



Uma proposta teórico-metodológica de telecolaboração para o ensino de línguas nas escolas regulares do Brasil

Rodrigo Schaefer^{1*}, Paulo Roberto Sehnem² e Christiane Heemann³

¹Instituto Federal Catarinense, Av. Hugo Schlosser, 605, 88354-300, Brusque, Santa Catarina, Brasil. ²Associação de Pesquisa e Extensão em Educação de Joinville, Joinville, Santa Catarina, Brasil. ³Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, Santa Catarina, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: rodrigo.schaefer@ifc.edu.br

RESUMO. Muitas das vezes, alunos de escolas regulares parecem não demonstrar habilidades necessárias para se comunicarem suficientemente bem em outras línguas, por exemplo, em inglês e espanhol. A telecolaboração, relacionada com o uso de ferramentas digitais em projetos colaborativos (Belz, 2002; O'Dowd, 2018), pode viabilizar o desenvolvimento de referidas habilidades por meio da interação entre alunos de escolas regulares brasileiras e de escolas de outros países. Com fundamentos em autores como Belz (2002, 2007), O'Dowd (2006, 2012, 2013, 2018), Thorne (2006), Telles (2009, 2015), Schaefer (2019) e Schaefer e Heemann (2019), o objetivo do presente estudo é apresentar uma proposta teórico-metodológica, a qual envolve a telecolaboração, para o ensino de línguas em escolas regulares do Brasil. Sugerimos que projetos que inserem a telecolaboração como modelo de ensino e aprendizagem *online* de línguas em escolas regulares brasileiras podem promover a reflexão acerca de diferentes questões de sociedades contemporâneas, tais como manifestações de preconceito, inclusão e diversidade cultural, diferenças étnico-raciais e discriminação. Desse modo, defendemos a ideia de que a língua, em atividades telecolaborativas, não pode ser percebida meramente como um meio de comunicação, mas também como um instrumento que visa à educação intercultural de um indivíduo pois, de acordo com Deardorff (2004), as instituições educativas possuem a tarefa de preparar intelectual e culturalmente os seus alunos.

Palavras-chave: interação virtual; ensino e aprendizagem de línguas *online*; ensino de línguas no contexto brasileiro.

A telecollaborative theoretical-methodological proposal for the teaching of languages in Brazilian regular schools

ABSTRACT. Too often regular school students do not seem to demonstrate necessary skills to communicate well enough in other languages, for instance, in English and Spanish. Telecollaboration, which is related to the use of digital tools in collaborative projects (Belz, 2002; O'Dowd, 2018), can make the development of these skills possible through interaction between students from Brazilian regular schools and schools from other countries. Drawing on scholars such as Belz (2002, 2007), O'Dowd (2006, 2012, 2013, 2018), Thorne (2006), Telles (2009, 2015), Schaefer (2019) and Schaefer and Heemann (2019), this study has the objective of presenting a theoretical-methodological proposal, which involves telecollaboration, for the teaching of languages in Brazilian regular schools. We suggest that projects that include telecollaboration as a model of online teaching and learning of languages in Brazilian regular schools can foster the reflection on different issues of contemporary societies such as manifestations of prejudice, inclusion and cultural diversity, ethnic-racial differences, and discrimination. Thus, we advocate the idea that language, in telecollaborative activities, cannot merely be conceived as a means of communication, but also as an instrument which aims at promoting the intercultural education of an individual since, according to Deardorff (2004), educational institutions have the task of preparing intellectually and culturally their students.

Keywords: virtual interaction; online teaching and learning of languages; teaching of languages in the Brazilian context.

Received on December 10, 2019.

Accepted on April 3, 2020.

Introdução

Oportunidades de comunicação oriundas de distintos tipos de movimentos populacionais têm despertado um acentuado interesse em áreas como o ensino e aprendizagem de línguas. Referido

interesse pode ser percebido em documentos oficiais e declarações políticas, encontrando-se cada vez mais presente nos discursos e currículos de ensino de línguas. A esse respeito, Byram (2011) afirma que

Todas as declarações de políticas sobre ensino de línguas – sejam as de carácter internacional como Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (Marco, 2001), os currículos nacionais ou inclusive as explicações que os centros educacionais e universidades oferecem aos alunos e seus pais – mencionam hoje em dia a importância da ‘comunicação’ e a ‘competência comunicativa’ (Byram, 2011, p. 36, grifo do autor, tradução nossa)¹.

Presentemente, tem ocorrido um espaço em constante integração econômica, social, política e cultural, historicamente impulsionado pela necessidade de equilibrar os meios de transporte e comunicação entre diferentes países no final do século XX e no início do século XXI. Diante dessa conjuntura, o interesse pela aprendizagem de outras línguas cresce à medida que processos de globalização e de mobilidade humana avançam.

O mundo globalizado é competitivo, pois a integração entre países aumenta a mobilidade das pessoas, dos produtos e, conseqüentemente, do conhecimento que dinamiza as relações e intensifica as leis básicas do capitalismo, oferta e demanda (Ianni, 1995; Beck, 1999; Santos, 2001). A mobilidade de pessoas para estudos (mobilidade estudantil) e trabalho, como acontece intensamente na União Europeia (UE) atual, é um exemplo da competitividade internacional que se funde na necessidade de interações culturais e linguísticas.

Embora pareça tema unicamente associado à contemporaneidade, a relação entre movimentos tanto políticos como econômico-sociais e o ensino e a aprendizagem de línguas é antigo e perenal, com desdobramentos diretos e indiretos para a mobilidade de pessoas. São mais de vinte e cinco séculos de história, nos quais pessoas pertencentes a diversas comunidades linguísticas estudam, com as mais diversas motivações, outras línguas (Kelly, 1969). Com efeito, essa longa história é marcada por tentativas de metodólogos, professores e alunos para a criação de ambientes e produtos geradores de aprendizado de línguas (Sehnm & Luna, 2013).

Na esteira dos processos de globalização, a utilização de ferramentas *online* tem ampliado as possibilidades de comunicação. Por exemplo, recursos tecnológicos como computadores, mídias sociais, celulares, *tablets*, *notebooks*, mensagens de texto, jogos, mundos virtuais, *blogs*, *sites*, vídeos, entre outros, têm permitido a comunicação e o contato entre pessoas de diferentes culturas e países. Com isso, é possível afirmar que as pessoas não estão mais restritas à comunicação face a face, uma vez que elas podem também fazer uso de recursos digitais para isso, não importando os limites de tempo e espaço. Sob este prisma, Byram, Golubeva, Hui e Wagner (2016) explicam que inovações tecnológicas têm favorecido a comunicação e a troca de informações com pessoas de vários lugares do mundo e de forma instantânea.

