

Mediações linguísticas e a coconstrução de sentidos: crenças, práticas e reflexões no Teletandem Institucional Integrado

***Linguistic Mediations and the Co-construction of Meanings: Beliefs,
Practices and Reflections in Integrated Institutional Teletandem***

***Mediaciones lingüísticas y la coconstrucción de significados:
creencias, prácticas y reflexiones en el Teletándem Institucional
Integrado***

Laís de Sousa Nóbrega Aguiar Pereira¹

 0000-0003-1602-013X

Helenildo Arruda de Macedo Junior²

 0009-0001-0768-7349

Helaine de Souza Maciel³

 0009-0006-0424-4100

Fábio Marques de Souza⁴

 0000-0003-4538-3204

RESUMO: O presente artigo analisa as mediações (intra e/ou inter) linguísticas e sua relação com as crenças de aprendizes de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) no âmbito do Teletandem Institucional Integrado (TTDii). O estudo toma como base recortes de duas pesquisas de doutorado em andamento que têm como referência um mesmo evento interacional: a primeira sessão síncrona entre uma brasileira e um mexicano. Ancorado na Teoria Dialógica da Linguagem (TDL), compreende-se a mediação como prática responsiva de produção de sentidos, atravessada por crenças históricas e socialmente situadas. Os dados foram gerados e coletados no componente curricular “Práticas de intercâmbio linguístico-cultural via Teletandem”, ofertado no semestre 2023.1 no curso de

¹ Doutora em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG). E-mail: nobregalaisdesousa@gmail.com

² Doutorando em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG). E-mail: juniormacedoufcg@gmail.com

³ Doutoranda em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG). E-mail: helaine.smaciell09@gmail.com

⁴ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Departamento de Letras e Artes no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (PPGFP/UEPB). E-mail: fabiohispanista@gmail.com

Letras-Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em parceria com a *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM). Esta investigação, de natureza qualitativa (André, 1995; André; Gatti, 2008), interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008) e netnográfica (Kozinets, 2014), evidencia que o TTDii favorece a ressignificação de crenças cristalizadas, permitindo que práticas de responsividade, hesitação e alternância de códigos sejam compreendidas como gestos de alteridade e abertura ao outro. Assim, ao estimular práticas reflexivas e a constituição de uma consciência intercultural, o Teletandem se afirma como espaço formativo na preparação de futuros professores de Línguas Estrangeiras (LEs).

PALAVRAS-CHAVE: Teletandem institucional integrado; Mediações (intra e/ou inter) linguísticas; Crenças em ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

ABSTRACT: This article analyzes linguistic mediations (intra and/or inter) and their relationship with the beliefs of learners of Spanish as a Foreign Language (ELE) within the Institutional Integrated Teletandem (TTDii) context. The study draws on excerpts from two ongoing doctoral investigations that take as reference the same interactional event: the first synchronous session between a Brazilian and a Mexican. Grounded in the Dialogical Theory of Language (TDL), mediation is understood as a responsive practice of meaning-making, shaped by historically and socially situated beliefs. The data were generated within the curricular component “*Práticas de intercâmbio linguístico-cultural via Teletandem*”, offered in the first semester of 2023.1 in the *Letras-Espanhol* program at the *Universidade Estadual da Paraíba* (UEPB), in partnership with the *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM). This research, of a qualitative (André, 1995; André; Gatti, 2008), interpretive (Bortoni-Ricardo, 2008), and netnographic nature (Kozinets, 2014), shows that TTDii fosters the re-signification of crystallized beliefs, allowing practices of responsiveness, hesitation, and code-switching to be understood as gestures of alterity and openness towards the other. Thus, by encouraging reflective practices and the development of intercultural awareness, Teletandem establishes itself as a formative space for the preparation of future Foreign Language (FL) teachers.

KEYWORDS: Integrated Institutional Teletandem; (Intra and/or inter) linguistic mediations; Beliefs in teaching and learning Foreign Languages.

RESUMEN: El presente artículo analiza las mediaciones (intra y/o inter) lingüísticas y su relación con las creencias de aprendices de Español como Lengua Extranjera (ELE) en el ámbito del *Teletandem Institucional Integrado* (TTDii). El estudio se basa en recortes de dos investigaciones doctorales en curso que toman como referencia un mismo evento interaccional: la primera sesión sincrónica entre una brasileña y un mexicano. Anclado en la Teoría Dialógica del Lenguaje (TDL), se entiende la mediación como práctica responsiva de producción de sentidos, atravesada por creencias histórica y socialmente situadas. Los datos fueron generados en la asignatura “*Práticas de intercâmbio linguístico-cultural via Teletandem*”, ofrecida en el semestre 2023.1 en el curso de *Letras-Espanhol* de la *Universidade Estadual da Paraíba* (UEPB), en colaboración con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Esta investigación cualitativa (André, 1995; André; Gatti, 2008), interpretativa (Bortoni-Ricardo, 2008) y netnográfica (Kozinets, 2014), demuestra que el TTDii fomenta la redefinición de creencias arraigadas, permitiendo que las prácticas responsivas, vacilación y alternancia de códigos sean comprendidas como gestos de alteridad y apertura al otro. Así, al estimular prácticas reflexivas y la constitución de una conciencia intercultural, el Teletandem se afirma como espacio formativo en la preparación de futuros profesores de Lenguas Extranjeras (LEs).

PALABRAS CLAVE: Teletándem institucional integrado; Mediaciones (intra y/o inter) lingüísticas; Creencias en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Considerações iniciais

A partir da concepção bakhtiniana de linguagem como um fenômeno histórico, social e responsivo (Bakhtin, 2011), compreendemos que o ensino-aprendizagem de línguas transcende a apropriação de estruturas linguísticas e gramaticais, configurando-se como um processo de construção de sentidos em relação com o outro. Essa perspectiva amplia o escopo tradicional da didática de línguas, deslocando o foco da competência normativa para a experiência enunciativa situada, atravessada por vozes, valores e relações de poder.

