





FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL: EXPERIÊNCIAS INTERCULTURAIS MEDIADAS POR TELECOLABORAÇÃO ENTRE ESTUDANTES BRASILEIROS E ARGENTINOS

INITIAL TEACHER EDUCATION: INTERCULTURAL EXPERIENCES BETWEEN BRAZILIAN AND ARGENTINE STUDENT TEACHERS MEDIATED BY TELECOLLABORATION

Ana Luzia Videira Parisotto  <https://orcid.org/0000-0001-9786-745X>
Programa Pós-Graduação em Educação Faculdade de Ciências e Tecnologia
Universidade Estadual Paulista
ana-luzia.parisotto@unesp.br

Rozana Aparecida Lopes Messias  <https://orcid.org/0000-0001-8885-0525>
Programa Pós-Graduação em Educação Faculdade de Ciências e Tecnologia
Universidade Estadual Paulista
rozana.messias@unesp.br

Ana Cecilia Pérez  <https://orcid.org/0000-0002-7854-6105>
Programa Pós-Graduação em Didáctica de las lenguas extranjeras
Facultad de Lenguas - Universidad Nacional de Córdoba
ana.perez@unc.edu.ar

 10.35572/rle.v25i2.6544

Recebido em 09 de junho de 2025

Aceito em 28 de julho de 2025

Resumo: O objetivo geral desta pesquisa, de base qualitativa, foi investigar como experiências interculturais sincronas, mediadas por telecolaboração, podem afetar a formação inicial do futuro professor. Nesse sentido, práticas telecolaborativas podem constituir-se como importantes ferramentas para ampliar as aprendizagens relacionadas à formação docente, colocando os estudantes em contato com outras culturas, atentando para as demandas das escolas de Educação Básica. A questão que se colocou para esta investigação foi: como a interculturalidade poderia ter espaço na formação docente inicial de alunos de cursos de licenciatura, a fim de contribuir com a formação de profissionais que respeitem pessoas com diferentes culturas e que saibam integrá-las ao ambiente escolar, considerando que a escola deve promover e entender o encontro com o outro como parte das relações interculturais? Participaram da pesquisa alunos brasileiros (Universidade Estadual Paulista) e argentinos (Universidad Nacional de Córdoba). Os dados foram gerados a partir de questionários, fichas de acompanhamento das interações e registros reflexivos. Os resultados apontam que experiências telecolaborativas com foco na interculturalidade se constituem como um espaço privilegiado para a formação docente inicial, pois ampliam horizontes formativos e incentivam os participantes a integrar essas vivências a sua futura prática como professores.

Palavras-chave: Formação docente inicial. Telecolaboração. Interculturalidade.

Abstract: This qualitative study investigates how synchronous intercultural telecollaboration influences the initial training of future teachers. Telecollaborative practices can serve as valuable tools to enhance teacher training by exposing students to diverse cultures, thereby addressing the demands of contemporary basic education. The central research question guiding this study was: How can interculturality be integrated into initial teacher education to prepare educators who respect cultural diversity, foster inclusion in schools, and recognize intercultural encounters as fundamental to education? Participants included Brazilian student teachers (Universidade Estadual Paulista) and Argentine student teachers (Universidad Nacional de Córdoba). Data were collected through questionnaires, interaction logs, and reflective journals. Findings suggest that intercultural telecollaboration can provide a unique and enriching space for teacher education, broadening pedagogical perspectives and encouraging participants to incorporate thus acquired knowledge and skills into their future teaching practices.

Keywords: Teacher education. Telecollaboration. Interculturality.

Introdução

São de extrema importância iniciativas que possibilitem melhorar a formação inicial e continuada de professores, atentando, por exemplo, às exigências das escolas de Educação Básica. Uma demanda que tem sido frequente nas escolas brasileiras é o atendimento a pessoas em situação de migração e refúgio. Nesse sentido, sabemos que estamos mergulhados num mundo globalizado em que a mobilidade das pessoas se configura como algo que nos desafia em vários aspectos. Os movimentos migratórios são bastante antigos e esse instinto de mudança que nos move pelo mundo é responsável também pelo que somos atualmente. Bauman (2017) afirma que a migração em massa acompanha a era moderna desde os seus primórdios, não sendo, portanto, um fenômeno recente, pois nosso modo de vida moderno inclui a geração de “pessoas redundantes” por vários motivos, muitas vezes relacionados à empregabilidade, ao progresso econômico, a conflitos e dissensões causadas por transformações sociopolíticas etc.

De acordo com o Relatório do Observatório das Migrações Internacionais (Junger da Silva *et al*, 2023), no ano de 2022, houve um aumento significativo no número de pessoas que solicitaram o reconhecimento da condição de refugiados e refugiadas, o que pode apontar uma nova dinâmica para as questões do refúgio no Brasil, já que a pandemia da covid-19 havia trazido uma série de restrições à mobilidade humana que se encontram flexibilizadas pela superação do período crítico da pandemia. Essa nova dinâmica ratifica a tendência verificada pelo observatório de maior diversificação dos espaços de origem, rotas e circunstâncias coercitivas que contribuíram para o deslocamento dessas pessoas em busca de refúgio no território brasileiro (Junger da Silva *et al*, 2023).

Em Presidente Prudente/SP, várias escolas da Educação Básica têm recebido estudantes vindos de outros países, principalmente da Venezuela e demais nações da América Latina, que buscam melhores condições de vida em nossa região. A partir desse cenário, são postos diversos fenômenos sociais, culturais, linguísticos e econômicos que vão impactar na formação docente dos estudantes do curso de Pedagogia, bem como daqueles que cursam outras licenciaturas.

Para o futuro professor, em especial o estudante do curso de Pedagogia, é importante compreender que, nesses contextos, muitas vezes se exige que o docente trabalhe numa perspectiva plurilíngue, mesmo não sendo poliglota, extrapolando a ideia de que o Brasil é um país monolíngue.

O que apresentaremos neste artigo é um recorte de uma pesquisa de pós-doutorado, financiada pelo CNPq (2024/2025) que está atrelada a um projeto maior, no qual atuamos como colaboradora, financiado pelo CNPq (2024/2025), coordenado pela professora Rozana Aparecida Lopes Messias, e intitulado “Telecolaboração e teletandem na universidade: uma rede de produção de conhecimento”.

Iniciamos nossa investigação com o seguinte questionamento de pesquisa: como a interculturalidade poderia ter espaço na formação docente inicial de alunos de cursos de licenciatura, a fim de contribuir com a formação de profissionais que respeitem pessoas com diferentes culturas e que saibam integrá-las ao ambiente escolar, considerando que a escola deve promover e entender o encontro com o outro como parte das relações interculturais? Trazer tal discussão para este trabalho se apresenta de suma importância, considerando as novas demandas impostas pelas escolas de educação básica, já que há uma série de fatores históricos, políticos, econômicos e socioculturais que afetam essa instituição (Libâneo, 1998; Libâneo *et al*, 2003; Klein, 2003; Tardif *et al*, 2005).