Schaefer e Luna (2018) enfatizam que a despeito de tradicionalmente a escola ter sido vista como instituição facilitadora do processo de ensino e aprendizagem, as oportunidades para tal processo têm sido ampliadas com o advento da Internet e de seus recursos tecnológicos. No tocante especificamente ao ensino e aprendizagem de línguas, os autores argumentam que “[...] os recursos da Internet, em tese, têm-se convertido em possibilidades de alcance dos objetivos de desenvolvimento linguístico” (Schaefer & Luna, 2018, p. 122). Por outro lado, O’Dowd (2013, p. 123, tradução nossa ²) evidencia que “[...] uma das principais contribuições da Internet para o ensino de língua estrangeira (LE) tem sido o seu potencial de possibilitar aos aprendizes de línguas o contato virtual com membros de outras culturas e falantes de outras línguas”.

Possibilitado pelo advento das tecnologias digitais, a telecolaboração oferece, de acordo com Thorne (2006), diferentes oportunidades para a interação, tais como pequenos grupos de trabalho, troca de informações entre todos os alunos da sala e trabalhos em duplas. Para Belz (2002), por sua vez, a telecolaboração envolve o uso de ferramentas tecnológicas digitais em projetos colaborativos, ao passo que O’Dowd (2013, p. 123, tradução nossa³) define esse modelo *online* de ensino e aprendizagem de línguas como “[...] a aplicação de ferramentas de comunicação *online* para reunir classes de aprendizes de línguas

¹ Citação original: “Todas las declaraciones de políticas sobre la enseñanza de lenguas —ya sean las de carácter internacional como el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2001), los currículos nacionales o incluso las explicaciones que los centros educativos y universidades ofrecen a los alumnos y a sus padres— mencionan hoy día la importancia de la ‘comunicación’ y la ‘competencia comunicativa’”.

² Citação original: “One of the major contributions of the internet to foreign language (FL) education has been its potential to bring language learners into virtual contact with members of other cultures and speakers of other languages”.

³ Citação original: “[...] the application of online communication tools to bring together classes of language learners in geographically distant locations to develop their foreign language skills and intercultural competence through collaborative tasks and project work”.

em locais geograficamente distantes para desenvolver suas habilidades de língua estrangeira e competência intercultural por meio de tarefas colaborativas e trabalho de projeto”.

De acordo com Luna (1995), Sehnem (2006) e Luna e Sehnem (2013), conforme veremos mais adiante, uma das modalidades referentes ao ensino e aprendizagem de línguas é a ‘atividade’⁴. Duas das características da referida modalidade dizem respeito à possibilidade de se ensinar outras línguas em grupos reduzidos de alunos e com mínimo de três horas semanais de curso. Dito isto, com o intuito de estabelecer a criação de ambientes favoráveis ao aprendizado de outras línguas (Sehnem & Luna, 2013), o objetivo do presente estudo é apresentar uma proposta teórico-metodológica, a qual envolve a utilização da telecolaboração, para o ensino de línguas como ‘atividade’ nas escolas regulares do Brasil.

O presente texto está dividido em quatro partes. A primeira delas se debruçou sobre o objetivo desse estudo e, além disso, apresentou uma breve contextualização do objeto delineado. A segunda parte, por sua vez, abordará definições da telecolaboração na sua relação com o ensino e a aprendizagem de línguas. Na sequência, nossa atenção recairá na apresentação da proposta teórico-metodológica para as escolas regulares do Brasil, e, por fim, tecemos algumas considerações e encaminhamentos.

Referencial teórico

Historicamente, um dos problemas científicos que mais ocupa professores e especialistas na área de ensino e aprendizagem de línguas está relacionado ao fato de que muitos alunos não demonstram habilidades necessárias para se comunicarem razoavelmente bem em outras línguas. Para o alinhamento ao escopo do presente trabalho, destacamos a investigação de Luna (1995), um dos primeiros estudos sobre o ensino de língua estrangeira como ‘disciplina’ e como ‘atividade’. O autor deflagrou a preocupação por parte de professores, pais e alunos com a realidade de que estes últimos muitas vezes não alcançam, após longos períodos de estudos, a proficiência desejada na língua estudada.

De acordo com Sehnem e Luna (2013), a competência comunicativa esperada, a qual diz respeito à união do conhecimento linguístico e à capacidade discursiva, permitindo ao aluno expressar-se e fazer-se entender tanto no registro oral quanto no escrito, é atualmente concebida como diferencial no mercado de trabalho e objetivo a ser atingido em cursos de línguas. Contudo, o Brasil tem sido motivo para muitas críticas devido à frequente inabilidade das escolas regulares (públicas e privadas) alcançarem objetivos comunicativos. Muitas vezes, ao longo da vida escolar, estudantes de escolas regulares costumam finalizar o Ensino Médio destituídos de habilidades necessárias à comunicação oral e escrita.

A consequência do quadro insatisfatório referido nos parágrafos anteriores parece determinar a expansão das escolas privadas especializadas no ensino de línguas. Essas escolas, defendem Sehnem e Luna (2013), teriam não só o objetivo, mas também os recursos para garantir um bom relacionamento entre o ensino e a aprendizagem. Desta forma, o que pode ser percebido é que a responsabilidade pelo papel de formação das aulas de línguas foi tacitamente retirada da escola regular e, conseqüentemente, atribuída aos institutos especializados em ensino de línguas, os quais oferecem seus produtos educacionais por preços que, não raras vezes, são inacessíveis ao poder de compra da população em geral. Para Luna (1995), o ensino da língua inglesa em escolas especializadas tem um custo financeiro compatível apenas com alguns orçamentos familiares brasileiros, o que acontece também com outras línguas atualmente oferecidas em escolas especializadas no Brasil.

Luna (1995), Sehnem (2006) e Luna e Sehnem (2013) ensaiaram a caracterização do ensino de línguas como ‘disciplina’ e como ‘atividade’. A modalidade ‘disciplina’ está ligada às escolas regulares tanto públicas como privadas, com uma configuração muito semelhante na maior parte das escolas. Suas principais características são: 1. única opção de língua estrangeira na escola; 2. livro didático como única ferramenta de ensino (normalmente); 3. elevado número de alunos em sala; 4. métodos não assimilados pelos professores; 5. professores com insuficiente conhecimento de uma ou mais habilidades linguísticas; 6. não reprovação dos alunos; 7. falta de credibilidade no aprendizado por parte do aluno e até do professor.