Nesse horizonte, os contextos telecolaborativos mediados por tecnologias digitais, como o Teletandem Institucional Integrado (TTDii), constituem-se espaços fecundos para o exercício da escuta ativa, da alteridade e da colaboração, favorecendo a formação ética, crítica e intercultural de sujeitos que ensinam e aprendem (Maciel, 2024). Com base nos princípios da igualdade, reciprocidade e autonomia que orientam o Teletandem, sistematizados por Vassallo e Telles (2009), o TTDii propõe a parceria entre estudantes de diferentes nacionalidades, que compartilham turnos de fala em suas línguas maternas e/ou de proficiência com vistas à aprendizagem mútua.

Ao articular objetivos formativos e experienciar as línguas em uso, o Teletandem vem se consolidando como um espaço potente de formação docente (Maciel, 2024; Rezende Junior; Messias, 2020; Silva, 2024), por convocar os participantes à reflexão sobre suas crenças, práticas e posicionamentos diante do outro. Nesse cenário, a mediação – entendida não como mera intervenção pedagógica, mas como prática discursiva responsiva – torna-se eixo constitutivo da significação. É nesse entremeio que as crenças sobre o ensinar e o aprender línguas emergem e são tensionadas, revelando-se como enunciados historicamente situados e atravessados por vozes sociais e ideológicas.

Este artigo inscreve-se nesse marco teórico-metodológico ao analisar dois excertos extraídos da primeira sessão de interação síncrona entre uma brasileira licencianda em Letras-Espanhol e um mexicano, estudante de Engenharia em Telecomunicações, no âmbito do componente curricular “*Práticas de Intercâmbio*

Linguístico-Cultural via Teletandem”, ofertado em 2023.1 no curso de Letras-Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em parceria com a *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM).

Fundamentada na Teoria Dialógica da Linguagem (TDL), desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, esta análise procura apreender as mediações (intra e/ou inter) linguísticas mobilizadas nas interações, considerando gestos de responsividade, negociação de sentidos e abertura ao outro. Essa perspectiva articula-se à compreensão das crenças como práticas discursivas que expressam, reiteram ou ressignificam valores, afetos e ideologias (Pennycook, 2006).

Assumindo uma abordagem qualitativa, interpretativista e de base netnográfica (André, 1995; André; Gatti, 2008; Bortoni-Ricardo, 2008; Kozinets, 2014), nos propomos a investigar: (a) de que modo as mediações (intra e/ou inter) linguísticas operam como estratégias de negociação de sentidos; e (b) quais crenças são mobilizadas pelos participantes sobre o ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LEs) em contextos telecolaborativos.

Partimos do entendimento de que o TTDii se constitui como espaço interacional potencialmente formativo, no qual o diálogo entre sujeitos de diferentes origens linguísticas e culturais favorece a emergência de zonas de tensão, hesitações, reformulações e gestos responsivos. Tais zonas são fecundas para a ressignificação de crenças cristalizadas e para a constituição de uma consciência crítica e intercultural, à medida que promovem deslocamentos discursivos e aberturas para o outro.

Esta investigação organiza-se em quatro seções, além destas considerações iniciais. Na primeira seção, contextualizamos o TTDii como espaço de formação docente e destacamos o papel constitutivo das mediações linguísticas, pedagógicas e interculturais. Na segunda, discutimos as crenças como construções discursivas que emergem da relação entre o “eu” e o “outro” em contextos interculturais. Na terceira, apresentamos os procedimentos metodológicos. Por fim, na quarta e última seção, analisamos os dados, evidenciando os gestos responsivos, as zonas de tensão e os deslocamentos enunciativos que constituem o processo formativo em andamento.

O Teletandem Institucional Integrado como espaço de formação docente e de mediações em movimento

Ao refletirmos sobre a formação de professores de línguas em uma perspectiva bakhtiniana, compreendemos que esse processo não se reduz à aquisição de técnicas ou ao domínio de métodos, mas se constitui, sobretudo, no e pelo diálogo, na escuta e na resposta ao outro. A formação é, portanto, um movimento inacabado e responsivo, que se efetiva na tensão entre vozes sociais, históricas e ideológicas em disputa (Bakhtin, 2011).

Nessa direção, situamos o Teletandem como um contexto de aprendizagem telecolaborativa em que o professor atua como mediador “[...] auxiliando os interagentes a refletir sobre sua própria prática enquanto aprendizes da língua do outro e professores de sua própria língua” (Salomão, 2012, p. 20), enquanto o aluno assume um papel ativo em seu processo de aprendizagem. Segundo Messias e Telles (2020, p. 12):

Quando os alunos são postos a refletir sobre seus processos de ensinar e aprender, eles mesmos podem tornar-se os construtores de suas teorias sobre ensinar e aprender. O espaço do Teletandem oportuniza e instiga essas reflexões de construção de uma identidade docente e, apesar de sediado na universidade, é um espaço à parte.

Desse modo, ao vivenciarem a interação real com falantes nativos da língua adicional, os participantes aprendem enquanto ensinam, experienciando a alternância de papéis que caracteriza a aprendizagem colaborativa e intercultural. Diversas pesquisas (Messias; Telles, 2020; Maciel, 2024; Silva, 2020, 2024) têm enfatizado o caráter formativo do Teletandem, destacando que ele ultrapassa o desenvolvimento linguístico ao promover reflexões pedagógicas, afetivas e interculturais – especialmente quando integrado à formação inicial docente.

É válido ressaltar que o Teletandem assume diferentes formas de organização: (i) institucional, (ii) semi-institucional e (iii) não institucional. Na

configuração institucional, as universidades são responsáveis pela mediação, avaliação e integração da prática ao currículo acadêmico. No modelo semi-institucional, a interação é viabilizada pelas instituições, mas sem garantia de acompanhamento sistemático. Já no formato não institucional, os próprios participantes organizam suas sessões de modo autônomo, fora do ambiente acadêmico, assumindo a responsabilidade sobre seus percursos de aprendizagem.