Em consonância com o nosso questionamento de pesquisa já apresentado, o objetivo que se colocou para o estudo de pós-doutorado foi: investigar como experiências interculturais síncronas, mediadas por telecolaboração podem afetar a formação inicial do futuro professor. Dessa forma, estabelecemos parcerias de interação entre alunos do curso de Pedagogia (Universidade Estadual Paulista/Unesp/Brasil) e estudantes do curso de professorado em Línguas (Universidade Nacional de Córdoba/UNC/Argentina).

Os dados a serem expostos neste artigo foram gerados a partir de dois questionários e de duas fichas de avaliação das sessões de interação respondidos pelos alunos das duas universidades, conforme detalhamos na seção “Metodologia”.

Dessa forma, trazemos um recorte de nossa pesquisa apresentando, inicialmente, a fundamentação teórica que embasou nosso trabalho; posteriormente, expomos a metodologia que orientou nossa coleta/análise de dados e, finalmente, trazemos uma seção de apresentação e análise de dados em que tecemos algumas reflexões acerca da pesquisa desenvolvida, bem como os desafios relacionados à experiências telecolaborativas na formação docente.

1. Fundamentação teórica: formação docente e experiências interculturais telecolaborativas

Sobre a formação de professores no Brasil, Pereira (2000) afirma que, na década de 1970, enfatizava-se a dimensão técnica do processo de formação de professores. Já na década de 1980, houve um avanço nessa questão, uma vez que a preocupação estava voltada para a profissionalização em serviço. Todavia, na década posterior, começa a surgir uma outra perspectiva na formação de professores: a educação continuada que, de acordo com Garcia (1992), está relacionada ao desenvolvimento profissional dos professores num processo de evolução e continuidade, não se encaixando na definição tradicional de algo que seja uma justaposição entre a formação inicial e o aperfeiçoamento. Imbernón (2010) destaca a necessidade de se desenvolver uma nova perspectiva na formação continuada de professores, que não separe a formação do contexto de trabalho, pois esse contexto, segundo o autor, é que deve condicionar as práticas formativas.

Quanto à formação inicial de professores, acreditamos que deve propiciar experiências formativas que possibilitem o desenvolvimento de conhecimentos necessários à prática profissional, pois é o momento de se construir uma base para o desempenho profissional futuro. Embora a formação inicial não consiga contemplar uma formação completa e definitiva, o que seria até incoerente se pensarmos que o professor atua num espaço carregado de imprevisibilidade, é na licenciatura que o futuro professor deve adquirir conhecimentos que vão formar seus quadros referenciais para o desempenho da profissão docente (Mizukami, 1996).

Para o ensino e a aprendizagem de língua materna, vários fatores destacam-se como fundamentais, dentre eles podemos enfatizar a importância de se pensar tal ensino como devolução da palavra ao sujeito que faz uso da língua para participar ativamente dos processos de interações verbais concretamente vividos, conforme já afirmava Geraldi, há mais de duas décadas (Geraldi, 1998). Assim, a formação docente assume papel preponderante nesse processo, uma vez que as concepções de linguagem, língua, cultura, alfabetização, letramento, texto, leitura, dentre outras, assumidas pelo docente, repercutem em sua metodologia de ensino. Dessa forma, temos percebido a necessidade de propiciar experiências educativas, na formação inicial docente, a partir

do uso de tecnologias que coloquem os estudantes em contato com outras culturas, aproveitando oportunidades que vão além do uso da linguagem como um fim em si mesmo.

De acordo com Avalos (2011), o desenvolvimento profissional docente pode ser compreendido como um processo de aprender a aprender e a transformar o conhecimento em prática para o avanço dos alunos. Assim, houve uma mudança de padrões relacionados ao uso da Internet e de tecnologias, que ampliou o contato com pessoas, línguas e culturas, o que tem potencial para impactar significativamente as práticas pedagógicas.

A partir de nossa experiência com o ensino de português como língua materna e/ou estrangeira, nos diversos níveis de educação (ensino fundamental, médio e superior), da nossa atuação na coordenação de projetos de extensão, e de nossa colaboração no projeto da Rede CapesPrint “Difusão de cultura: língua e literatura em contextos de telecolaboração” (Ramos, 2019), tivemos o interesse em expandir nossa expertise em estudos/assuntos relacionados aos conceitos de telecolaboração, interculturalidade e plurilinguismo na formação inicial de professores.

Esse interesse de pesquisa é decorrente de maior proximidade e participação no Grupo de Pesquisa InViTe (Intercâmbio Virtual e Teletandem): línguas estrangeiras para todos, desde 2018, quando tivemos a oportunidade de alinhar o referencial teórico que trazíamos de pesquisas anteriores (com temáticas voltadas à formação docente e ensino de língua materna) com o referencial teórico em que se apoia o grupo, assumindo: a) o processo de desenvolvimento profissional de professores concebido como um contínuo; b) a construção do conhecimento sobre o ensino e sobre como ensinar resultado de uma relação dialética entre o individual e o coletivo; c) o princípio da investigação/reflexão que oportuniza compreensões sobre as práticas pedagógicas, e que considera a natureza colaborativa dos diferentes papéis assumidos pelos pares; d) o ensino de línguas numa abordagem comunicativa, considerando a concepção enunciativo-discursiva da linguagem; e) os princípios teóricos da aprendizagem de línguas em tandem (divisão adequada do tempo destinado ao aprendizado de cada idioma, a reciprocidade e a autonomia); f) as peculiaridades do tandem (dimensões individuais e sociais da aprendizagem, papéis assumidos pelos parceiros, simetria global, interdependência, autonomia intrínseca e prazer da interação intercultural); e g) a utilização de recursos tecnológicos para a vivência de situações reais de uso da língua.

No início, o projeto Teletandem Brasil concentrou pesquisas voltadas a três principais eixos de investigação: a) teletandem como ferramenta de aprendizagem; b) interação entre parceiros teletandem; c) teletandem no contexto de formação de professores de línguas estrangeiras. Posteriormente, foram incorporados às investigações os conceitos de interculturalidade e multiculturalidade com o objetivo de, por exemplo, observar as formas de compreender a cultura do parceiro e os impactos na aprendizagem de idiomas, bem como as contribuições do teletandem para a educação e a relação com outras pessoas. (Telles *et al*, 2011).

Vale ressaltar que estudos interculturais muitas vezes se beneficiam de interações que ocorrem por meio de ferramentas de comunicação on-line ou digitais. Nesse sentido, o conceito de telecolaboração é definido por Dooly *et al* (2017, p. 169-170, tradução nossa) como:

O processo de se comunicar e trabalhar em conjunto com outras pessoas ou grupos de diferentes locais por meio de ferramentas de comunicação online ou digitais (por exemplo, computadores, tablets, telefones celulares) para coproduzir um resultado desejado. A telecolaboração pode ser realizada em uma variedade de ambientes (sala de aula, casa, local de trabalho, laboratório) e

pode ser síncrona ou assíncrona. Na educação, a telecolaboração combina todos esses componentes com foco na aprendizagem, interação social, diálogo, intercâmbio intercultural e comunicação, todos os quais são aspectos especialmente importantes da telecolaboração na educação linguística. .

No que diz respeito à interculturalidade, Coppeti *et al* (2012, p. 239) asseveram que “[...] a educação intercultural é entendida como aquela que enfatiza a relação entre sujeitos culturais diferentes”. Dessa forma, para propiciar uma educação que contemple a compreensão desse fenômeno é importante refletir sobre a formação docente inicial.

Nesse sentido, a interculturalidade é vista como algo que promove a aproximação entre diferentes culturas, ampliando as habilidades de comunicação, respeitando e valorizando as diversidades culturais. Em consonância com o exposto, Walsh (2001) afirma que a interculturalidade significa “entre culturas”, ressaltando que é uma troca que se estabelece em termos equitativos e em condições de igualdade.

Candau (2008, p. 24) estabelece que a interculturalidade é “[...] uma tarefa complexa e desafiante [...]”. Para a autora, essa tarefa deve perpassar todas as disciplinas e não ficar restrita aos cursos de idiomas, pois é necessário promover um contexto educacional que reconheça e respeite a diversidade cultural presente na sala de aula. Dessa forma, mais uma vez, há que se repensar a formação de professores.

Porto e Byram (2015) destacam o potencial da educação intercultural na formação de cidadãos críticos. Ressaltam que a cidadania intercultural e a criticidade podem ser desenvolvidas desde os primeiros níveis de escolaridade.

Em consonância com Candau (2008) e Trindade (2022), Dalpiaz e Heinzle (2024) ressaltam o papel da interculturalidade na formação docente, considerando o quão enriquecedora pode se tornar essa formação com a interação entre diferentes culturas. Nesse sentido, elas afirmam que é fundamental que o professor seja capaz de discutir com seus estudantes questões atinentes à diversidade cultural.

Quando trabalhamos com formação docente numa perspectiva telecolaborativa e intercultural, emerge também o conceito de plurilinguismo. De acordo com Candelier (2013), os enfoques plurilíngues dizem respeito às respostas pedagógicas para o desenvolvimento de competência plurilíngue, articulando variedades linguísticas e culturais em contraposição ao enfoque singular que prioriza a aprendizagem de uma língua e de uma cultura de maneira isolada.

Sobre a formação inicial docente, ainda que num contexto de formação do professor de línguas, Pérez (2022, p. 295, tradução nossa) assevera que:

Uma abordagem plurilíngue para a formação inicial pode envolver ações com diversos formatos operacionais (seminários, workshops, estágios, projetos de pesquisa colaborativa, por exemplo) com o objetivo de fornecer ferramentas para o ensino de conhecimentos escolares sensíveis aos usos linguísticos em situações extralinguísticas e para a gestão planejada do plurilinguismo escolar.

Aproximando-nos do contexto da formação inicial do pedagogo, as ações apontadas pela autora podem nos ajudar a refletir sobre possibilidades de se inserir o futuro professor em situações de pesquisa e de aprendizagem que envolvam a interação com diferentes culturas e, conseqüentemente, diferentes idiomas.

Podemos destacar alguns trabalhos que já foram desenvolvidos com a temática da interculturalidade (Mendes, 2009; Salomão, 2012; Rodrigues, 2013; Zakir, 2015); e outros com foco na formação docente (Salomão, 2008; Candido, 2010; Funo, 2011; Souza, 2012). Há também pesquisas sobre plurilinguismo (Savendra *et al*, 2017; Souza, 2017; Cursino, 2020; Pérez, 2022; Candelier, 2013).

Todavia, quando articulávamos as temáticas “formação docente”, “interculturalidade” e “plurilinguismo”, a partir de experiências telecolaborativas na formação inicial de estudantes de licenciatura, não necessariamente de estudantes do curso de Letras, a discussão ainda nos pareceu incipiente. Dessa forma, é na articulação entre essas três temáticas que se delineou nossa investigação.

2. Metodologia

A investigação pautou-se na abordagem qualitativa de pesquisa que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), apresenta como características essenciais: o ambiente natural como fonte direta de dados; o pesquisador como seu principal instrumento; o fato de os dados coletados serem predominantemente descritivos; a preocupação com o processo ser maior do que com o produto; a consideração pelo pesquisador dos fatos na perspectiva dos participantes; a tendência de os dados serem analisados por meio de um processo indutivo.

Sobre as diferentes abordagens de pesquisa, Godoy (1995, p.59, grifo da autora) afirma que:

Em linhas gerais, num estudo quantitativo o pesquisador conduz seu trabalho a partir de um plano estabelecido *a priori*, com hipóteses claramente especificadas e variáveis operacionalmente definidas. Preocupa-se com a medição objetiva e a quantificação dos resultados. Busca a precisão, evitando distorções na etapa de análise e interpretação dos dados, garantindo assim uma margem de segurança em relação às inferências obtidas. De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Gamboa (2013), bem como Minayo e Sanches (1993) e Laville e Dione (1999) acreditam na superação de falsos dualismos, já que o essencial é que a abordagem seja condizente com o objeto a ser pesquisado. Nesse sentido, Gonzaga (2006) traz uma importante consideração, quando afirma que a pesquisa em educação não deve se restringir aos dados quantitativos, sob o risco de perder a sua essência.

Para Minayo e Sanches (1993), nenhuma das abordagens de pesquisa devem ser descartadas, pois, para tais autoras, a objetividade da pesquisa quantitativa e a subjetividade da pesquisa qualitativa, quando estão numa relação de complementaridade, podem ser muito úteis na compreensão do fenômeno estudado.

Utilizamos, para atingir os nossos objetivos de pesquisa, diversos instrumentos de coleta de dados, tais como: questionários, fichas de avaliação das sessões de interação entre estudantes brasileiros e argentinos, diários de observação da pesquisadora e registros desencadeados por reuniões com pesquisadores da Faculdade de Línguas da Universidade Nacional de Córdoba (UNC) adeptos de práticas de ensino telecolaborativas. Todavia, compuseram o escopo deste artigo apenas os questionários inicial e final, bem como as fichas de avaliação das sessões 2 e 6, cujas temáticas versavam sobre “Ser professor no Século XXI” e “Contribuições de experiências telecolaborativas para a formação acadêmica e a cidadania global”, respondidos por 3 alunos brasileiros e 3 alunos argentinos.

Para a delimitação que estabelecemos para este artigo, os participantes de nossa pesquisa foram alunos dos terceiros e quartos anos, da carreira docente, da Faculdade de Línguas (Universidade Nacional de Córdoba - UNC), e alunos de terceiros e quartos anos, do curso de Pedagogia (Universidade Estadual Paulista – Unesp). Ressaltamos que o foco das interações telecolaborativas desta parceria não era o aprendizado de língua, mas a troca intercultural estabelecida entre os participantes e a discussão de temas acerca da formação docente.

Um aspecto que foi considerado para organização das duplas de interagentes foi o conhecimento pelo menos num nível básico do idioma do estudante parceiro. Vale dizer que somente 3 duplas efetivamente participaram da pesquisa. Seguimos alguns princípios da modalidade teletandem institucional não-integrado. De acordo com Aranha e Cavalari (2014, p. 187), a modalidade de teletandem institucional não-integrado acontece quando o “[...] contexto é viabilizado com o apoio da instituição (que oferece meios para achar um parceiro, espaço físico para interações, recursos técnicos, materiais, apoio de professores-mediadores), mas não há reconhecimento oficial, ou seja, trata-se de uma atividade voluntária por parte de alunos e professores”. Todavia, o tempo cumprido nas atividades foi computado como carga horária de Atividade Acadêmico-Científico-Cultural.

Após pareamento das duplas, os alunos deveriam participar de 6 encontros virtuais, de cinquenta minutos cada, uma vez por semana. Tais encontros deveriam ocorrer, preferencialmente, nos meses de setembro e outubro de 2024, com temas específicos para serem trabalhados a cada encontro. Os participantes tiveram que responder a dois questionários e preencher fichas de avaliação a cada sessão de interação. Tanto os questionários quanto as fichas foram elaborados via Formulários Google em português e em espanhol.

3. Apresentação e análise dos dados

Nesta seção, trazemos os resultados da análise do questionário inicial, das fichas de avaliação de duas sessões de interação e do questionário final. É importante mencionar que foram realizadas duas reuniões on-line com os alunos participantes, antes do início das interações entre eles, a fim passar as orientações necessárias. Ademais, a cada duas sessões de interação entre os alunos, realizamos uma reunião on-line de mediação para acompanhar o andamento e adaptar o que fosse necessário.

3.1 Questionário 1: Brasil e Argentina

O questionário 1 deveria ser respondido antes do início das interações e trazia questões que sondavam o interesse em participar da pesquisa e saber um pouco mais sobre aspectos culturais do Brasil e da Argentina, bem como os conhecimentos que já possuíam sobre esses dois países.

Do lado brasileiro, as respostas ao questionário 1 demonstraram as informações que os estudantes já possuíam sobre a Argentina, no início da pesquisa. Nesse caso, ressaltaram aspectos turísticos, o consumo de empanadas, mate, vinhos, alfajores e carnes, além de aspectos relacionados à paixão pelo futebol, ao tango, à desvalorização da moeda, e a influências culturais europeias e indígenas. Houve quem destacasse também o processo de criminalização dos envolvidos em crimes no período da ditadura. Sobre o estilo de vida dos argentinos, os estudantes brasileiros assinalaram que eles gostam de celebrar a vida, fazem festas longas, têm hábitos europeus, estudam em

períodos letivos diferentes do que temos no Brasil, tomam muito mate e têm muito cuidado com a preparação da cuia. A principal fonte de informação é a consulta em bases de dados da Internet. Todos os investigados têm interesse em conhecer mais sobre aspectos do estilo de vida dos argentinos e justificam afirmando que é importante conhecer outras culturas, principalmente de países tão próximos do Brasil, além de estarem interessados no aprendizado do espanhol ou de intercâmbio acadêmico. Sobre aspectos da vida cotidiana que gostariam de conhecer melhor, os alunos brasileiros têm interesse em saber mais sobre aspectos relacionados à educação, alimentação, cultura, formação docente e pós-graduação. No que diz respeito à carreira docente na Argentina, os brasileiros afirmam que não sabem nada. Exceto um investigado que disse saber um pouco sobre o funcionamento de cursos de pós-graduação. Na questão que versava sobre a percepção de contextos desafiadores que demandariam um conhecimento intercultural, os discentes brasileiros destacaram: a presença de alunos em situação de migração e refúgio, nas escolas de ensino fundamental de Presidente Prudente; a leitura e compreensão de textos em língua estrangeira para o ingresso na pós-graduação; melhorar a formação docente, já que um professor que conhece e interaje bem com novas culturas pode despertar no educando o desejo por esse tipo de conhecimento.

Quanto aos alunos argentinos, em resposta ao questionário 1, apresentaram as informações que já possuíam sobre o Brasil, no início da pesquisa. Dessa forma, demonstraram conhecer: alguns destinos turísticos brasileiros (Amazonas, Bahia, São Paulo), o compartilhamento das Cataratas do Iguaçu entre Brasil e Argentina, o fato de o estado de São Paulo ter alta densidade populacional, o nome do atual presidente brasileiro. Além disso, sobre educação e literatura, destacam Paulo Freire e o escritor José Mauro de Vasconcelos, com a obra “Meu pé de laranja lima”. Ressaltam ainda conhecimentos sobre comidas típicas, citando como exemplo a feijoada e, no que diz respeito ao futebol, enfatizam que o Brasil é o que mais venceu copas do mundo e que tem o Pelé como um ex-jogador famoso. Também ressaltam que o país é muito quente no verão. As principais fontes de informação apresentadas pelos argentinos foram: músicas e Internet. Sobre o estilo de vida dos brasileiros, destacam que as pessoas são mais informais e receptivas, que há semelhanças no funcionamento das escolas públicas, todavia a maioria afirma que não sabe quase nada sobre esse assunto. Todos os investigados têm interesse em saber mais sobre o estilo de vida dos brasileiros. Justificam esse interesse por: desejo de conhecer outra cultura, fazer um intercâmbio cultural, melhorar a formação docente, já que essa oportunidade amplia os conhecimentos sobre o Brasil e pode contribuir para os futuros processos de ensino-aprendizagem. Também destacam que, seguramente, terão contato com estudantes brasileiros durante o exercício da profissão docente e, nesse sentido, a oportunidade de interagir, por meio da pesquisa, com alunos brasileiros ajudaria a adquirir mais conhecimento. Ademais, alguns dos investigados mencionaram que costumam visitar o Brasil quando estão de férias. Quanto aos aspectos relacionados à vida cotidiana dos brasileiros, os argentinos gostariam de conhecer mais sobre a cultura; educação; como conciliam estudo/trabalho e lazer; opiniões acerca de política, educação e meio ambiente; quais são as tradições típicas de cada estado e o reflexo disso no uso da linguagem; a visão dos brasileiros sobre as línguas indígenas; sobre comidas típicas e datas comemorativas etc. No que concerne a conhecimentos sobre a profissão docente no Brasil, a maioria respondeu que não possui muita informação a respeito, todavia uma aluna argentina mencionou ter estudado, durante a graduação, o livro de Paulo Freire intitulado “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”. Na questão que versava sobre a percepção de contextos desafiadores que demandariam um conhecimento intercultural, os estudantes argentinos destacaram: o contato com alunos estrangeiros,

durante a graduação e na atividade profissional e, nesse contexto, poder aprender a respeitar e entender as manifestações culturais dos discentes.

Pelas respostas emitidas pelos alunos, percebemos que há um interesse mútuo em participar das interações e conhecer um pouco mais sobre aspectos culturais do país de origem do parceiro. Geralmente, os conhecimentos iniciais versam sobre alimentação, pontos turísticos, esporte/futebol e literatura, todavia, afirmam não conhecer nada ou muito pouco sobre a carreira docente nos dois países. Sobre estereótipos, os brasileiros mencionaram que os argentinos têm hábitos europeus, já os argentinos afirmaram que os brasileiros são mais informais e receptivos, o que nem sempre é condizente com o estilo de vida nos dois países. Bein (2012) reforça que, no caso argentino, geralmente, as classes dominantes, no século XIX e XX, tinham como ideal a construção de um país com marca europeia, embora isso tenha mudado especialmente em tempos de globalização quando se deu proeminência ao inglês e às línguas indígenas. Ainda com relação às respostas apresentadas, os investigados também ressaltam que experiências interculturais podem ser importantes para o desempenho da docência, pois percebem que pode haver a necessidade de interagir com alunos estrangeiros durante o seu exercício profissional. Dessa forma, Candau (2016) afirma que a perspectiva intercultural pode possibilitar contribuições relevantes, quando nos atrevemos a realizar experiências pedagógicas a partir de outros paradigmas educacionais.

3.2 Ficha de avaliação da Sessão 2: “Ser professor no Século XXI”

Quanto à sessão 2, cujo tema foi “Ser professor no Século XXI”, os alunos deveriam abordar, dentre outros aspectos, aqueles relacionados à escolha da carreira, as dificuldades para se manter nela. A seguir, mencionamos os pontos principais que surgiram na ficha de avaliação. Em tal ficha havia questões cujo conteúdo foi sintetizado nos itens a, b, c e d, apresentados no Quadro 1.

Quadro 1: Resumo das respostas de avaliação da sessão

Brasil	Argentina
<p>a) Sobre abordar aspectos culturais sem reforçar estereótipos.</p> <p>Principais respostas já categorizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a percepção de que as dificuldades relacionadas à profissão docente são semelhantes nos dois países. - aspectos relacionados à privatização do ensino nos dois países. - ausência de políticas públicas voltadas à valorização da profissão docente. 	<p>a) Sobre abordar aspectos culturais sem reforçar estereótipos.</p> <p>Principais respostas já categorizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - semelhanças e diferenças entre os sistemas educativos nos dois países. - a percepção de que as dificuldades relacionadas à profissão docente são semelhantes nos dois países. - acúmulo de tarefas do professor. - desvalorização da profissão docente.
<p>b) Sobre a capacidade de usar estratégias de metalinguagem e/ou dificuldades de comunicação.</p> <p>Principais respostas já categorizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - na segunda sessão de interação, as dificuldades de comunicação foram diminuindo. - a importância de se preparar antecipadamente para a sessão de interação. - solicitar explicações para palavras ou expressões desconhecidas. - sentir-se à vontade para cometer erros 	<p>b) Sobre a capacidade de usar estratégias de metalinguagem e/ou dificuldades de comunicação.</p> <p>Principais respostas já categorizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - na segunda sessão de interação, as dificuldades de comunicação foram diminuindo. - solicitar explicações para palavras ou expressões desconhecidas. - utilizar tradutores e explicações escritas. - utilizar imagens gestos e imagens para a explicação de determinados termos.

- problemas com a Internet.	
c) Sobre a manutenção do fluxo da conversa. Todos os alunos responderam que conseguiram manter o fluxo da conversa, na segunda sessão de interação, com exceção do aluno que teve problemas com a Internet.	c) Sobre a manutenção do fluxo da conversa. Todos os alunos responderam que conseguiram manter o fluxo da conversa, na segunda sessão de interação, com exceção do aluno que teve problemas com a Internet.
d) Sobre tornar-se mais consciente em relação a aspectos de sua língua materna. Principais respostas já categorizadas: - preocupação em não usar gírias. - consciência de que a variação linguística interfere na comunicação. - diferenças entre o português falado no Brasil e em Portugal.	d) Sobre tornar-se mais consciente em relação a aspectos de sua língua materna. Principais respostas já categorizadas: - diferenças entre as designações de carreiras de professor nos dois países. Por exemplo: maestro e professor. - uso de “lunfardos” em registros informais.

Fonte: Parisotto, 2025.

Os alunos dos dois países, ao participarem da sessão de interação, reforçaram que as dificuldades relacionadas à profissão docente e à desvalorização da carreira são semelhantes nos dois países. Nesse sentido, Gatti (2016) assevera que alguns aspectos relacionados à atratividade na carreira interferem na qualidade da formação: as condições de trabalho e a baixa remuneração não têm atraído os jovens para carreira docente como primeira opção na escolha de cursos nos vestibulares. Em consonância com a autora, Diniz-Pereira (2015, p. 148), assinala que “[...] quando as condições do trabalho docente são muito ruins, torna-se praticamente impossível conceber a escola como um lugar de produção de conhecimentos e de saberes. O professor, nessas condições, torna-se um mero “[...] dador de aulas” [...]” Conforme observamos, nas respostas emitidas pelos alunos, essa é uma realidade presente nos dois países, o que nos faz refletir sobre as reais condições de trabalho e dos cursos de licenciatura.

Outro ponto interessante relatado pelos estudantes é que, com o desenvolvimento das sessões de interação, as dificuldades de comunicação foram ficando mais tênues. Nesse sentido, foram desenvolvidas algumas estratégias que contribuíram para facilitar a comunicação, bem como para tornar os participantes mais conscientes de sua língua materna: uso de tradutores e imagens; solicitação de explicações escritas, quando alguma expressão não estava inteligível; atenção aos casos de variação linguística; e preparação e estudo antecipado do tema da sessão. De acordo com Telles (2009), o cenário telecolaborativo estabelece desafios para o professor em formação inicial, já que o aluno deve decidir o que é mais relevante em seu processo de aprendizagem. Ademais, é responsável por perceber as necessidades de aprendizagem de seu parceiro e mobilizar estratégias para colaborar com ele. Alarcão (2011, p. 63) ressalta que “[...] as informações são, sem dúvida, muito importantes. Mas só o conhecimento que resulta da sua compreensão e interpretação permitirá a visão e a sabedoria necessária para mudar a qualidade do ensino e da educação”. Assim, os alunos em formação inicial, a partir da compreensão e interpretação das informações, podem protagonizar experiências formadoras que certamente repercutirão em futuras práticas docentes. Quanto a aspectos que dificultaram a interação, um aluno relatou problemas com acesso à Internet.

3.3 Ficha de avaliação da Sessão 6: “Contribuições de experiências telecolaborativas para formação acadêmica e cidadania global”

Quanto à sessão 6, cujo tema foi “Contribuições de experiências telecolaborativas para formação acadêmica e cidadania global”, apresentamos, no quadro a seguir, as respostas já categorizadas.

Quadro 2: Respostas à ficha de avaliação da Sessão 6

Brasil	Argentina
<p>a) Sobre abordar aspectos culturais sem reforçar estereótipos.</p> <p>Principais respostas já categorizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconhecimento da importância de atividades telecolaborativas para a formação acadêmica, em especial para formação docente. - valorização das trocas culturais entre países da América Latina. 	<p>a) Sobre abordar aspectos culturais sem reforçar estereótipos.</p> <p>Principais respostas já categorizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconhecimento da importância de atividades telecolaborativas para a formação acadêmica, em especial para formação docente. - baixo custo do intercâmbio virtual, pois nem sempre é possível viajar para outro país. - importância de se ter um parceiro de interação responsável, para que a experiência seja proveitosa.
<p>b) Sobre a capacidade de usar estratégias de metalinguagem e/ou dificuldades de comunicação.</p> <p>Principais respostas já categorizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - não houve dificuldade. - uso de tradutores, imagens e explicações escritas. - cuidado para não fazer traduções literais. 	<p>b) Sobre a capacidade de usar estratégias de metalinguagem e/ou dificuldades de comunicação.</p> <p>Principais respostas já categorizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - não houve dificuldades. - solicitar explicações para palavras ou expressões desconhecidas. - uso de tradutores, imagens e explicações escritas.
<p>c) Sobre a manutenção do fluxo da conversa.</p> <p>Todos os alunos responderam que conseguiram manter o fluxo da conversa, na sexta sessão de interação, com exceção do aluno que teve problemas com a Internet.</p>	<p>c) Sobre a manutenção do fluxo da conversa.</p> <p>Todos os alunos responderam que conseguiram manter o fluxo da conversa, na sexta sessão de interação, com exceção do aluno que teve problemas com a internet.</p>
<p>d) Sobre tornar-se mais consciente em relação a aspectos de sua língua materna.</p> <p>Principais respostas já categorizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - diferentes formas de se estruturar uma frase em espanhol e em português - constatação de que há muitas palavras cognatas entre os dois idiomas. 	<p>d) Sobre tornar-se mais consciente em relação a aspectos de sua língua materna.</p> <p>Principais respostas já categorizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferenças na nomenclatura das carreiras de professor (cursos de licenciatura) no Brasil e na Argentina. - constatação de que há muitas palavras cognatas entre os dois idiomas.

Fonte: Parisotto, 2025.

No que respeita ao Quadro 2, a ficha de avaliação expõe algumas respostas que vão na mesma direção daquelas apresentadas no Quadro 1. Dessa forma, atentando para as informações novas trazidas pelos alunos, ao discutirem o tema, temos destaque para respostas que enfatizam a importância de experiências interculturais telecolaborativas para a formação docente, o baixo custo do intercâmbio virtual e a valorização das trocas culturais entre países da América Latina. Um estudante assinalou a importância de se ter um parceiro responsável e atuante, durante as interações. Ao interagir com um parceiro estrangeiro, é necessário assumir a responsabilidade pelo gerenciamento e construção do conhecimento. Todavia, as sessões de mediação (Salomão, 2012) contribuem para a

organização dos momentos de interação e compartilhamento de dúvidas e experiências significativas. No caso de nossa pesquisa, as reuniões de mediação aconteceram a cada duas sessões de interação, perfazendo um total de três encontros on-line.

3.4 Questionário final

O questionário final contava com 3 questões discursivas. A primeira almejava saber se a participação na pesquisa havia trazido contribuições para a reflexão sobre a importância de experiências interculturais na formação de professores; a segunda questão inquiria sobre quais outros temas relacionados à carreira de professor poderiam ter sido explorados nas sessões de interação e, finalmente, a última questão, cuja resposta era opcional, versava sobre comentários que quisessem realizar.

3.4.1 Alunos brasileiros

As respostas de todos os alunos foram no sentido de que a experiência de ter participado das atividades telecolaborativas, realizadas por meio da pesquisa, foi muito positiva. Destacamos, a seguir, alguns excertos que comprovam essa afirmação:

[1] Demais, durante meu intercâmbio na Espanha não tive 1/3 da troca de conhecimentos do que tive através dessa telecolaboração, atualmente sinto que todos os professores e demais membros do mundo deveriam passar por esse tipo de troca, pois as experiências que compartilhamos vão além do que é possível descrever. Focando na área da educação, é muito interessante saber sobre a situação educacional de outro país por uma fonte mais do que confiável, ouvir de alguém que está vivendo aquilo e que se revolta com a política assim como nós brasileiros; realizar essa experiência é saber da boca de alguém (que sabe como é ser professor na sociedade em que estamos), as frustrações que essa pessoa também possui no ramo em que estamos seguindo e também aprender novas maneiras de lidar com tudo que vemos e vivemos.

[2] Sim, contribuíram bastante para reflexão, como a cada encontro tinha que já pensar sobre o tema, se precisar, pesquisar antes, e após as interações você descobria algo novo sobre o tema do dia, além das interações serem super divertidas e gostosas.

[3] Completamente. A oportunidade que me foi dada, ao qual agradeço muitíssimo, expandiu completamente meu horizonte não apenas de formação acadêmica, porque penso seriamente no intercâmbio e o espanhol é minha paixão, mas como formação humana também. Compartilhamos medos, inseguranças, lutas e dores que não mudam, independente do idioma ter mudado.

Sobre os temas relacionados à carreira docente que poderiam ter aparecido nas sessões de interação, os alunos destacaram: a realidade da educação especial e inclusiva no Brasil e na Argentina; o impacto da pobreza na educação de estudantes argentinos e brasileiros; a importância da didática na formação de professores; condições de trabalho do professor nos dois países, piso salarial; e diversidade de gênero e sexualidade na carreira docente.

Já os comentários trouxeram mais alguns aspectos positivos da experiência e interesse em participar de outros projetos dessa natureza. A seguir, podemos observar algumas respostas:

[1] Gostaria de agradecer a professora A. L. pela oportunidade, me apaixonei por Córdoba sem estar nela, pude fazer uma amizade que levarei para a vida e aprender além do que imaginei. Foi uma honra participar deste projeto e

espero poder me envolver em mais projetos como esse futuramente (estou a disposição prô ksksksk).

[2] Foi uma experiência incrível e fantástica, além de muito aprendizado e que vai ficar na memória. Mal posso esperar para se possível conhecer pessoalmente, e ter uma interação maior com a rotina e o dia a dia. Tô esperando um possível projeto de viagem.

3.4.2 Estudantes argentinos

Em consonância com as afirmativas dos alunos brasileiros, as respostas de todos os estudantes argentinos também enfatizaram os aspectos positivos de ter participado das atividades telecolaborativas, realizadas por meio da pesquisa. Destacamos, a seguir, alguns excertos que comprovam essa afirmação:

[1] En mi perspectiva esta actividad me hizo reflexionar en cuanto a mi comunicación con personas no hispanas por lo cual debí salirme de mi área de confort para poder mantener una comunicación activa. Yo creo que es enriquecedor este proyecto porque nos hizo poner a ambas un tipo de medida en la conversación que a veces damos por hecho al hablar rápido y no pensar en lo que decimos. En cada término que resultaba "oscura" para la otra buscábamos herramientas para poder hacernos entender mutuamente lo cual a futuro nos va a servir para poder trabajar con estudiantes.¹

[2] Las actividades mediadas por telecolaboración en esta investigación contribuyeron significativamente a la reflexión sobre la importancia de las experiencias interculturales en la formación inicial docente. Esto nos permitió como futuros docentes comprender prácticas educativas y valores culturales de otros países, desarrollar competencias interculturales y adaptarnos a diferentes estilos de aprendizaje y enseñanza. Además, nos fomentó la empatía, tolerancia y preparación para enseñar en contextos globalizados, enriqueciendo la formación inicial docente y mejorando la calidad educativa. La experiencia nos permitió incorporar enfoques interculturales en nuestra futura enseñanza, nació la idea de utilizar tecnologías para la colaboración internacional y de crear comunidades de aprendizaje globales. Por lo tanto, la experiencia nos brindó una perspectiva más amplia y preparación para enfrentar desafíos globales en el aula.²

[3] Pienso que sí contribuyeron en el sentido de que un docente, al finalizar la carrera o antes, se relacionará con muchos alumnos. Esos estudiantes pueden tener diferentes nacionalidades, como pasa en algunos barrios de Córdoba, y el futuro profesor/a debe estar preparado/a para reflexionar sobre su práctica como docente ante una diversidad de estudiantes (que hasta pueden ser del mismo país y también haber diversidad). La experiencia intercultural que tuvimos los que participamos creo que nos amplió la perspectiva con la que miramos nuestra

¹ Sob o meu ponto de vista, essa atividade me fez refletir sobre minha comunicação com pessoas que não são hispânicas, e é por isso que tive que sair da minha zona de conforto para manter uma comunicação ativa. Acho que esse projeto é enriquecedor porque nos fez colocar uma espécie de medida em nossa conversa, algo que às vezes tomamos como certo quando falamos rápido e não pensamos no que dizemos. Para cada termo que parecia "obscuro" para o outro, buscávamos ferramentas para poder nos entender, o que, no futuro, nos vai servir para trabalhar com os alunos.

² As atividades mediadas por telecolaboração, nesta pesquisa, contribuíram significativamente para a reflexão sobre a importância das experiências interculturais na formação inicial de professores. Isso nos permitiu, como futuros professores, entender as práticas educacionais e os valores culturais de outros países, desenvolver habilidades interculturais e nos adaptar a diferentes estilos de ensino e aprendizagem. Além disso, promoveu em nós a empatia, a tolerância e a preparação para ensinar em contextos globalizados, enriquecendo a formação inicial docente e melhorando a qualidade educacional. A experiência nos permitiu incorporar abordagens interculturais em nosso ensino futuro, nasceu a ideia de usar tecnologias para colaboração internacional e de criar comunidades globais de aprendizagem. Portanto, a experiência nos deu uma perspectiva mais ampla e preparação para enfrentar os desafios globais em sala de aula.

formación como docentes, nos desafia a reflexionar sobre otras culturas, sobre otras formas [de] pensar y vivir el mismo mundo.³

No que diz respeito aos temas relacionados à carreira docente que poderiam ter aparecido nas sessões de interação, os alunos destacaram: estratégias de ensino, planificação e metodologias utilizadas em sala de aula, uso de tecnologias e experiências inovadoras, desenvolvimento profissional, gestão de aulas, diversidade e inclusão, educação intercultural, saúde mental de estudantes e professores, trocas de experiências entre alunos dos dois países, e experiências de formação docente a partir da participação em jornadas/eventos científicos etc.

Quanto aos comentários, não havia obrigatoriedade em inseri-los no formulário. Todavia, dois alunos deixaram comentários que confirmaram o impacto positivo da experiência, conforme verificamos a seguir:

[1] Mi experiencia en esta investigación ha sido increíble. He logrado desarrollar aspectos como docente y además hemos formado una hermosa amistad con A. que es una persona maravillosa.⁴

[2] Hermosa y valiosa experiencia en cada una de las sesiones que realicé con mi compañera G. Agradecida de poder haber participado de este proyecto en el que sin viajar físicamente a Brasil pude conocer y familiarizarme con su cultura.⁵

Considerações finais

O artigo pretendeu apresentar alguns dados relativos a uma pesquisa de pós-doutorado financiada pelo CNPq, cujo objetivo foi investigar como experiências interculturais síncronas, mediadas por telecolaboração podem afetar a formação inicial do futuro professor.

Respondendo também a nossa questão de pesquisa, percebemos que a interculturalidade, a partir de experiências telecolaborativas, se constitui como um espaço privilegiado para a formação docente inicial, pois os participantes relataram, em vários momentos, a ampliação de horizontes formativos e a potencialidade de integrar essas vivências a sua futura prática como professores, nos vários níveis de ensino. Dessa forma, pontuamos que as atividades telecolaborativas das quais participaram alunos do Brasil e da Argentina promoveram, ainda que inicialmente, já que foram apenas seis encontros, o desenvolvimento crítico-reflexivo, a construção conjunta de conhecimento sobre os dois países e, mais ainda, sobre as condições de trabalho docente. Nesse sentido, ressaltamos que o uso da tecnologia em projetos telecolaborativos interculturais pode propiciar experiências autênticas de aprendizado com parceiros internacionais, no que diz respeito à formação docente, bem como contribuir para que os alunos se tornem

³ Penso que, sim, contribuíram no sentido de que um professor, ao terminar a sua licenciatura ou antes, irá interagir com muitos alunos. Esses alunos podem ser de diferentes nacionalidades, como é o caso de alguns bairros de Córdoba/AR, e o futuro professor/a devem estar preparado para refletir sobre sua prática diante de um grupo de alunos diversos (que podem até ser do mesmo país e também serem diversos). A experiência intercultural que tivemos aqueles que participamos, acredito que ampliou a perspectiva com que vemos nossa formação como professores, nos desafia a refletir sobre outras culturas, sobre outras formas de pensar e vivenciar o mesmo mundo.

⁴ Minha experiência nesta pesquisa foi incrível. Consegui desenvolver aspectos como professora e também formamos uma linda amizade com A. que é uma pessoa maravilhosa.

⁵ Experiência linda e valiosa em cada uma das sessões que realizei com minha parceira G. Grata por ter podido participar deste projeto em que, sem precisar me deslocar fisicamente ao Brasil, pude conhecer e me familiarizar com sua cultura.

mais conscientes dos recursos linguísticos de sua própria língua materna, além de ser uma possibilidade de se fazer novos amigos.

No caso de nossa pesquisa, é importante destacar que os alunos brasileiros eram estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia e, portanto, não tinham o estudo da língua espanhola como foco principal. Todavia, no pareamento das duplas, levamos em conta o conhecimento em nível básico/intermediário nos dois idiomas.

Sobre os desafios enfrentados para a realização da pesquisa, ressaltamos que o fato de as interações terem sido realizadas de forma institucional não integrada, ou seja, não estavam vinculadas à carga horária de nenhuma disciplina da Unesp (Brasil) nem da UNC (Argentina) e, portanto, aconteciam de forma autônoma, dificultou o interesse na participação, já que os alunos dos dois países demonstraram estar sobrecarregados com muitas outras atividades relativas às disciplinas que estavam cursando, no momento da coleta de dados.

Acreditamos que a realização da pesquisa aqui apresentada pode inspirar novas iniciativas propondo o intercâmbio virtual para formação inicial de professores, em uma perspectiva voltada para aspectos interculturais, não apenas no contexto dos cursos de Letras, assumindo ações que nem sempre podem ser exploradas no espaço formal da sala de aula. Assim, a formação inicial docente pode se aproximar um pouco mais das exigências de um mundo globalizado, propiciando o contato com pessoas de diferentes culturas e com outros idiomas.

Referências

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARANHA, S.; CAVALARI, S.M.S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: Da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. *The ESpecialist*, 35(2), 183-201, 2014.

AVALOS, B. Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, v. 27, p. 10-20, 2011.

BAUMAN, Z. *Estranhos à nossa porta*. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BEIN, R. Argentinos: essencialmente europeus. *QUADERNA* [en ligne], v.1, 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

CANDAU, V. M. F. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*. V.13 n.37 jan./abr. 2008.

CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 46 n. 161, p. 802-820 jul./set. 2016.

CANDELIER, M. (coord.) (2013). Un Marco de Referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas. *Competencias y recursos*. Graz: CELV-Editions du Conseil de l'Europe, 2013.

CANDIDO, J. Teletandem: Sessões de orientação e suas perspectivas para o curso de Letras. *Dissertação* (Mestrado em Estudos Linguísticos)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, 2010.

COPPETE, M. C.; FLEURI, R. M. ; STOLTZ, T. Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. *Revista Pedagógica*, Chapecó, SC, v. 1, n. 28, p. 231-262, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/current/showToc>>.

CURSINO, C. A. Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes / refugiados. *Calidoscópio*, 2020.

DALPIAZ, P. C.; HEINZLE, M. R. S. Que lugar ocupa a interculturalidade na formação docente? *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v.25, nº 76, jan./mar., 2024.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC – formação. *Revista Práxis Educacional*, vol. 17, n.46, p. 53-71, 2021.

DOOLY, M. Telecollaboration. In: CHAPPELLE, Carol A.; SAURO, Shannon (ed.). *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2017. Cap. 12. p. 169-183.

FUNO, L. B. A. Teletandem e formação contínua de professores vinculados à rede pública de ensino do interior paulista: um estudo de caso. *Dissertação* (Mestrado em Estudos Linguísticos)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, 2011.

GAMBOA, S. S. Quantidade-Qualidade: para além do dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; _____(org.). *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 2013, p. 83-108.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (coord). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GATTI, B. A. *Formação de professores: condições e problemas atuais*. Revista Internacional de Formação de Professores , Itapetininga, vol. 01, n. 02, p. 161-171, 2016.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (org). *Aprender a ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1998.

GONZAGA, A. M. Pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006.

GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, mar.-abr., 1995, p. 57-63. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/download/38183/36927>>. Acesso em: 07 nov. 2023.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JUNGER DA SILVA, G.; CAVALCANTI, L.; LEMOS SILVA, S.; TONHATI, T.; LIMA COSTA, L. F. *Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações*. Brasília, DF: OBMigra, 2023.

KLEIN, R. Por uma educação de qualidade. *Ensaio*, Rio de Janeiro, 11(38) 115-120, 2003.

LAVILLE, C. ; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: UFMG, 1999.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.

MENDES, C. M. Crenças sobre a língua inglesa: o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem de professores em formação. *Dissertação* (Mestrado em Estudos Linguísticos)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, 2009.

MINAYO, M. C. S. ; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?. *Cad. Saúde Públ.*, Rio de Janeiro, p. 239-262, jul./set, 1993. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2024.

MIZUKAMI, M. G. N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

PARISOTTO, A. L. V. *Experiências interculturais na formação inicial docente de estudantes argentinos e brasileiros, mediadas por telecolaboração*. Relatório Final. Unesp: Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2025. No prelo.

PEREIRA, J. E. D. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PÉREZ, A. C. La integración de saberes lingüísticos y de saberes disciplinares: etnografía del plurilingüismo en una escuela secundaria pública Bachiller en Lenguas de la ciudad de Córdoba. *Tese* (Doutorado em Ciências da linguagem) - Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, UNC, Córdoba, 2022.

PORTO, M.; BYRAM, M. Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*. Vol. 3, nº 2, november, 2015, 9-29.

RAMOS, K. A. H. P. *Difusão de cultura: língua e literatura em contextos de telecolaboração*. Projeto da Rede CapesPrint. 2019. Acesso restrito.

RODRIGUES, D. G. A articulação língua-cultura na coconstrução da competência intercultural em uma parceria de teletandem (português/espanhol). 2013. 188 f. *Dissertação* (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2013.

SAVEDRA, M. M. G; PEREZ, G. M. H. Plurilinguismo: práticas linguísticas de imigrantes brasileiros no Suriname. *Organon: Revista do Instituto de Letras*. v. 32, n. 62. 2017. Disponibilidade em <[http://seer.ufrgs.br/organon/ article/view/70594/42123](http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/70594/42123). Pdf>. Acesso em: 28 jan. 2024.

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

SALOMÃO, A. C. B. *A cultura e o ensino de língua estrangeira: Perspectivas para a formação continuada no projeto teletandem*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, 2012.

SOUZA, R. E. G. Efeitos do plurilinguismo e intercompreensão na aprendizagem de língua portuguesa na Educação Básica. *Revista Letras Raras*, 2017.

SOUZA, M. G. *Os primeiros contatos de professores de línguas estrangeiras com a prática de teletandem*. 2012. 156 f. *Dissertação* (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. (Trad.: KREUCH, J. B). Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TELLES, J. A. Teletandem: metamorfoses 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, 2009.

TELLES, J. A. ; FERREIRA, M. Teletandem: Possibilidades, dificuldades e abrangência de um projeto de comunicação on-line de PLE. *Revista Horizontes em Linguística Aplicada*, 9(2), 1-20, 2011.

TRINDADE, D. S. Português língua de acolhimento: ensinar aos alunos através do contato com indivíduos de culturas diferentes. In: GEVEHR, D. L. *Migração, trabalho*

e políticas sociais: contribuições sobre conceitos e desafios. São Paulo: Científica digital. 2022.

WALSH, C. *La educación Intercultural en la Educación.* Peru: Ministerio de Educación. (documento de trabalho), 2001.

ZAKIR, M. A. Cultura e(m) telecolaboração: Uma análise de parcerias de teletandem institucional. *Tese* (Doutorado em Estudos Linguísticos)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, 2015.