Para os mesmos autores, a outra modalidade, ‘atividade’, refere-se aos cursos especializados como, por exemplo, os de computação, judô, balé, natação, entre outros que compõem a já chamada agenda de crianças, jovens e adultos. As línguas estrangeiras trabalhadas como ‘atividade’ nas escolas especializadas possuem as seguintes características: 1. várias opções de línguas; 2. carga horária quase nunca inferior a três

⁴ Apresentaremos com mais detalhes a concepção de ensino de línguas estrangeiras como ‘atividade’ (Luna, 1995) mais adiante. Ao utilizarmos a palavra ‘atividade’ desta forma, referimo-nos à modalidade de ensino e não como tarefa e seus sinônimos.

horas semanais; 3. grupos com número reduzido e nivelado de alunos; 4. apoio em livro e em outros materiais didáticos; 5. professores (em sua maioria) qualificados e treinados no método ou abordagem de ensino; 6. aprovação ou progressão por mérito; 7. crédito na eficiência e sucesso no seu resultado final.

Como abordar o ensino de línguas como ‘atividade’ no rol de disciplinas das escolas regulares do Brasil? Esta é a pergunta que sucedeu à publicação de Luna (1995) e parece se manter como lacuna científica desde então. As respostas a essa pergunta convergem para uma relação que defendemos ser direta entre o ensino de línguas como ‘atividade’ e a telecolaboração, modelo de ensino e aprendizagem de línguas *online* apresentado anteriormente. Dito isto, conforme já referido na Introdução, o objetivo do presente estudo é apresentar uma proposta teórico-metodológica para o ensino de línguas como ‘atividade’ nas escolas regulares do Brasil, a qual se vale da utilização da telecolaboração. Para alcançar este objetivo, a pergunta de pesquisa que norteou o desenvolvimento deste estudo é a seguinte: de que modo a telecolaboração pode contribuir para o ensino de línguas como ‘atividade’ nas escolas regulares do Brasil?

Conforme já dito, Thorne (2006) entende que a telecolaboração oferece diferentes possibilidades para a interação, por exemplo, pequenos grupos de trabalho, troca de informações entre todos os alunos da sala e trabalhos em duplas ou em pequenos grupos. O autor destaca que atividades “[...] em torno da informação e mídia (literatura, filmes, textos acadêmicos) e atividades colaborativas, interpretativas e investigativas [...]” (Thorne, 2006, p. 7, tradução nossa⁵) podem ser implementadas em projetos telecolaborativos.

Assim, dada a natureza interativa e dialógica de atividades telecolaborativas, a telecolaboração, segundo Belz (2007), possui três características, quais sejam, dialógica, etnográfica e crítica. Dialógica porque os discursos dos aprendizes emergem a partir da interação. Etnográfica no sentido de que os alunos podem observar, questionar, analisar e interpretar o comportamento e visões de mundo dos seus parceiros *online*. Finalmente, crítica, uma vez que “[...] os aprendizes não são receptáculos passivos de conhecimento recebido [...] mas sim participantes ativos em um processo dinâmico de construção de conhecimento” (Belz, 2007, p. 138, tradução nossa⁶). Similarmente às três características aqui apresentadas, o estudo de O’Dowd (2006) demonstrou que, através do diálogo, os participantes tiveram a oportunidade de levantar questionamentos e esclarecer dúvidas referentes a questões culturais do outro país, o que propiciou tanto o aprendizado da língua inglesa assim como habilidades de interação.

Em certa medida relacionado com as características de Belz (2007) descritas anteriormente, quais sejam, dialógica, etnográfica e crítica, o estudo de Schaefer e Heemann (2019) revelou dois aspectos concernentes à contribuição da telecolaboração para o ensino de línguas em instituições de ensino do Brasil. O primeiro deles, oportunidade para praticar a língua estudada pelos alunos, diz respeito ao fato de que os aprendizes, por meio do diálogo, podem praticar a língua estudada com falantes da língua alvo⁷. O segundo aspecto, contato intercultural, mostrou que os aprendizes tiveram ocasião de discutir assuntos com alguém de outro país e horizontes culturais. Em outras palavras, em sintonia com uma abordagem etnográfica (Belz, 2007; O’Dowd, 2006, 2012, 2013, 2018), o contato intercultural favoreceu entre os participantes do estudo a prática de línguas (inglês e português) por intermédio de explicações sobre assuntos culturais de ambos os países (Brasil e Estados Unidos, no caso), de questionamentos, de comentários diversos, e assim por diante. Schaefer e Heemann (2019), em sintonia com Belz (2007), sugerem que o diálogo nas interações telecolaborativas pode ajudar o entendimento da diversidade cultural nos alunos, assim como a capacidade para reflexão crítica sobre temas políticos e sociais.

Diferentes projetos de telecolaboração têm surgido devido ao crescente interesse pela compreensão de como ocorre o diálogo *online* entre os participantes (O’Dowd, 2013). Em seguida, descreveremos três projetos.

O *The Cultura Exchange Programme* diz respeito a um ambiente híbrido de aprendizagem criado por Furstenberg no MIT (*Massachusetts Institute of Technology*), Estados Unidos. Esse projeto tem o interesse em ensinar língua e cultura como algo indissociável e, além disso, em levar os estudantes a “[...] estarem profundamente envolvidos em primeira mão na cultura estrangeira e quase que diariamente” (Furstenberg, 2016, p. 48, tradução nossa⁸). Uma maneira de se ensinar língua e cultura como interativamente relacionadas, conforme Furstenberg (2016), é por meio da realização de uma atividade denominada ‘textos

⁵ Citação original: “[...] around shared information and media (literature, films, scholarly texts) and collaborative, interpretative and investigative activities”.

⁶ Citação original: “[...] learners are not passive receptacles of received knowledge [...] but rather active participants in a dynamic process of knowledge construction”.

⁷ Refere-se à língua que está sendo aprendida pelos alunos. Deste modo, a língua em foco poderia ser também o português como língua materna ou inclusive como língua estrangeira / adicional.