É a partir desse enquadramento que situamos o Teletandem Institucional Integrado (TTDii) como um cenário de colaboração entre sujeitos de diferentes línguas e culturas, guiado pelos princípios da igualdade, reciprocidade e autonomia com “oportunidades de implementação de temas pedagógicos desafiadores aos educadores de professores de Línguas Estrangeiras (LEs), tais como aprendizagem colaborativa e autônoma” (Vassallo; Telles, 2009, p. 26). Ao ser implementado como projeto institucional em cursos de Letras, o TTDii adquire centralidade formativa, conectando práticas acadêmicas, saberes interculturais e experiências discursivas em situações reais de uso da linguagem.

Por meio de sessões bilíngues de conversação, realizadas em ambientes virtuais colaborativos (como *Google Meet* e *Zoom*), os participantes trocam experiências, negociam sentidos e oferecem *feedback*, atribuindo significados ao que é dito, silenciado ou reformulado no embate entre visões de mundo. Essas interações síncronas viabilizam o uso real das línguas em contextos vivos de comunicação, contemplando múltiplas dimensões do funcionamento linguístico – vocabulário (léxico), pragmática (uso social da língua), semântica (significado das palavras e frases) e gramática (estrutura formal).

Além disso, a articulação entre elementos verbais e não-verbais – entonação, gestos, expressões faciais, imagens – dá lugar à intersemiose, promovendo um processo de ensino-aprendizagem multidimensional que favorece trocas culturais, vínculos afetivos e o desenvolvimento de competências comunicativas. Nesse processo, “a palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais” (Bakhtin, 1997, p.43), o que evidencia seu papel como material semiótico vivo, em constante transformação.

Assim, o uso da língua deixa de ser visto como aplicação de regras e passa a

ser compreendido como ato situado, socialmente atravessado e responsivamente orientado ao outro. Como afirma Volóchinov (2018, p. 216), “o centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo”.

No âmbito institucional, o Teletandem assume diferentes modalidades de inserção curricular. Quanto aos tipos de participação, podemos identificar quatro: (i) integrado – quando as atividades estão obrigatoriamente inseridas no currículo; (ii) complementar – atividades consideradas parte de um curso, em que os estudantes escolhem entre diferentes opções, aquela em que desejam participar; (iii) opcional – participação livre, ainda que promovida pela instituição; e (iv) não integrado – cabe às instituições decidirem se (não) disponibilizam condições para que as interações ocorram, uma vez que essas atividades não possuem reconhecimento oficial.

Neste estudo, geramos e coletamos dados a partir de duas realidades diferentes em interação: institucional integrada, com brasileiras, futuras professoras de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em que as atividades são obrigatórias e estão inseridas no componente curricular “*Práticas de Intercâmbio Linguístico-Cultural via Teletandem*”; e semi-institucional não integrada, com estudantes mexicanos, de diferentes cursos, da *Universidad Autónoma de México* (UNAM), em que as práticas são facultativas, mas a instituição oferece suporte às interações por meio da *MEDIATECA da Escuela de Lenguas, Lingüística y Traducción* (ENALLT).

Cada sessão é organizada em três momentos: conversação, *feedback* e sessão de mediação. No primeiro, a conversação, núcleo da prática, representa o eixo central da prática, em que a comunicação intercultural se desenvolve em ambas as línguas, ao longo de 1 hora de duração, dividida de forma equitativa – aproximadamente 25 minutos dedicados a cada idioma. A gestão do tempo e das trocas é responsabilidade dos interagentes, que negociam sentidos e significados, estabelecem regras e fazem acordos para cumprir os três princípios do Teletandem (Vassallo; Telles, 2009).

No segundo momento, os participantes realizam o *feedback*, com duração média de 10 minutos, compartilhando impressões sobre a interação, eventuais

dificuldades e orientações para o aprimoramento linguístico e comunicativo. Tal atividade envolve reconhecer que, “a palavra está presente em todo ato de compreensão e em todo ato de interpretação” (Volóchinov, 2017, p.101).

Por fim, no terceiro momento, inicia-se a sessão de mediação, conduzida por professores-mediadores, que promovem a reflexão crítica e a troca intercultural sobre a experiência vivenciada com duração máxima de 30 minutos. Nessa dinâmica, o papel do professor-mediador se desloca da centralidade didática para uma função dialógica: mediar, orientar e favorecer a autonomia dos interagentes. Ao mediar as interações bilíngues, o docente cria condições para que os aprendizes desenvolvam consciência crítica sobre a linguagem e aprendam a oferecer e receber *feedback* de forma ética e colaborativa.

Além da mediação pedagógica, o TTDii se constitui como espaço privilegiado para as mediações (intra e/ou inter) linguísticas⁵. De acordo com o Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER), a mediação ocupa lugar central no desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, ao lado da produção, recepção e interação. Trata-se, portanto, de prática fundamental para a aprendizagem significativa em LEs.

No âmbito da mediação intralinguística, os participantes reformulam o discurso a partir de variações ou registros distintos da mesma língua, adequando-o ao nível de conhecimento do parceiro. Isto é, ao explicar uma palavra complexa em espanhol, o interagente pode optar por uma formulação mais simples para facilitar a compreensão. Já na mediação interlinguística, envolve a tradução e adaptação de conteúdos entre línguas diferentes, como quando um participante esclarece um conceito do português para o espanhol (ou vice-versa), buscando preservar as nuances culturais e linguísticas envolvidas⁶.

No Teletandem, estratégias como resumir/sintetizar, parafrasear e comentar, intermediar e interpretar são mobilizadas para garantir a compreensão mútua e o

⁵ No Teletandem, a sessão de mediação refere-se ao encontro conduzido pelo professor-mediador, enquanto mediações (intra e/ou inter) linguísticas dizem respeito às estratégias comunicativas empregadas pelos parceiros durante a interação para negociar sentidos e superar dificuldades linguísticas e culturais.

