen, puede ser visto en su bitácora en su tercera interacción con Daiana, presentada en el extracto siguiente:

**Extracto 5:**

*Me interessa o fato de escutar as histórias sobre as festividades locais, de entender de fato como é vista a cultura diante do próprio nativo, de observar detalhadamente as fotos que minha parceira compartilha comigo, de escutar inclusive as músicas de sua região, de compreender melhor a visão do próprio nativo diante da sua cultura. Aprendi que essa troca de experiências culturais é muito enriquecedora, saber sobre a cultura do outro te faz crescer como pessoa e saber que você poderá compartilhar esses conhecimentos regionais com os colegas de classe é interessante. (Hellen, Bitácora de trabajo reflexivo – 3ª interacción, 2019, destaque nuestro).*



De acuerdo con el extracto 5, notamos el entusiasmo de la participante en interactuar con alguien que tiene una cultura diferente a la suya, lo que confirma que el aprendizaje ocurre significativamente a través de intercambios y experiencias culturales. Así, Hellen presenta las habilidades de descubrimiento e de interacción (OLIVEIRA, 2014). También entendemos que la mirada atenta a las diversidades y particularidades de Daiana está de acuerdo con la interculturalidad y, específicamente, con el desarrollo de una competencia intercultural (SCHNEIDER, 2010). Según Schneider (2010, p. 73), esa competencia “requer o (re)conhecimento e o respeito pelas diferenças interculturais presentes nos comportamentos sociolinguísticos, nas concepções e atitudes, bem como nos valores socioculturais acordados pelas sociedades das culturas em contato”.

De forma semejante a las otras participantes, Marta también comparte el mismo entendimiento. Para ella, al participar del proceso de aprendizaje de LE, nosotros nos “*conhecemos diferentes culturas, hábitos, costumes, formas de viver diferente da nossa, do que já estamos habituados*”.

La respuesta de Marta se dirige hacia la presencia de los aspectos que están presentes en el día a día de una sociedad. Dicho eso, percibimos su actitud intercultural (OLIVEIRA, 2014) cuando afirma la existencia de otras formas de vivir, de costumbres y culturas diferentes a la suya como un aspecto normal. Sus interacciones en el Teletándem nos muestran que el contacto con su par le permitió nuevas formas de realizar actividades que se diferencian de las que realiza en Brasil, por ejemplo.

En el extracto 6 visualizamos una reflexión, presente en la bitácora, realizada por Marta, cuyo tema fue “Fiestas y ceremonias”, en la que retrató qué fiestas y días festivos ocurren a lo largo del año en cada país, Brasil y Argentina:

**Extracto 6:**

*A aprendizagem está sendo riquíssima, conhecendo muitos aspectos dos quais nem sequer imaginava, tanto em comum quanto totalmente diferente dos costumes que tenho.*

[...] Pude conhecer as formas como comemoram os dias festivos na Argentina, como também costumes de onde ela mora, na Província de Salta, assim como, *percebi diferenças e semelhanças com relação ao Brasil, onde na semana santa, por exemplo, eles também não comem carne e a sexta feira santa é no mesmo dia que aqui no Brasil. E que no mês de junho eles não tem dias festivos, que é as férias.*

(Marta, Bitácora de trabajo reflexivo – 4ª interacción, 2019, destaque nuestro).

Observamos que Marta nos presenta algunas reflexiones acerca de las similitudes y diferencias entre Brasil y Argentina, considerando muy rico ese proceso de (re)conocimiento de los aspectos que son de la cultura de Sol. Ante eso, Marta desarrolla la habilidad de interpretación y relación, así como una conciencia cultural crítica que, según Oliveira (2014), está en las habilidades de la participante comprender e interpretar eventos de la otra cultura y relacionarlos con su propia cultura, a la vez que se evita la creación de estereotipos y malas interpretaciones de realidades diferentes a las que está acostumbrada.