⁸ Citação original: “[...] to be deeply involved first-hand in the foreign culture and on an almost daily basis”.

paralelos⁹ (Belz, 2002), em que o objetivo é fazer com que os estudantes comparem “[...] tipos similares de documentos ou textos extraídos de duas culturas diferentes - então discutam e troquem pontos de vista uns com os outros” (Furstenberg, 2016, p. 252, tradução nossa¹⁰). Destarte, ao longo dos anos, os organizadores do projeto introduziram questionários assim como outros instrumentos para propiciar a comparação de assuntos interculturais, a saber, notícias de jornais, documentos oficiais, pesquisas de opinião, entre outros.

Outro projeto, denominado *The Cultnet Intercultural Citizenship*, recebeu os passos iniciais em Dorham, Inglaterra, e é resultante da colaboração entre membros de uma rede informal de pesquisadores interessados no ensino de línguas e sua dimensão cultural. Para Byram et al. (2016), o objetivo do projeto é verificar como a educação para a cidadania pode ser incluída no ensino e aprendizagem de línguas por meio de subprojetos. Esses subprojetos envolvem alunos e professores de escolas secundárias e universidades em treze países e emergiram a partir de direcionamentos fornecidos numa página *online*. Com base na teoria de cidadania e criticidade, os autores enfatizam que subprojetos não deveriam servir simplesmente para os aprendizes conhecerem aspectos sobre o ‘outro’, uma vez que eles podem também contribuir para o desenvolvimento da cidadania intercultural¹¹.

O Teletandem Brasil - Língua Estrangeira para Todos, doravante TTB, projeto desenvolvido por uma universidade do estado de São Paulo, pretende fomentar o contato entre alunos brasileiros e de outros países. Nessa parceria, dois aprendizes de línguas – ou interagentes¹² – têm o objetivo de aprender de forma autônoma a língua do parceiro. Nesse sentido, ambos interagentes assumem o papel de aprendizes e de tutores de uma língua. Há três princípios norteadores do teletandem, quais sejam, autonomia, reciprocidade e uso separado de línguas (Telles, 2009, 2015). Autonomia está relacionada com o compromisso de ambos interagentes tanto com sua própria aprendizagem quanto com a do seu parceiro (a), ao passo que reciprocidade está associada com o apoio mútuo e com a interdependência entre dois aprendizes, na intenção de se alcançar os objetivos esperados por meio dessa parceria (Brammerts, 1996). O uso separado de línguas, por sua vez, estabelece que as duas línguas em questão não podem ser misturadas (Vassallo & Telles, 2006). De acordo com Sehnem e Schaefer (2018, p. 4), a interação no teletandem “[...] favorece uma prática significativa da LE¹³”.

Para muitos professores de línguas e educadores das escolas regulares brasileiras, propiciar a seus alunos o contato intercultural com falantes da língua alvo por meio de projetos similares aos três descritos anteriormente é tido como um empreendimento desafiador. Com efeito, um dos desafios da área da telecolaboração, conforme aponta O’Dowd (2018), reside em como ofertar o intercâmbio virtual como parte integrante do ensino e aprendizagem de línguas em diferentes instituições educacionais. Do mesmo modo, O’Dowd (2006, 2012, 2013) já punha em relevo que as tecnologias *online*, por exemplo, a videoconferência, a qual está relacionada com a proposta teórico-metodológica do nosso estudo, podem facilitar a interação com pessoas de outras culturas na área de ensino e aprendizagem de línguas. Diante disso, a seguir, apresentamos nossa proposta teórico-metodológica para o ensino de línguas como ‘atividade’ em escolas regulares.

Proposta teórico-metodológica envolvendo a telecolaboração para o ensino de línguas nas escolas regulares do Brasil

Nossa proposta se erige com base no estudo de Sehnem e Schaefer (2018), no qual os autores levantaram o seguinte questionamento: “[...] como a telecolaboração possibilita o ensino da LE¹⁴ ¹⁵ como ‘atividade’ na Educação Regular Básica brasileira?” (Sehnem & Schaefer, 2018, p. 3, grifo nosso). Para responder a essa pergunta, os autores apresentaram elementos que deveriam, num estudo futuro, compor uma proposta teórico-metodológica propriamente dita. Dois desses elementos foram os seguintes: (1) possibilidade de introduzir uma abordagem intercultural e; (2) oportunidade de praticar oralmente a língua alvo. Assim dito, referidos elementos constituíram a base para a elaboração da proposta teórico-metodológica que será apresentada nos próximos parágrafos.

⁹ Nossa tradução para *parallel texts*.

¹⁰ Citação original: “[...] similar types of documents or texts drawn from the two different cultures - then discuss, and exchange viewpoints with each other”.

¹¹ Cidadania intercultural, cidadania global, competência global e sensibilidade intercultural são termos associados com a conceitualização de competência (comunicativa) intercultural por partes de estudiosos como Byram (1997) e Kramsch (1993, 2005).

¹² No contexto do Teletandem, ‘interagentes’ é o nome atribuído aos dois aprendizes de línguas.

¹³ Língua estrangeira.

¹⁴ Língua estrangeira.

¹⁵ “No estudo em questão, os autores se referiram especificamente ao contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras / adicionais. No presente estudo, contudo, nossa proposta teórico-metodológica poderia ser implementada também no ensino e aprendizagem de língua portuguesa como língua materna.

Nossa proposta teórico-metodológica compreenderá três aulas (Aula 1, Aula 2 e Aula 3), com duração aproximada de 45 minutos cada. Resumidamente, na Aula 1 o professor da escola brasileira (doravante EB) explicará aos alunos, aprendizes de inglês, detalhes sobre os procedimentos das atividades que acontecerão nas três aulas seguintes. Na Aula 2, os alunos participarão de uma atividade chamada ‘textos paralelos’ (Belz, 2002; Furstenberg, 2016), os quais favorecem, conforme já vimos, a comparação, entre outras possibilidades, de filmes, notícias de jornais e documentos oficiais relacionados aos países dos alunos. Finalmente, na Aula 3 os alunos da EB, através da mediação do professor, discutirão suas experiências *online* com os alunos de uma escola estrangeira (doravante EE), no caso, dos Estados Unidos. Mais detalhes referentes a cada uma destas três aulas serão apresentados a seguir.