⁶ De acordo com Catenaro Serena e Arriba García (2004), as mediações (intra e/ou inter) linguísticas se concretizam em microhabilidades orais – resumir/sintetizar, parafrasear, comentar, intermediar e interpretar – que possibilitam a negociação de sentidos entre os parceiros.

avanço do diálogo. Essas microhabilidades permitem apresentar ideias de forma concisa, reformular enunciados, ajustar o discurso, solucionar dúvidas e coconstruir significados, potencializando a Competência Comunicativa Intercultural (CCI) dos aprendizes. O registro de anotações (mentais ou escritas), também contribui para organizar informações importantes a serem discutidas no momento do *feedback*.

Longe de se limitar à tradução literal, os participantes mobilizam estratégias de adaptação cultural e linguística, ajustando continuamente sua comunicação para atender às demandas de clareza, fluidez e compreensão recíproca. Nesse processo colaborativo, de aprendizado ativo e dinâmico, desenvolvem-se não apenas competências linguísticas, mas competências mediadoras e comunicativas interculturais, essenciais para a formação de cidadãos globalmente conectados.

Desse modo, compreendemos o TTDii não apenas como prática de ensino de LEs, mas como espaço dialógico em que emergem vozes, deslocamentos e crenças. É nesse ponto que ancoramos a discussão a seguir, voltado à análise das crenças como enunciados que atravessam e dão forma às interações telecolaborativas.

Crenças como práticas discursivas em contextos telecolaborativos

Tradicionalmente concebidas como representações mentais de caráter relativamente estável, as crenças, quando observadas pela lente da Teoria Dialógica da Linguagem (TDL), revelam-se como práticas discursivas situadas, dinâmicas e heterogêneas. Nesse horizonte, cada enunciado que expressa uma crença carrega marcas de valores, afetos e ideologias que circulam socialmente, inscrevendo o sujeito em uma cadeia de vozes que o antecede, o atravessa e o sucede (Bakhtin, 2011). Sob essa ótica, torna-se pertinente lembrar que “o enunciado como tal é inteiramente um produto da interação social” (Volóchinov, 2017, p. 216), o que reforça a natureza dialógica e responsiva das crenças no processo de significação.

Nos contextos telecolaborativos de ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LEs), as crenças deixam de ser projeções individuais para se configurarem como fenômenos interacionais, construídos na relação entre o “eu” e o

“outro”. Ao enunciar suas percepções sobre aprender, ensinar e interagir, os participantes mobilizam discursos que revelam adesões, resistências, continuidades e ressignificações. Trata-se, portanto, de uma compreensão processual e responsiva das crenças, que se entrelaçam às mediações e aos gestos de alteridade que emergem no Teletandem Institucional Integrado (TTDii).

Um levantamento conduzido por Araújo e Souza (2017), abrangendo diversas áreas, revelou que o termo “crença” está relacionado a diferentes constructos, como “abordagem ou cultura de aprender” (Almeida Filho, 1993), “cultura de aprender línguas” (Barcelos, 1995), “mitos” (Carvalho, 2000), “imaginário” (Cardoso, 2002), “representações” (Celani; Magalhães, 2002) e “representações sociais” (Moscovici, 1961).

Como destaca Barcelos (2007, p. 113), “o conceito de crenças é tão antigo quanto nossa existência, pois desde que o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo”. Nesse sentido, as crenças não se limitam ao campo educacional, mas atravessam todas as esferas da vida social, como a política, a religião e a socialização. O que as distingue, contudo, é a maneira como se constroem discursivamente em contextos interacionais específicos. Para esse estudo, adotamos a definição proposta por Barcelos (2006, p. 18), segundo a qual:

[Crenças são] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo em seus fenômenos, construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais, paradoxais.

Entendidas como concepções que refletem valores, experiências e modos de interpretar o mundo, as crenças influenciam nossas percepções, decisões e práticas – inclusive profissionais. Segundo Medviédev (2012, p. 48) “todos os produtos da criação ideológica [...] são objetos materiais e partes da realidade que circundam o homem”, evidenciando seu caráter histórico e socialmente situado. No campo do ensino-aprendizagem de línguas, Barcelos (1995) destaca que as crenças podem tanto impulsionar quanto obstruir os processos formativos, sendo moldadas por fatores sociais, afetivos e identitários. Embora muitas vezes compartilhadas por grupos, essas crenças são singulares, forjadas na trama entre experiências

individuais e contextos coletivos.

No diálogo com Bakhtin (2011), as crenças podem ser compreendidas como mediadoras simbólicas da ação e da interpretação, revelando-se como vozes sociais em constante interação. Seguindo essa linha, Dufva (2003) propõe uma abordagem dialógica para o estudo das crenças no contexto da aprendizagem de LEs, sublinhando seu caráter dinâmico e interacional, desafiando a visão tradicional que as concebiam como estruturas fixas e individuais. No processo de aquisição de uma Língua Estrangeira (LE), as crenças dialogam com múltiplas vozes presentes no ambiente de aprendizagem, permitindo que se analisem os aspectos afetivos, ideológicos e socioculturais que permeiam a trajetória do sujeito.

As abordagens cognitivas no estudo das crenças em contextos de aprendizagem de línguas têm sido objeto de importantes críticas na literatura especializada. Uma delas diz respeito à estaticidade das crenças, tratadas como estruturas mentais rígidas e inalteráveis, o que dificulta a compreensão de sua natureza processual e dialógica. Ao ignorar os deslocamentos que emergem nas interações sociais, tais abordagens reduzem a crença a um dado fixo, negligenciando os efeitos das experiências e dos encontros na constituição subjetiva do aprendiz.