En este sentido, Telles (2009a) defiende que el Teletándem es un espacio que puede ser utilizado para el ejercicio de la interculturalidad, pues el proceso de enseñanza y aprendizaje en este contexto evidencia, de forma más natural, creencias, prejuicios y estereotipos en relación al otro mientras se aprende un idioma. Además, vemos que la presencia del aspecto intercultural en las interacciones, así como en las actitudes de las participantes, contribuye a la formación de profesoras interculturalistas.

De acuerdo con Serrani (2005, p. 15), el docente de perfil interculturalista camina entre las culturas, realizando mediación sociocultural y reconocimiento en el otro, creando momentos para el desarrollo de una comprensión crítica, o sea, intercultural, sobre el otro. En este sentido, el Teletándem se presenta como una excelente oportunidad para el desarrollo de este perfil en que, además de estar estudiando la lengua extranjera a través de uno de los interactuantes, también cuenta con la presencia de su lengua materna como lengua meta en el proceso de aprendizaje.

### **Consideraciones finales**

En este artículo estamos de acuerdo con la idea de que las TDICs posibilitan el desarrollo de la perspectiva intercultural (SALOMÃO, 2012). Así, comprendemos el Teletándem (TELLES, 2009a), una actividad telecolaborativa entre personas de lenguas y culturas diferentes, como un espacio con potencial para desarrollar la competencia lingüística e intercultural en los aprendices, posibilitando, así, una formación de profesores de lengua española interculturalista (SERRANI, 2005).

Así, constatamos que las participantes de la investigación entienden que el aprendizaje de una LE debe posibilitar la perspectiva intercultural. Ante las similitudes y diferencias entre la cultura brasileña y argentina, así como la reflexión sobre el otro en su singularidad, verificamos que la experiencia en el Teletándem posibilitó el desarrollo de la interculturalidad en las

universitarias. Creemos que eso ocurrió cuando Emily, Hellen y Marta actuaron en los roles sugeridos por Mendes (2004). Entre ellos, percibimos la presencia del agente facilitador, interacción, integración, negociación y afectividad, con el objetivo de hacer con que los momentos, a lo largo de las interacciones, fuesen armoniosos y motivadores, de modo que los estudiantes argentinos aprendiesen. Además de estos roles, las licenciandas actuaron como agentes de la interculturalidad, proporcionando intercambios, diálogos y, sobre todo, respecto a las diferencias.

Así, entendemos que la experiencia en Teletándem pudo desarrollar el perfil interculturalista en las participantes. Emily, Hellen y Marta estuvieron, desde el inicio de la investigación, sensibles a la perspectiva intercultural, reflexionando, vivenciando y realizando diálogos y actitudes interculturales a lo largo de las interacciones con su par.

#### CRediT

**Conflictos de intereses:** Los autores certifican que no tienen ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.

#### Contribuciones:

Conceptualización, Análisis formal, Adquisición de fondos, Investigación, Metodología, Validación, Visualización, Redacción - borrador original, Escritura - revisión y edición. SILVA, Rickison Cristiano de Araújo.

Conceptualización, Análisis formal, Adquisición de fondos, Investigación, Metodología, Validación, Visualización, Redacción - borrador original, Escritura - revisión y edición. SOUZA, Fábio Marques de Marques.

#### Referencias

ALEXANDRE, D. J. A. “Eu não conheço Frida Khalo; ou a importância das Vozes do Sul na formação de professores de espanhol no Brasil. *Revista abehache*, n. 15, p. 139-154, 2019. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/262/237>. Acesso em: 28. Fev. 2020.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 4.ed. Campinas: Papirus, 1995.

ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S.; A trajetória do projeto Teletandem Brasil: Sa modalidade Institucional não-integrada à institucional integrada. *The ESpecialist*, vol. 35, n. 2, p. 183-201, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/21467/15694>. Acesso em: 17 mar. 2020.