Convém ressaltar dois aspectos da proposta teórico-metodológica aqui apresentada. Primeiramente, sua implantação pretende mudar o foco do ensino de línguas como ‘disciplina’ em escolas regulares para, assim, aproximar-se cada vez mais da modalidade ‘atividade’. Segundo, conforme já dito, os alunos da EE estudam em uma escola estado-unidense, mas nossa proposta pode ser aplicada também com alunos de instituições de outros países onde o inglês é falado como primeira língua, por exemplo, Austrália e Nova Zelândia, ou segunda língua, como Holanda e Dinamarca. Na realidade, escolhemos uma escola estado-unidense como possibilidade para estabelecer uma parceria com uma EB, dado que a atividade com ‘textos paralelos’ envolve uma música cujo compositor era dos Estados Unidos.

Aula 1 – Esclarecimento dos detalhes sobre os procedimentos das atividades

Nesta aula, o professor da EB explicará aos alunos que, na aula seguinte (Aula 2), eles participarão de atividades telecolaborativas com alunos de uma EE, ao passo que, na Aula 3, eles terão oportunidade de discutir aspectos relativos à sua experiência *online*.

Por ser a primeira aula, o professor pode trabalhar com aspectos referentes ao país, à cidade e à escola dos alunos da EE com quem interagirão. Por exemplo, propor aos alunos, estes sentados em pares ou em grupos com três ou mais membros, pesquisarem na Internet informações sobre os Estados Unidos no que diz respeito a diferentes expressões culturais, população, capital, clima e sistema de governo. Em seguida, o professor pode convidá-los a socializar o que aprenderam e, posteriormente, ele também pode explanar características específicas do contexto cultural dos alunos da EE. Recomendamos esta atividade visto que conhecimento a respeito de outros países é um dos aspectos principais nos encontros interculturais (Byram, 1997; Byram, Gribkoba, & Starkey, 2002), e, igualmente, nas interações telecolaborativas (O’Dowd, 2006, 2012, 2013). Efetivamente, nossa recomendação vai ao encontro de O’Dowd (2018), no sentido de que duas das três tarefas telecolaborativas por ele propostas são as seguintes: “Na Tarefa 1, os alunos se apresentam e a universidade onde estudam, na Tarefa 2, os alunos têm que comparar aspectos da vida universitária nas suas duas instituições” (O’Dowd, 2018, p. 9, tradução nossa¹⁶). Nesse sentido, os alunos da EB poderão adquirir conhecimento prévio antes de interagirem com os alunos da EE na Aula 2.

O professor solicitará duas atividades extraclasse. Em consonância com o que Thorne (2006, p. 7, tradução nossa¹⁷) nos lembrou anteriormente, isto é, de que atividades “[...] em torno da informação e mídia (literatura, filmes, textos acadêmicos) e atividades colaborativas, interpretativas e investigativas [...]” podem ser incluídas em interações telecolaborativas. Primeiramente, o professor convidará os alunos da EB¹⁸ a ouvirem pela Internet a letra original da música *Garota de Ipanema* do cantor Tom Jobim (2009),¹⁹ assim como o dueto inglês deste último com o cantor estado-unidense Frank Sinatra (Sinatra & Jobim, 2010)²⁰. Segundo, o professor solicitará para os alunos da EB pesquisarem em diferentes fontes na Internet sobre o contexto em que ambas as versões (português e inglês) de *Garota de Ipanema* foram produzidas. Além disso, eles devem considerar nesta pesquisa um pouco sobre a vida dos cantores em pauta. Essa atividade, denominada ‘textos paralelos’ (Belz, 2002, 2007; Furstenberg, 2016; O’Dowd, 2012, 2013), se justifica pelo fato de que na Aula 2 os alunos da EB e os da EE compararão o conteúdo da letra da canção original em português com a sua respectiva versão em inglês.

¹⁶ Citação original: “In Task 1 students introduce themselves and the university where they study, in Task 2 students have to compare aspects of university life at their two institutions”.

¹⁷ Citação original: “[...] around shared information and media (literature, films, scholarly texts) and collaborative, interpretative and investigative activities”.

¹⁸ O professor da EE pedirá o mesmo para seus alunos.

¹⁹ A letra da música assim como o vídeo podem ser vistos em <https://www.youtube.com/watch?v=KQShDfOwul>.

²⁰ A letra da música assim como o vídeo do dueto podem ser vistos em <https://www.youtube.com/watch?v=NldPFVKYmiw>.

Aula 2 – Aplicação da atividade telecolaborativa

Nesta aula, os alunos participarão, através do diálogo (Belz, 2007; O'Dowd, 2006, 2012, 2013, 2018; Schaefer & Heemann, 2019), de uma atividade envolvendo 'textos paralelos' (Belz, 2002; Furstenberg, 2016), conforme já explicado. Schaefer e Heemann (2019, p. 87) sublinham que atividades telecolaborativas podem ser desenvolvidas "1) através da utilização do Skype²¹ [...] e/ou; 2) através da utilização de *websites* como o *The Evaluate Project* ou o *Schoology*". Com efeito, na Aula 2 os alunos interagirão através de videoconferência, isto é, pelo Skype ou por um aplicativo similar, por exemplo, o Zoom²².

Duas das características da telecolaboração assinaladas por Belz (2007), conforme dito anteriormente, são a etnográfica e a dialógica, o que permite afirmar que elas podem levar os alunos a observarem o comportamento e as visões do outro grupo de alunos e a elaborar questionamentos. De fato, O'Dowd (2006, 2012, 2013) enfatiza que a realização de entrevistas etnográficas é bastante recorrente em interações telecolaborativas, ao passo que Byram (1997) afirma que atividades envolvendo questionamentos podem constituir terreno fértil para os alunos desenvolverem, além de suas habilidades de interação, suas habilidades de descoberta no tocante à visão 'do outro'. Nesta perspectiva, na Aula 2 os alunos da EB - em pequenos grupos de trabalho, entre todos os alunos da sala simultaneamente ou em duplas (Thorne, 2006), ou, inclusive, por meio de uma interação tandem²³ (Brammerts, 1996; Telles, 2009, 2015) - farão perguntas para os alunos da EE relacionadas a impressões advindas da comparação da letra original de *Garota de Ipanema* com a respectiva versão desta canção em inglês.

Assim, os alunos da EB poderiam fazer as seguintes perguntas para os alunos da EE: (1) o que lhes vêm à mente ao ouvir a canção original em português?; (2) você gostou mais da versão original em português ou em inglês?; (3) você acha que a versão em inglês mantém o mesmo sentido da versão original?; (4) você sugeriria alguma tradução diferente? Os alunos da EE, por sua vez, poderiam levantar os seguintes questionamentos para os alunos da EB: (1) o que lhes vêm à mente ao ouvir a canção na sua versão em inglês? (2) qual versão você gostou mais? por quê?; (3) você pensa que a versão em inglês é fiel à versão original em português?; (4) você sugeriria alguma tradução diferente?

Espera-se, naturalmente, que as perguntas acima referidas fomentem uma discussão entre os alunos sobre o conteúdo da música. Sobre isso, Byram (1997) explica que nos contatos interculturais é indispensável discutir diferentes assuntos, por exemplo, produtos culturais, instituições e tradições, sob a perspectiva 'do outro'. Tal discussão, conseqüentemente, abre espaço para a prática oral da língua alvo. Com efeito, O'Dowd (2013) afirma que telecolaboração possibilita a prática da língua estudada, e Thorne (2006) já salientava que a utilização de tecnologias digitais vinha favorecendo o aprendizado de línguas por meio da interação com falantes da língua alvo. Do mesmo modo, Schaefer e Heemann (2019) observam que a telecolaboração proporciona, além do contato intercultural, a oportunidade para praticar outras línguas.

Aula 3 - Discussão em sala sobre a atividade telecolaborativa realizada

Nesta aula, o professor promoverá uma discussão com seus alunos da EB no que diz respeito às atividades realizadas na Aula 1 e na Aula 2. O diálogo ocorre primeiro em pequenos grupos e, na sequência, representantes destes grupos relatam parte da discussão ao grande grupo. O professor poderá sugerir os seguintes questionamentos: (1) como foi ter participado das atividades realizadas (Aula 1 e Aula 2)?; (2) gostaram da experiência?; (3) como foi ter tido a oportunidade de praticar inglês com uma pessoa dos Estados Unidos?; (4) como vocês se autoavaliam em relação à aprendizagem advinda dessa participação telecolaborativa?; (5) quais foram os aspectos positivos e negativos em relação à interação com os alunos da EE?²⁴

Não somente referente à Aula 2 e à Aula 3, mas também à Aula 1, é salutar que as atividades telecolaborativas sejam acompanhadas por um professor-mediador, tal como, por exemplo, no contexto do teletandem²⁵ (Salomão, 2012; Funo, 2015; Telles, 2015; Schaefer, 2019). A necessidade de acompanhamento se justifica porque o professor-mediador pode ajudar os alunos a refletirem acerca de eventuais estereótipos culturais (Byram, 1997; Byram, et al., 2002; Kramsch, 1993, 2005; Schaefer, 2019), dado que estes poderiam suscitar visões negativas (Byram, 1997) em relação ao grupo, no caso, de alunos estado-unidenses. De fato,

²¹ Software que permite comunicação pela Internet através de conexões de voz e vídeo.

²² Software de comunicação que combina videoconferência, reuniões online, bate-papo e colaboração móvel.

²³ Para Brammerts (1996) e Telles (2009, 2015), no tandem, modelo online de aprendizagem de línguas, dois aprendizes têm como objetivo aprender, de maneira autônoma, a língua do outro.

²⁴ O professor pode criar suas próprias perguntas conforme o perfil da sua classe e o desenrolar da sua aula.

²⁵ Para Funo (2015), as sessões de mediação no contexto do teletandem se prestam a promover o apoio à aprendizagem.

a investigação de Schaefer (2019) mostrou que a presença do professor-mediador em momentos *offline*, ou seja, em sessões de mediação, foi de suma importância para a construção da interculturalidade no contexto do teletandem, no sentido de que, dentro de uma abordagem crítica (Belz, 2007; Byram, 1997; Lopes & Freschi, 2016; O'Dowd, 2006, 2012, 2013, 2018; Schaefer, 2019; Telles, 2015), representações culturais puderam ser discutidas, problematizadas e desconstruídas por intermédio de questionamentos. Sobre isso, Ware e Kramsch (2005, p. 203, tradução nossa) sublinham que a presença dos professores é essencial “[...] à medida que os alunos exploram a natureza da língua e da comunicação em outras culturas através das suas interações mediadas pela tecnologia”²⁶. Ainda, conforme já vimos, a abordagem crítica é, segundo Belz (2007, p. 138, tradução nossa), uma das características da telecolaboração, pois possibilita um “[...] processo dinâmico de construção de conhecimento [...]”²⁷, ao invés de os alunos serem vistos meramente como “[...] receptáculos passivos de conhecimento recebido”²⁸.

Considerações finais

O presente estudo perseguiu o objetivo de apresentar uma proposta teórico-metodológica envolvendo a telecolaboração para o ensino de línguas como ‘atividade’ nas escolas regulares do Brasil. No intuito de alcançar referido objetivo, delineamos a seguinte pergunta de pesquisa: de que modo a telecolaboração pode contribuir para o ensino de línguas como ‘atividade’ nas escolas regulares do Brasil? Em resposta a essa pergunta, apresentamos nossa proposta teórico-metodológica, a qual pode ser aplicada no decorrer de três aulas. Na Aula 1, há o esclarecimento dos detalhes sobre os procedimentos das atividades; na Aula 2, ocorre a atividade telecolaborativa incluindo ‘textos paralelos’; na Aula 3, finalmente, é conduzida uma discussão em sala de aula com os alunos da EB sobre a atividade realizada. Reiteramos que a proposta aqui apresentada pode mudar o foco do ensino de línguas como ‘disciplina’ em escolas regulares para, assim, aproximar cada vez mais da modalidade ‘atividade’.

Uma vez que as instituições educativas possuem a tarefa de preparar intelectual e culturalmente os seus alunos (Deardorff, 2004), as escolas regulares brasileiras devem procurar promover o entendimento entre pessoas de diferentes culturas. Desta forma, projetos que inserem a telecolaboração como um modelo de ensino e aprendizagem *online* podem facilitar a discussão de diferentes questões relacionadas a sociedades contemporâneas, tais como manifestações de preconceito, inclusão e diversidade cultural, diferenças étnico-raciais e discriminação, o que pode resultar no desenvolvimento de habilidades de interação (Byram, 1997) com pessoas de outras culturas.

Defendemos a ideia de que a língua, em atividades telecolaborativas, não pode ser percebida meramente como um meio de comunicação, mas também como um instrumento que visa à educação intercultural de um indivíduo. Uma vez que o uso de uma língua depende do conhecimento de questões culturais atreladas a fenômenos linguísticos, entender a relação interativa e dialógica entre língua e cultura (Schaefer, 2019) é algo essencial para a construção da competência intercultural (Kramsch, 1993, 2005, 2011).

É de salientar que quase todas as definições de competência intercultural transcendem a ideia de meramente dispor de conhecimento sobre outras culturas. Para O'Dowd (2018), por exemplo, o desenvolvimento dessa competência, definida pelo autor como “[...] a habilidade para orientar interações confortavelmente com outras pessoas de diferentes contextos culturais” (O'Dowd, 2018, p. 2, tradução nossa²⁹), sempre existiu como um objetivo a ser alcançado no ensino e aprendizagem de línguas, a despeito de sua manifestação nunca ter ido além da ênfase em expressões culturais da língua alvo. Para Deardorff (2004), por sua vez, a competência intercultural envolve o desenvolvimento de habilidades e atitudes na interação com pessoas de outras culturas. Assim dito, recomendamos que atividades telecolaborativas enfoquem no desenvolvimento da competência intercultural dos alunos de escolas regulares brasileiras, para que eles sejam capazes de participar de diálogos interculturais que os prepare para atividades futuras como cidadãos e para ações em comunidades, tanto locais quanto internacionais (Wagner & Byram, 2017).

Estudiosos como Byram et al. (2002) e Schaefer e Heemann (2019) afirmam que a dimensão intercultural no ensino de línguas pode favorecer o desenvolvimento de habilidades linguísticas, assim como o

²⁶ Citação original: “As students explore the nature of language and communication across cultures through their technology-mediated interactions”.

²⁷ Citação original: “[...] a dynamic process of knowledge construction”.

²⁸ Citação original: “[...] passive receptacles of received knowledge”.

²⁹ Citação original: “the ability to navigate interactions comfortably with others from different cultural backgrounds”.

desenvolvimento da competência intercultural dos alunos. Semelhantemente, Porto (2019) entende que referida dimensão leva à aprendizagem de línguas. Para a autora, ao usar a língua com uma necessidade genuína, qual seja, num contexto de educação intercultural, os alunos se engajam ativamente com esta língua, e, conseqüentemente, desenvolvem, além de suas habilidades linguísticas, a consciência linguística e metalinguística. A autora acrescenta que a dimensão intercultural permite a negociação de significados e a (re)construção de conhecimentos.

Esperamos, assim, ter esclarecido que atividades telecolaborativas podem viabilizar o desenvolvimento de habilidades necessárias à interação entre os alunos de escolas regulares brasileiras e de escolas de outros países. Da mesma forma, entendemos que trabalhar o ensino de línguas como ‘atividade’ por meio da telecolaboração pode contribuir para o desenvolvimento do entendimento da diversidade cultural, bem como da capacidade para refletir criticamente sobre questões políticas e sociais (Schaefer & Heemann, 2019). Coincidentemente, Byram et al. (2016) ressaltam que tarefas colaborativas são pertinentes para discussão de valores culturais, atitudes e visões de mundo, possibilitando a troca de informações sobre questões locais e globais, referências estas essenciais para o desenvolvimento da competência intercultural.

Recomendamos também que projetos de telecolaboração que venham a se utilizar de atividades tais como as que apresentamos na nossa proposta teórico-metodológica sejam desenvolvidos com base em uma construção de credibilidade entre os professores envolvidos (O’Dowd, 2006) da EB e da EE. Na mesma óptica, Schaefer e Heemann (2019) destacam que dedicação e confiança são necessárias para o sucesso de projetos telecolaborativos.

Convém tornar claro que atividades de telecolaboração eventualmente amenizem dificuldades relacionadas aos custos que o contato presencial entre alunos de escolas regulares brasileiras e de outros países poderia gerar. Enquanto nos países do hemisfério Norte, cuja internacionalização³⁰ ativa³¹ faz envio e recepção de elevado número de estudantes todos os anos para cursar graduação, pós-graduação ou aprender línguas em outros países, o Brasil ainda se caracteriza essencialmente como internacionalização passiva, com programas que valorizam ainda sazonalmente a ida de estudantes aos centros de pesquisa de reconhecida excelência. Evidentemente, o contato que antes somente poderia ser feito por custoso traslado de pessoas, hoje pode ser realizado no conforto da sala de aula física entre nossos alunos de escolas regulares brasileiras através da telecolaboração, o que pode engendrar resultados positivos traduzidos em conhecimentos, habilidades e atitudes antes reservados àqueles que pudessem empreender mobilidade estudantil.

Por último, mas não menos importante, a proposta de aproximar a telecolaboração ao ensino de línguas em escolas regulares brasileiras cumpre uma agenda já bastante discutida e necessária, qual seja, a de imprimir excelência na produção de resultados com os recursos tecnológicos existentes. Desta forma, a tecnologia digital está a serviço do professor, quem pode mediar o encontro entre alunos, línguas e culturas, incorporando de significados a ação pedagógica com práticas e contatos reais.

Referências

- Beck, U. (1999). *O que é globalização? Equívocos do globalismo respostas à globalização*. (A. Carone, Trad.). São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Belz, J. A. (2002). Social dimensions of telecollaborative foreign language study. *Language Learning & Technology*, 6 (1), 60-81.
- Belz, J. A. (2007). The development of intercultural communicative competence in telecollaborative partnerships. In R. O’Dowd (Ed.), *Online Intercultural Exchange: an introduction for foreign language teachers* (p. 127-166). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Brammerts, H. (1996). Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In H. Brammerts, D. Little, & Centre for Language and Communication Studies (Eds.), *A guide to language learning in tandem via the internet* (p. 9-22). Dublin, IE: Dublin Trinity College. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399789.pdf>

³⁰ Para a concepção de internacionalização, adotamos a proposta de Knight (1994), para quem a internacionalização da educação numa instituição de ensino superior (IES) constitui um processo de integração de uma dimensão internacional no ensino, na pesquisa e nas tarefas administrativas.

³¹ Referenciamos a partir de Stromquist (2007) e Lima e Maranhão (2009) cuja conceitualização explana sobre internacionalização ativa e passiva.

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2011). Competencia intercultural y competencia comunicativa intercultural: un reto para la enseñanza de lenguas. In P. Powell-Davies, & J. Otero (Eds.), *Word for word palavra por palavra: el impacto social, económico y político del español y del inglés* (p. 35-46). Espanha: Instituto Cervantes, British Council e Editora Santillana.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg, FR: Council of Europe. Recuperado de <https://rm.coe.int/16802fc1c3>
- Byram, M., Golubeva, I., Hui, H., & Wagner, M. (2016). *From principles to practice in education for intercultural citizenship*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Deardorff, D. K. (2004). Internationalization: in search of intercultural competence. *International Educator*, 13(3), 13-15. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/2ca7a056fc4bce63c48e4d38075758d9/1?pq-origsite=gscholar&cbl=44755>
- Funo, L. B. A. (2015). *Teletandem: um estudo sobre identidades culturais e sessões de mediação da aprendizagem* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto. Recuperado de https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93894/funo_lba_me_sjrp.pdf?sequence=1
- Furstenberg, G. (2016). The cultura exchange program. In R. O'Dowd, & T. Lewis (Eds.), *Online intercultural exchange: policy, pedagogy, practice* (p. 248-255). New York, NY: Routledge.
- Ianni, O. (1995). *Teorias da globalização* (5a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Record.
- Jobim, A. C. (2009, Janeiro 10). *Garota de Ipanema* [Arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=KOQShDfOwul>.
- Kelly, L. G. (1969). *25 centuries of language teaching*. Rowley: IA, NewburyHouse.
- Knight, J. (1994). Internationalization: elements and checkpoints. *CBIE Research: Canadian Bureau for International Education*, 1(7), 1-15. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED549823.pdf>.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press. Doi: 10.1017/S0272263100013619
- Kramsch, C. (2005). Post 9/11: foreign languages between knowledge and power. *Applied Linguistics*, 26(4), 545-567. Doi: 10.1093/applin/ami026
- Kramsch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, 44(3), 354-367. Doi: 10.1017/S0261444810000431
- Lima, M. C., & Maranhão, C. M. S. A. (2009). O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 14 (3), 583-610. Doi: 10.1590/S1414-40772009000300004
- Lopes, Q. B., & Freschi, A. C. (2016.). Potenciais sequências de aprendizagem intercultural no teletandem: a importância da mediação. *Revista do GEL*, 13(3), 49-74. Doi: 10.21165/gel.v13i3.1470
- Luna, J. M. F. (1995). O ensino de Inglês como disciplina e como atividade: algumas considerações. *Alcance*, 2(1), 51-58.
- Luna, J. M. F., & Sehnem, P. R. (2013). Erasmus e ciências sem fronteiras: considerações iniciais sobre mobilidade estudantil e política linguística. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 29 (3), 445-462. Doi: 10.21573/vol29n32013.47215.
- O'Dowd, R. (2006). The use of videoconferencing and e-mail as mediators of intercultural student ethnography. In J. A. Belz, & S. Thorne (Ed.), *Internet-mediated intercultural Foreign Language Education* (p.86-120). Boston, MA: Heinle and Heinle.
- O'Dowd, R. (2012). Intercultural communicative competence through telecollaboration. In J. Jackson, *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (p. 342-358). New York, NY: Routledge.
- O'Dowd, R. (2013). Telecollaboration and CALL. In M. Thomas, H. Reindeers, & M. Warschauer (Ed.), *Contemporary computer-assisted language learning* (p. 123-141). London, UK: Bloomsbury Academic.
- O'Dowd, R. (2018). A transnational model of virtual exchange for global citizenship education (Revised version of a plenary address). In *Sixth International Conference on the Development and Assessment of*

- Intercultural Competence: Intercultural Competence and Mobility: Virtual and Physical*. Tucson, AZ.
- Porto, M. (2019). Does education for intercultural citizenship lead to language learning? *Language, Culture and Curriculum*, 32(1), 16-33. Doi: 10.1080/07908318.2017.1421642
- Salomão, A. C. B. (2012). *A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto. Recuperado de <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/103508>
- Santos, M. (2001). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal* (5a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Record.
- Schaefer, R. (2019). *The co-construction of interculturality in the project teletandem Brazil: foreign languages for all* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/199665>
- Schaefer, R., & Luna, J. M. F. (2018). Assuntos interculturais em espaços telecolaborativos. *Entretextos*, 18(2), 121-141. Doi: 10.5433/15195392.2018v18n2p121
- Schaefer, R., & Heemann, C. (2019). Contribuição da telecolaboração para as aulas de línguas em instituições de ensino do Brasil. In I. Dickmann, & I. Dickmann (Eds.), *Educação Brasil* (Vol. 10, p. 179-196). Chapecó, RS: Editora Livrológia.
- Sehnm, P. R. (2006). *Ensino de espanhol como língua estrangeira: disciplina x atividade* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí. Recuperado de http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=94971
- Sehnm, P. R., & Luna, J. M. F. (2013). Estratégias para o ensino de espanhol como atividade na escola pública. *Entretextos*, 13(1), 97-115. Doi: 10.5433/1519-5392.2013v13n1p
- Sehnm, P. R., & Schaefer, R. (2018). O ensino de línguas estrangeiras como atividade na educação básica: apresentação de elementos para uma proposta teórico-metodológica. In *Anais do Congresso Internacional de Educação e Tecnologia e Encontro de Pesquisadores em Educação A Distância* (p. 1-6). São Carlos, SP.
- Sinatra, F., & Jobim, A. C. (2010, Novembro 12). *The girl from Ipanema* [Arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=NldPFVKYmiw>
- Stromquist, N. P. (2007). Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina. *Educação e Pesquisa*, 33(1), 13-25.
- Telles, J. A. (2009). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- Telles, J. A. (2015). Teletandem and performativity. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 15 (1), 1-30. Doi: 10.1590/1984-639820155536
- Thorne, S. L. (2006). Pedagogical and praxiological lessons from internet-mediated intercultural foreign language education research. In J. A. Belz, & S. L. Thorne (Ed.), *Internet -Mediated Intercultural Foreign Language Education* (p. 2-30). Boston, MA: Heinle & Heinle,
- Wagner, M., & Byram, M. (2017). Intercultural citizenship. In Y. Y. Kim (Ed.), *The International Encyclopedia of International Communication* (p. 1-7). Doi: 10.1002/9781118783665.ieicc0043
- Ware, P., & Kramsch, C. (2005). Toward an intercultural stance: Teaching German and English through telecollaboration. *Modern Language Journal*, 89 (2), 190-205.
- Vassallo, M. L., & Telles, J. A. (2006). Foreign language learning in-tandem: theoretical principles and research perspectives. *The ESPECIALIST*, 27(1), 83-118.