Outro ponto refere-se à ênfase excessiva no indivíduo, que desconsidera o papel das relações sociais e da alteridade na formação das crenças. Ao focar em aspectos internos, essas perspectivas deixam à margem os contextos de produção dos enunciados, limitando a compreensão das crenças como construções discursivas que emergem na tensão entre vozes. Soma-se a isso a crítica à centralidade dos métodos de pesquisa quantitativos e experimentais, que, embora úteis em certos contextos, não conseguem captar a complexidade, a ambiguidade e a historicidade dos sentidos mobilizados nas práticas linguísticas.

A desconsideração do contexto social e cultural é um dos efeitos mais preocupantes dessas abordagens, pois compromete uma leitura das crenças como fenômenos ideológicos e interacionais. No plano epistemológico, destaca-se ainda uma crítica filosófica importante, relacionada à oposição entre rigor científico e sensibilidade ao contexto. Dufva (2003), em resposta a tais tensionamentos,

reconhece a possibilidade de articular densidade analítica e escuta responsiva. Desse modo, evidencia-se a necessidade de uma abordagem mais integrada e contextualizada, capaz de reconhecer as crenças como construções discursivas e sociais, constituídas no entre-lugar do “eu” e do “outro”, especialmente em ambientes interculturais mediados por tecnologias, como o Teletandem.

Nesse quadro teórico, as crenças tornam-se elementos constitutivos da experiência linguística e pedagógica dos sujeitos. Elas não apenas refletem posicionamentos individuais, mas também refratam discursos sociais mais amplos, em constante disputa. É, portanto, na tessitura dos enunciados que circulam nas práticas telecolaborativas que buscaremos compreender como tais crenças emergem, se tensionam e se transformam no entre-lugar do diálogo, da mediação e da alteridade.

Metodologia

Este estudo situa-se no campo da pesquisa qualitativa (André, 1995; André; Gatti, 2008) e interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), por compreender que o fenômeno investigado — as mediações (intra e/ou inter) linguísticas no contexto do Teletandem em articulação com as crenças de aprendizes de Línguas Estrangeiras (LEs) — não pode ser captado por meio de abordagens objetivas ou generalizantes. Exige, ao contrário, uma escuta sensível aos sentidos que emergem em contextos situados de interação. Nesse horizonte, adotamos uma postura compreensiva e reflexiva diante dos dados, buscando interpretar os movimentos discursivos e os gestos responsivos que atravessam as experiências telecolaborativas.

A base empírica da pesquisa é o componente curricular “Práticas de Intercâmbio Linguístico-Cultural via Teletandem”, ofertado em 2023.1 no curso de Letras–Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em parceria com a *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM). No âmbito desse componente, estudantes brasileiros e mexicanos participaram de sessões síncronas semanais em duplas, alternando turnos de fala em português e espanhol, com o intuito de promover o ensino-aprendizagem mútuo de línguas e culturas.

A geração e a coleta dos dados foram realizadas por meio do registro em vídeo e áudio das sessões, além de diários reflexivos e materiais de apoio/didáticos. Esses dados foram organizados e tratados com base na netnográfica (Kozinets, 2014), abordagem considerada pertinente para os estudos desenvolvidos em ambientes digitais mediados por tecnologias, nos quais os sentidos são coconstruídos em rede e atravessados por múltiplas vozes e contextos socioculturais. O recorte analítico deste estudo concentrou-se na primeira interação síncrona entre a brasileira Cecília, licencianda em Letras-Espanhol, e o mexicano Mateo, estudante de Engenharia em Telecomunicações, analisada de forma articulada em duas pesquisas de doutorado em andamento, ambas com olhares analíticos específicos, mas que compartilham os mesmos princípios teórico-metodológicos⁷.

Em síntese, este estudo concentrou-se sobretudo na emergência de zonas de tensão, gestos responsivos, marcas de hesitação, alternância de códigos e movimentos de (res)significação, compreendidos como formas de dizer, calar e (re)pensar o ensino-aprendizagem de LEs em contextos formativos mediados pela interculturalidade e pelas mediações tecnológica e linguística.

Análise e discussão dos dados

Partimos do pressuposto de que o conhecimento se constrói na relação entre sujeitos, sendo atravessado por vozes, histórias, valores e ideologias que conferem espessura aos enunciados. Dessa forma, apresentamos dois excertos da primeira interação síncrona entre dois estudantes: uma brasileira e um mexicano, realizada no contexto do Teletandem UEPB – UNAM, com o objetivo de analisar como as mediações e as crenças emergem, se entrelaçam e se (res)significam no decorrer do diálogo.

⁷ Os nomes dos participantes aqui citados são fictícios, a fim de preservar suas identidades. Os dados analisados correspondem a recortes de duas pesquisas de doutorado aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Campina Grande (CEP/UFCG). Uma delas, concluída em 17 de dezembro de 2025, foi aprovada sob o parecer n.º 6.060.300 (CAAE: 67952923.0.0000.5182); a outra encontra-se em andamento, aprovada sob o parecer n.º 6.103.145 (CAAE: 68426023.6.0000.5182).

Excerto 1:

Mateo: [...] talvez é:: não hoje... como nos tempos antigos [...] todos nós temos sendo escravizados ham... pelo trabalho ou pela *escuela* e talvez não vemos da mesma forma que no tempos antigos, talvez ham... agora nos acostumamos muito mais a fazer as coisas pela necessidade que nós temos com a sociedade. [...] Mas ah... talvez, a capitalismo é muito importante no desenvolvimento da escravisão. [...] agora não podemos viver ((pronuncia do fonema /v/ com som de /b/)) sin um...um móvil ah... sin uma... um aparálio tecnológico que:: que seja actualizável ah... e só:: nós precisamos ter comunicação.