KFOURI-KANEOYA, M. L. *A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional*. 2008. 263 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/103513>. Acesso em: 28 abr. 2022.

KFOURI-KANEOYA, M. L. A pesquisa em formação de professores de línguas, o ensino/aprendizagem de línguas no meio virtual e o teletandem. In: TELLES, J.A. (org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 271-294.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MATOS, D. C. V. da S. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. *Revista Electrónica Abehache*, n. 6, 2014a. Disponível em: <http://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/sumario/revista6/165-185.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

MATOS, D. C. V. da S. *Formação intercultural de professores de espanhol: Materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro*. 2014. 360 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) Universidade Federal da Bahia - Instituto de Letras, Salvador, 2014b. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/27933>. Acesso em: 27 maio. 2022.

MENDES, E. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 2004. 440 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos de Linguagens. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1596788>. Acesso em: 29 abr. 2022.

O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, n. 1, p. 1-23, 2018.

OLIVEIRA, L. A. *Métodos de ensino de inglês: Teorias, práticas e ideologias*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PARAQUETT, M. Soy loco por ti, América: a mesma canção e duas interpretações para o diálogo entre o Brasil e a América Latina. In: Jornadas andinas de literatura latino-americana (JALLA Brasil), IX, 2010, Niterói-RJ. *Anais JALLA Brasil 2010 - América Latina: Integração e Interlocação*. Niterói: Universidade Federal, 2010a. v. 2, p. 285-289. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33959/1/2010%20Soy%20loco%20por%20ti%20Am%C3%A9rica.pdf>. Acesso em: 27 maio. 2022.

PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: COSTA, E. G. M; BARROS, C. S (org.). *Coleção explorando o ensino*. Brasília: Ministério da Educação, 2010b. p. 137-156.

PRETI, Dino. (org). *O discurso oral culto*. 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, FFLCH/USP, 1999.

SALOMÃO, A. C. B. *A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto teletandem Brasil*. 2012. 270 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/103508>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SCHNEIDER, M. N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. *Contingentia*, v. 5, n. 1, p. 68-75, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7601>. Acesso em: 25 mai. 2018.

SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua: Currículo, leitura, escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2005.

SILVA, R. C. de A. *A formação do professor interculturalista de língua espanhola mediada pelo Teletandem: crenças, ações e reflexões*. 2020. 215 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino), Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/14876>. Acesso em: 29 abr. 2022.

SILVA, R. C. de A.; SOUZA, F. M. de. Uma breve cartografia das práticas (tele) colaborativas de ensino-aprendizagem de línguas no Nordeste. In: Marcus Vinícius Freitas Mussi. (org.). *Linguística Aplicada: panorama de estudos teóricos e práticos no Nordeste*. 1ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 136-155. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/congresso-nordestino>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SOUZA, F. M. de.; SILVA, R. C. de A.; Práticas de Intercâmbio Linguístico-Cultural via Teletandem no curso de Letras -Espanhol. *The ESPecialist*, [S. l.], v. 43, n. 1, 2022. DOI: 10.23925/2318-7115.2022v43i1a18. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/57201>. Acesso em: 24 fev. 2022.

TELLES, J. A.; MAROTI, F. A. Teletandem: Crenças e respostas dos alunos. In: PINHO, S. Z.; SAGLIETTI, J. R. O. C. *Núcleos de ensino da UNESP: artigos dos projetos realizados em 2006*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

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

TELLES, J. A. Teletandem: Metamorfose impostas pela tecnologia sobre o ensino de línguas estrangeiras. In: TELLES, J.A. (org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009b. p. 63-74.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 27(2), 2006, p. 189-212. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/1629>. Acesso em: 27 maio. 2022.

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

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Teletandem Brasil – Línguas estrangeiras para todos: um espaço para a formação de professores de línguas. In: BENEDETTI, A.M.; CONSOLO, D.A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (org.). *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas: Pontes, 2010. p. 219-242.