Cecília: Entendi, verdade... é:: sem um:: sem a tecnologia nós já não conseguimos viver, né? Tanto que se:: se o *Wi-Fi* cair, provavelmente a gente vai entrar em guerra e vai todo mundo ficar... colapsar, num é? Aí voltando pro:: pro tema lá da escravização... tem um *podcast* que ficou muito famoso aqui no Brasil ano passado e:: o nome do podcast é “A mulher da casa abandonada” [...] Lá no nos anos 80, ela:: ela foi com o marido pro...pros Estados Unidos e:: e a mãe deu a empregada doméstica que era da família, né? Dos pais dela, pra ela. Eles deram a empregada doméstica! Eles foram pros Estados Unidos e levaram essa empregada [...].

Mateo: É:: sobre a:: Narcos? Não sei como é a... a palavra certa. Eu não lembro agora. Mas:: é importante falar que *sí* existe, mas não é *todo*... não é tudo... não é. [...] Nós temos muitas boas coisa... coisas. [...] ah... você me... você me *pregunta*... me pergunta se a México é muito *perigoso*? O que você quer saber especialmente?

Cecília: Não, acho que sobre isso... é... era só para saber mais a... a relação do...do povo mexicano com...com essa questão de... do tráfico de pessoas, né? Mas... em se tratando de perigo, eu acho que todos os países ele... ele vai ter a sua periculosidade... é... vai ser mais perigoso em determinadas coisas, né? Aqui no Brasil é mais assalto [...] talvez no México, seja mais sequestro:: de pessoas que... que sejam ricas [...] a Noruega, talvez não tenha assaltos [...] mas aí eles têm outros problemas, né? Outros crimes que se sobressaem [...].

(Cecília e Mateo - recorte da 1ª interação – 14 de abril de 2023).

Neste excerto, observa-se um movimento dialógico que articula crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas e mediações linguísticas diversas. Mateo, aprendiz de Português Brasileiro como Língua Estrangeira (PBLE), mobiliza recursos interlinguísticos para expressar reflexões críticas sobre formas contemporâneas de exploração social, estabelecendo analogias com a escravidão.

A presença de transferências lexicais e estruturais, desvios fonéticos (*escravisão*, *a capitalismo*, *sin um móvil*) indica o uso da mediação interlinguística como estratégia para sustentar a interlocução, mesmo diante de limitações linguísticas conforme a mediação entendida como instrumento para avançar em tarefas ainda não dominadas, segundo Vygotsky (1978) e Wertsch (1998). Esse movimento evidencia o funcionamento da linguagem no uso concreto, pois, como assinala Volóchinov (2017), a consciência não opera com sistemas abstratos de formas normativas, mas com o conjunto de contextos possíveis de uso de contextos possíveis de uso da língua. Assim, a “imperfeição” da produção não representa

falha, mas constitui condição real de enunciação em situações dialógicas de aprendizagem.

A postura de Mateo revela crenças positivas na interação como espaço legítimo de aprendizagem, em que a produção linguística parcial, hesitante ou marcada pela língua materna, não é percebida como obstáculo, mas como parte constitutiva do processo formativo, em consonância com a concepção de crenças como práticas sociais situadas (Barcelos, 2006).

Por sua vez, Cecília mobiliza mediações intralinguísticas, que vão além da correção ou da simplificação. Ao escutar responsivamente, ela valida os sentidos construídos por Mateo, retoma temas propostos e amplia o repertório cultural da interação ao introduzir o *podcast* brasileiro relacionado à escravidão moderna, gesto que se articula com a responsividade ativa formulada por Bakhtin (2011). Seu movimento enunciativo revela crenças que valorizam a escuta, empatia e a construção colaborativa de sentidos, em consonância com uma visão de linguagem como espaço de encontro com a alteridade. Esses movimentos também configuram formas de apoio interacional associadas aos princípios de scaffolding discutidos por Wood, Bruner e Ross (1976) e Donato (1994), permitindo que Mateo amplie sua capacidade expressiva.

A alternância de vozes e a construção conjunta do tema demonstram o caráter dialógico da interação, em que as crenças dos participantes não apenas se expressam, mas também se transformam no curso do diálogo. Sob a perspectiva de Bakhtin (2011), o sentido não está dado previamente, mas emerge do entrelugar das vozes. O gesto de Cecília em apoiar o desenvolvimento argumentativo de Mateo pode ser compreendido, à luz de Vygotsky (1978), como uma ação situada na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), perspectiva aprofundada por Lantolf e Thorne (2007) no campo da aprendizagem de línguas, em que a mediação promove deslocamentos discursivos significativos.

Assim, o excerto evidencia como mediações (intra e/ou inter) linguísticas e crenças sobre linguagem e aprendizagem se articulam em práticas de coautoria dialógica. Mais do que uma troca de informações, o que se observa é uma tessitura de sentidos atravessada por valores, pertencimentos e deslocamentos – aspecto

que reafirma o Teletandem como espaço formativo, ético e intercultural, conforme apontado também pelos estudos de telecolaboração de O'Dowd (2007) e Belz (2003).

Excerto 2:

Mateo: [...] Bueno, yo tengo una pregunta... ¿Cuáles son las costumbres que normalmente tienen en Brasil cuando un extranjero llega a visitarlos? O sea, ¿qué es lo típico que se hace?
Cecília: [...] hablar de Brasil es un poco complicado... para quién está allá, fuera de Brasil, se ve mucho solamente el Río y <i>São Paulo</i> , que son los estados más... más turísticos de... de nuestro país. Pero, como Brasil es muy grande, es también muy... muy diverso. Creo que puede que pase allá, en México, también... eso de la <i>diversidade</i> a cada Estado. [...] acá, donde vivo, por ejemplo, é... tenemos fiestas en junio... las fiestas de <i>San Juan</i> son... son muy famosas acá en mi Estado. Si ustedes vienen de... del 1 de junio hasta el 1 de julio, tenemos fiestas todos los días... Todos los días de fiesta y hay un... é... todas las comidas están hechas de maíz, ¿no? Básicamente, es el mes del maíz, básicamente... Y todo es fiesta. Pero, cuando vamos a Río, por ejemplo, las... las fiestas de San Juan son en julio, ¿no? Y en <i>São Paulo también</i> ... también... también es en... en julio. Y cuando nos vamos al sur de Brasil, por ejemplo, que... que allá están los... los... me olvidé la palabra ahora... la gente que:: bueno, el Sur de Brasil fue colonizado por... é... por... por los alemanes, los ucranianos é... los rusos. Entonces, allá hay mucho de... de esas culturas, del Este de Europa, de Alemania... Totalmente distinto de nosotros aquí en... en el Norte. Yo estoy en el nororiente de Brasil y cuando nos vamos al Norte ya es una cultura mucho más indígena, ¿no? allá es... es mucho más parecido con... con las cosas de Colombia, de Venezuela y eso:: entonces yo puedo hablar un poco aquí de... de mi región ¿no? é... y las fiestas se basan más en eso de San Juan. Ah... el Carnaval también que... el Carnaval en Bahía es distinta del Carnaval de Río, son... son ritmos un poco distintos y... ¿no sé si eso contesta tu pregunta?
Mateo: Sí, sí, la contesta, y obviamente coincido contigo en la parte de que... Como es muy grande, Brasil, al igual que México, tiene muchos Estados de la misma manera, ¿no? Es diferente las costumbres, ¿no? Simplemente, también, si nos vamos a algo más sencillo, el acento, ¿no? Llega un momento en el que... no es la misma forma de hablar en un lado... en un Estado que... que el otro está, ¿no? ¿Y mencionaste la parte de los Carnavales? Eh... ¿La mayoría de los Carnavales son por las mismas fechas o son diferentes fechas? o ¿Cómo sería ahí?
Cecília: É... las fechas de Carnaval... van de acuerdo con... con el miércoles de cenizas, ¿no? Que... que hay que ser antes. Entonces está basado en el calendario católico, porque hay que ser antes, entonces va a cambiar de...de año a año, no... no va a ser igual siempre.

(Cecília e Mateo - recorte da 1ª interação – 14 de abril de 2023).

No segundo excerto, observamos a alternância planejada de línguas: após cerca de 30 minutos interagindo em português, os participantes passam ao espanhol, cumprindo com um dos princípios fundamentais do Teletandem: a igualdade entre as línguas. Mateo assume o papel de tutor, enquanto Cecília se posiciona como aprendiz, evidenciando uma concepção de ensino-aprendizagem colaborativa, horizontal e dialógica, coerente com abordagens socioculturais de aprendizagem em pares, como discutido por Lantolf e Poehner (2014).

A partir da pergunta de Mateo sobre costumes brasileiros, Cecília mobiliza mediações intralinguísticas por meio de comentários, exemplos, ajustes lexicais e

reformulações, movimentos típicos de negociação de sentidos em interações telecolaborativas, segundo O'Dowd (2007). Pausas, hesitações e reformulações revelam processos naturais de produção em língua adicional (Johnson, 2009), mas também confirmam o caráter social do enunciado. Para Volóchinov (2017), a fala não nasce de um sujeito isolado, mas se configura sempre em resposta a alguém, moldada pelas condições concretas do diálogo e pelas demandas do interlocutor. Assim, a maneira como Cecília organiza sua fala decorre diretamente das perguntas, expectativas e contribuições de Mateo, que orientam a forma e o sentido de seu enunciado.

Nessa mesma direção, a fluidez da temática que Cecília constrói – ao explicar festas juninas, diversidade regional, colonização do Sul, interferências do português e desvios pontuais (como “*es distinta*” para “*el Carnaval*”) – evidencia uma consciência do uso de mediação interlinguística como recurso de compensação, sem comprometimento da compreensão. Tais movimentos dialogam com Volóchinov (2017), ao afirmar que a compreensão e a produção não se fundamentam em sistemas abstratos, mas nos contextos reais de uso em que o enunciado ganha sentido.

O diálogo revela crenças positivas sobre a aprendizagem de línguas ancoradas no uso autêntico da linguagem, na partilha intercultural e na aceitação do erro como parte do processo formativo, perspectiva alinhada à interculturalidade crítica defendida por Byram (1997). Ao final de sua exposição, Cecília verifica a eficácia de sua resposta — “*¿no sé si eso contesta tu pregunta?*” —, gesto que convida o outro à responsividade, em consonância com os pressupostos bakhtinianos de linguagem como encontro entre vozes (Bakhtin, 2011), e confirma os pressupostos de Vygotsky (1978), aprofundados por Donato (1994), ao discutir colaboração e mediação na aprendizagem de línguas.

Mateo, por sua vez, retoma o tema e o amplia com uma nova pergunta, colaborando na construção de um espaço de confiança, curiosidade mútua e escuta, característico de zonas de desenvolvimento colaborativas descritas por Donato (2024

). Sua curiosidade sobre o Carnaval é respondida com uma explicação

ancorada no calendário católico, revelando a tentativa de contextualizar culturalmente o conteúdo, movimento que se aproxima da aprendizagem intercultural situada discutida por Byram e Grundy (2003).

Desse modo, a interação entre Cecília e Mateo confirma o potencial formativo do Teletandem como ambiente em que mediações (intra e/ou inter) linguísticas e as crenças se articulam em práticas discursivas situadas, contribuindo para a construção de sentidos e aprendizagens compartilhadas. Os deslocamentos, hesitações e reformulações presentes na fala dos participantes configuram zonas de desenvolvimento e negociação intercultural — espaços de constituição de sujeitos éticos e responsivos, tal como sustentado por abordagens dialógicas e socioculturais.

Palavras (não) finais

As análises empreendidas reafirmam o potencial formativo do Teletandem Institucional Integrado (TTDii) como espaço de encontro entre sujeitos que, ao se exporem ao outro, reconfiguram não apenas suas práticas linguísticas, mas também suas formas de perceber, (res)significar e fazer uso da linguagem. Mais do que um exercício técnico de aquisição linguística, o Teletandem revela-se como um território de deslocamentos linguísticos, culturais, afetivos e ideológicos que convocam os participantes à escuta, à responsividade e à coautoria do dizer.

A partir de uma abordagem dialógica da linguagem, compreendemos que as crenças sobre o ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LEs) não são estruturas estáveis ou propriedades individuais, mas enunciados historicamente situados, que se atualizam nas práticas discursivas mediadas pelo outro. As zonas de tensão, as hesitações, os apagamentos e as reformulações observados ao longo das interações analisadas são marcas visíveis de um processo de significação em movimento, no qual as vozes se entrelaçam, se confrontam e se (re)configuram. Nessa tessitura, as mediações (intra e/ou inter) linguísticas, constituídas e materializadas por microhabilidades discursivas, operam como gestos de alteridade e de escuta responsiva, favorecendo a negociação de sentidos e o exercício da ética

dialógica e o aprimoramento da Competência Comunicativa Intercultural (CCI).

Assim, ao promover experiências enunciativas marcadas pelo encontro com a diferença e pela coconstrução de sentidos, o TTDii afirma-se como espaço de formação discursiva e intercultural, em que ensinar e aprender se entrelaçam e se complementam. Desse modo, os dados analisados indicam que, no interior dessas práticas colaborativas, não apenas se aprende e se ensina uma Língua Estrangeira (LE), mas também se constrói a possibilidade de significar “com”, “a partir” e “diante do outro”, por meio do intercâmbio linguístico e cultural. A linguagem, portanto, deixa de ser instrumento e passa a configurar-se como acontecimento ético, estético e formativo, no qual os sujeitos se constituem mutuamente pela palavra que ouve, acolhe, desloca e transforma.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

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

ANDRÉ, M.; GATTI, B. Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO-ALEMÃO DE PESQUISA QUALITATIVA E INTERPRETAÇÃO DE DADOS., 2008, Brasília. *Anais [...]*. Brasília: Universidade de Brasília, 2008. p. 1-13. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.uffs.edu.br/uffs/contendo/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/repositorio-de-arquivos/arquivos-do-programa-de-formacao/M%C3%B3dulo%20VII%20Pesquisa%20Qualitativa%20parte%20II.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.

ARAÚJO, J. H.; SOUZA, F. M. Crenças, memórias e intuições na narrativa de um professor de inglês - língua estrangeira - em construção. *Afluente - Revista Eletrônica de Letras e Linguística*, São Luís, v. 2, p. 129-149, 2017.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade

Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *In*: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42.

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

BELZ, J. A. Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, East Lansing, v. 7, n. 2, p. 68–117, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador*: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

BYRAM, M.; GRUNDY, P. Introduction: context and culture in language teaching and learning. *In*: BYRAM, M.; GRUNDY, P. (org.). *Context and culture in language teaching and learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003. p. 1–17.

CARDOSO, R. C. T. *O imaginário do comunicativismo entre professores de língua estrangeira/inglês (e sua confrontação com teoria externa)*. 2002. Tese (Doutorado em Letras – Filologia e Linguística Portuguesa) - Assis: UNESP, 2002.

CARVALHO, V. C. P. *A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de letras: crenças e mitos*. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

CATENARO SERENA, F. J.; ARRIBA GARCÍA, C de. Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE. *Revista Electrónica de Didáctica*, Madrid, n. 2, p. 6, 2004.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. *In*: LOPES, L. P. M.; BASTOS, L. C. (org.). *Identities: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 319-337.

DONATO, R. Aspects of collaboration in pedagogical discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, Rowley, v. 24, p. 284–302, 2004.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. *In*: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (ed.). *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex. 1994. p. 33–56.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. *In*: KAJALA, P.; BARCELOS, A. M. F. (ed.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dodrecht: Kluwer, 2003. p. 131–151. DOI:[10.1007/978-1-4020-4751-0_6](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4751-0_6).

JOHNSON, K. E. *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009.

KOZINETTS, R. V. *Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online*. Porto Alegre: Penso, 2014.

LANTOLF, J. P.; POEHNER, M. E. *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education*. New York: Routledge, 2014.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

MACIEL, H de. S. *Interculturalidade e cinema: uma experiência de formação de professores de Espanhol mediada pela Teletandem*. 2024. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2024.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MESSIAS, R. A. L.; TELLES, J. A. Teletandem como “terceiro espaço” no desenvolvimento de professores de línguas estrangeiras. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 22, n. 3, p. 731-750, 2020.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

O'DOWD, R. *Online intercultural exchange: an introduction for foreign language teachers*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: LOPES, L. P. M. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

REZENDE JÚNIOR, E. L.; MESSIAS, R. A. L. Formação de professores de Língua Estrangeira (LE) em um contexto telecolaborativo. *In*: SOUZA, F. M. de.; CARVALHO, K. C. H. P. de; MESSIAS, R. A. L. (org.). *Telecolaboração, ensino de*

línguas e formação de professores: demandas do século XXI. São Paulo: Mentres Abertas; Campina Grande: EDUEPB, 2020. p. 43-58.

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

SILVA, R. C de. A. *A formação do professor interculturalista de língua espanhola mediada pelo Teletandem: crenças, ações e reflexões*. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020.

SILVA, R. C de. A. *Suleando a formação de professores de espanhol: práticas interculturais e decoloniais no teletandem*. 2024. Tese (Doutorado em Linguagem e Ensino) — Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2024.

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.

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WERTSCH, J. V. *Mind as action*. New York: Oxford University Press, 1998.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Oxford, v. 17, n. 2, p. 89–100, 1976.

Recebido em: 18 set. 2025.
Aprovado em: 18 dez. 2025.

Revisor(a) de língua portuguesa: Juliana Barros
Revisor(a) de língua inglesa: Bruna Oliveira Braz
Revisor(a) de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho