



Teletandem e literatura: experiências interculturais no ensino de português como língua estrangeira

Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos e Mayara Nunes da Silva*

Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Avenida Dom Antônio, 2100, 19806-900, Assis, São Paulo, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: mayara.n.silva@unesp.br

RESUMO. O *Teletandem* caracteriza-se como um contexto telecolaborativo de aprendizagem de línguas e tem se desenvolvido como um ambiente propício para a difusão de língua, literatura e cultura (Telles, 2015a; Zakir, 2015; Ramos & Carvalho, 2020). Ao promover a interação entre estudantes brasileiros e estudantes de universidades estrangeiras, o teletandem proporciona o aprendizado de outro idioma para os interagentes e contribui para a divulgação do ensino de Português como Língua Estrangeira (Ramos, 2016). Desse contato, os participantes de tandem podem desenvolver ainda uma perspectiva intercultural que abrange os modos de ser e de agir socialmente na língua (Mendes, 2011; Kramersch, 2017). Assim, partindo de uma abordagem intercultural de base discursiva, compreendemos cultura como processos históricos, construídos na interação entre sujeitos que podem não mais se identificar necessariamente pelas suas nacionalidades, mas também, por seu gênero, sua raça, etnia e idade, afetando, conseqüentemente, seus modos de usar a língua e construir significado (Kramersch & Hua, 2016). Diante disso, este artigo tem como objetivo apresentar algumas reflexões, resultantes dos dados iniciais da nossa pesquisa de mestrado, sobre as contribuições da discussão de textos literários, em interações de tandem, para o desenvolvimento de um ensino intercultural da língua portuguesa que leve à compreensão da dimensão simbólica das trocas interculturais, bem como a uma compreensão mais ampla e diversa de cultura. Para tanto, realizamos, inicialmente, uma apresentação do projeto teletandem e a sua importância para a difusão do ensino do Português como Língua Estrangeira. E, após, explicamos a abordagem intercultural de base discursiva, relacionando-a com o ensino de língua estrangeira, para demonstrar a relevância da literatura nesse contexto de aprendizagem. Os resultados preliminares indicam que a inserção de textos literários nas sessões de teletandem possibilita um aprofundamento nas discussões e o surgimento de temas mais diversos e diretamente relacionados às realidades dos interagentes.

Palavras-chave: literatura e ensino; telecolaboração; interculturalidade; ensino de português; teletandem.

Teletandem and literature: intercultural experiences in teaching Portuguese as a foreign language teaching

ABSTRACT. Teletandem is characterized as a telecollaborative context for language learning and has been developed as an enabling environment for the dissemination of language, literature and culture (Telles, 2015a; Zakir, 2015; Ramos & Carvalho, 2020). By promoting the interaction between Brazilian students and students from foreign universities, teletandem gives opportunity to participants to learn other language and contributes to dissemination of the teaching of Portuguese as a foreign language (Ramos, 2016). From that contact, tandem participants can also develop an intercultural perspective that encompasses the ways of being and acting socially in the language (Mendes, 2011; Kramersch, 2017). Thus, grounded on an intercultural approach with a discursive basis, we understand culture as historical processes, built on the interaction between subjects who can no longer identify themselves necessarily by their nationally, but by their gender, race, ethnicity, age, affecting, consequently, their ways of using language and meaning (Kramersch & Hua, 2016). Therefore, this paper aims to present some reflections, resulting from our research for a master degree, about the contributions of discussing literary texts to the development of an intercultural teaching of the Portuguese language that leads to an understanding of the symbolic dimension of intercultural exchanges, as well as to a broader and more diverse understanding of culture. For this, we initially present Teletandem Project and its importance for dissemination of teaching Portuguese as a foreign language. And then we explain the intercultural approach with a discursive basis in relation to foreign language teaching in order to demonstrate the relevance of literature for in this learning process. Preliminary results indicate that inserting literary texts in teletandem sessions enables a deepening of discussions and the emergence of more diverse themes and directly related to the realities of the participants.

Keywords: literature and teaching; telecollaboration; interculturality; portuguese teaching; teletandem.

Introdução

No projeto ‘Teletandem Brasil’¹ (Vassallo & Telles, 2006), a língua portuguesa ocupa um lugar de destaque e seu ensino como língua estrangeira tem sido amplamente divulgado. Estudantes de português de diferentes partes do mundo, por exemplo, podem vivenciar situações de uso real da língua; e professores de língua portuguesa em formação podem ter a experiência de ensinar sua língua materna, em um contexto diferente da sala de aula tradicional (Ramos, 2016).

Nesse contexto de aprendizagem, estudantes brasileiros e estudantes de universidades estrangeiras se reúnem regularmente, por meio de aplicativos on-line com recursos de leitura, escrita, áudio e vídeo, para aprender, cada um a língua do outro, e também para ensinarem a língua em que são proficientes. Desse contato, os participantes de teletandem podem não só aprender e praticar outro idioma, como também podem conhecer a cultura do outro, compartilhar saberes e vivências e desenvolver ainda uma perspectiva intercultural que abrange os modos de ser e de agir socialmente na língua (Mendes, 2011; Kramersch, 2017).

Seguindo os princípios da separação de línguas, da autonomia e da reciprocidade, o teletandem se constitui como uma modalidade virtual do método de aprendizagem *tandem*, o qual, a princípio, era realizado apenas de forma presencial e, principalmente, em lugares onde falantes de línguas estrangeiras estavam em frequente contato como, por exemplo, em cidades turísticas, regiões de fronteira e universidades (Vassallo & Telles, 2006).

Segundo Vassallo e Telles (2006), enquanto que na Europa as atividades em tandem presencial são comuns e fáceis de serem realizadas; no Brasil, essa atividade presencial é pouco praticada, especialmente em razão das condições geográficas do país e do alto custo das viagens internacionais. Entretanto, com o avanço tecnológico e da internet, práticas de tandem passaram a ser possíveis em países como o Brasil por meio do *e-tandem* – um modo de tandem por e-mail, restrito à escrita e à leitura – e do *Teletandem* – um tandem virtual mediado por computador, cuja idealização e criação são de responsabilidades do Dr. João Antonio Telles, professor aposentado da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Vassallo e Telles (2009) afirmam que o teletandem surgiu com o propósito de realizar um programa extensivo de tandem a distância que pudesse ser útil aos alunos de graduação e futuros professores de línguas da Unesp. O projeto ‘Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para todos’ (TTB) – implementado nos campi de Assis e de São José do Rio Preto, com a construção de dois laboratórios, a partir de março de 2006 – tornou isso possível e, desde então, as atividades de teletandem só têm se intensificado e expandido para outras unidades da Unesp e universidades de diferentes estados brasileiros.

As inúmeras parcerias mantidas com universidades de diferentes países – o site oficial do projeto, *Teletandem Brasil*, apresenta uma lista de 23 instituições parceiras, dentre elas a *Universidad Nacional Autónoma de México* (Unam), a *Georgetown University* e a *Università del Salento* – evidenciam a expansão desse projeto e também a importância que o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) tem adquirido no mundo todo.

Atualmente, o projeto teletandem está em uma nova fase, denominada ‘Teletandem e Transculturalidade na interação on-line em línguas estrangeiras por webcam’ (Telles, 2011), e se configura como uma continuidade do projeto TTB. Segundo Zakir (2015), durante a fase inicial do projeto foram desenvolvidas várias pesquisas e estudos que trouxeram contribuições importantes para a área de Linguística Aplicada. Essas pesquisas, em sua maioria, não tinham como foco a dimensão cultural das interações e tratavam de temas relacionados, por exemplo, às características das interações e à autonomia dos aprendizes (Zakir, 2015). Na fase atual, é justamente o aspecto cultural que está no centro das pesquisas, de modo que um dos objetivos desse projeto é o de “[...] obter uma descrição aprofundada da dimensão cultural das interações on-line em línguas estrangeiras por meio dos recursos de voz e imagem dos aplicativos de mensageria instantânea com webcam” (Telles, 2011 apud Zakir, 2015, p. 34).

O foco recente no aspecto cultural das interações de teletandem evidencia, de certa forma, o diferencial desse processo que consiste em promover aos interagentes, além da aprendizagem de outro idioma, um contato intercultural rico, produtivo e complexo, cujos aspectos culturais precisam ser mais estudados, compreendidos e discutidos, visto que nesse ambiente, embora ‘cultura’ apresente uma multiplicidade de sentidos, muitas vezes, sua concepção ainda está associada apenas à ideia de nação, ou seja, relacionada e limitada a fronteiras geográficas (Zakir, 2015).

¹ Site oficial do projeto: <http://www.teletandembrasil.org/>

É nesse contexto deflagrador de manifestações culturais (Telles, Zakir, & Funo, 2015) e de grande relevância para a difusão da língua portuguesa, que nossa pesquisa de mestrado, cujos dados iniciais discutiremos neste artigo, está inserida. Nosso principal objetivo é apresentar algumas reflexões sobre as contribuições da leitura e discussão de textos literários em interações de teletandem, para o desenvolvimento de um ensino intercultural da língua portuguesa que leve à compreensão da dimensão simbólica das trocas interculturais, bem como a uma compreensão mais ampla e diversa de cultura.

Para isso, explicaremos, na seção 1, a abordagem intercultural de base discursiva que orienta nossa pesquisa, relacionando-a à leitura e à discussão de textos literários. Na seção 2, apresentaremos a metodologia de pesquisa. E, na última seção, faremos uma breve análise de dados a fim de demonstrar a relevância da literatura para esse contexto de aprendizagem.

Teletandem, literatura e interculturalidade

Diferentemente do contexto escolar tradicional, em interações de teletandem a leitura e discussão de textos literários não são práticas tão comuns e constantes. O estudo de Telles (2015b), realizado com 134 participantes de teletandem, mostrou que apenas 10,44% dos interagentes, quando questionados sobre quais atividades realizaram durante as interações, responderam ter praticado, por exemplo, a 'leitura de poesia'. Ainda conforme esse estudo, a conversação sobre temas que emergem espontaneamente nas interações foi apontada como a atividade favorita dos participantes (86% das respostas) (Telles, 2015b).

De acordo com Telles (2015a), as conversas em sessões de teletandem costumam apresentar algumas características recorrentes que consideramos como uma possível explicação para a ocorrência de poucas práticas de leitura e discussão de textos literários nesse ambiente. Reunindo essas características em três grupos, Telles (2015a, p. 4, tradução nossa, grifos do autor) afirma o seguinte:

[...] a) as sessões de conversação em teletandem são frequentemente e essencialmente focadas na comparação entre as vidas cotidianas nos países dos participantes, com ênfase em temas de seus interesses, na negociação de significado de vocabulário, bem como em dados gramaticais ou na discussão sobre regras gramaticais (Santos, 2008, 2009; Brocco, 2009); b) o conteúdo das discussões durante essas interações é basicamente baseado em assinalar diferenças entre os países dos participantes (Benedetti et al., 2010; Vassallo & Telles, 2006); e c) as discussões dessas diferenças são frequentemente repetitivas, envolvem o senso comum, e são essencialistas de natureza – atribuições/generalizações culturais. (Pennycook, 2012, p. 526). De acordo com as ideias de Piller, as discussões lidam com os problemas do essencialismo ('as pessoas têm uma cultura') e a reificação de identidades étnicas e nacionais como cultura ('pessoas de um grupo X se comportam por modos que são estáticos, internamente similares e diferentes de outros grupos') (Piller, 2012, p. 6-7)².

Para Telles (2015a), mesmo que os aspectos positivos do contato intercultural em tandem sejam reconhecíveis, essas características podem ser vistas como problemáticas para projetos de ensino e aprendizagem de línguas que objetivam fomentar a comunicação e a cidadania intercultural dos alunos, principalmente, por estarem marcadas por certo 'essentialismo', ou, como podemos perceber, por estarem ligadas a uma noção estática de cultura como pertencente a uma nação específica. Por isso, Telles (2015a) afirma que para ampliar a visão de mundo dos estudantes e proporcionar compreensões mais profundas e críticas das interações interculturais e das diferenças, é necessário adotar abordagens críticas para a comunicação intercultural.

É nesse sentido que nossa pesquisa de mestrado, ao propor a leitura e discussão de textos literários em interações de teletandem, busca colaborar para que o contato intercultural entre os participantes leve em conta as complexidades das trocas interculturais; e também para que os temas discutidos se diversifiquem e não se limitem apenas a comparações, frequentemente, generalizantes entre aspectos culturais e da vida cotidiana nos países dos participantes. Assim, acreditamos ser importante que questões de literatura surjam nesse ambiente e façam parte das interações realizadas, sobretudo porque a literatura estimula a reflexão, amplia o horizonte de significação e torna os sujeitos sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores podem ser bastante distintos (Compagnon, 2009).

² No original: "[...] a) teletandem conversation sessions are frequently and essentially focused on contrasting the daily lives in each of the partners' countries, with emphasis on themes of interest to the partners, on vocabulary meaning negotiation, as well as on grammar input or discussion about grammar rules (Santos, 2008, 2009; Brocco, 2009); b) the content discussed during these interactions is basically grounded on marking differences between the partners' countries (Benedetti et al., 2010; Vassallo & Telles, 2006); and c) discussions on these differences are frequently repetitive, involve common sense, and are essentialist in nature – cultural ascriptions (Pennycook, 2012, p. 526). In line with Piller's thoughts, the discussions deal with "the twin problems of essentialism ('people have a culture') and reification of national and ethnic identity as culture ('people from group X behave in ways that are static, internally similar and different from other groups') (Piller, 2012, p. 6-7)".

Para isso, recorreremos a uma abordagem intercultural de base discursiva que compreende a cultura e a própria comunicação intercultural como ‘discurso’ (Kramsch, 2009; 2011; Kramsch & Hua, 2016; Kramsch, 2017). Uma das principais percepções oferecidas por essa abordagem é a de que “[...] a cultura não é dada, estática ou algo que pertence ou vive com, mas algo que se faz” (Kramsch & Hua, 2016, p. 43-44, tradução nossa)³. Considerar cultura como discurso é compreender que ela é construída na interação intercultural entre sujeitos e que estes nem sempre compartilham dos mesmos objetivos e valores, das mesmas memórias históricas, ou ainda têm a mesma interpretação sobre certos acontecimentos como outros falantes da língua (Kramsch, 2017).

Cultura é, então, vista como processos discursivos históricos que envolvem as memórias e aspirações de indivíduos que podem não mais se identificar, necessariamente, por meio de suas nacionalidades, mas também, por seu gênero, sua raça, etnia e idade, afetando, por conseguinte, seus modos de usar a língua e construir significado. A concepção de cultura como discurso é uma forma de incluir esses aspectos que, frequentemente, são deixados de lado por definições que limitam cultura, por exemplo, a modos de vida, comidas típicas e costumes folclóricos de cidadãos de uma nação (Kramsch & Hua, 2016).

É importante ressaltar que nossa pesquisa, ao se fundamentar em uma concepção de cultura como discurso, não tem o objetivo de desconsiderar as diversas noções de cultura que emergem do contato intercultural em interações de teletandem, mas sim de problematizar esse conceito amplo e variado, a fim de contribuir para que a comunicação intercultural entre os aprendizes de tandem não se torne um meio de apropriação e sedimentação de discursos, por vezes, preconceituosos e pré-estabelecidos (Zakir, 2015; Telles, 2015a).

Ao partir dessa noção de cultura como discurso, a perspectiva discursiva aborda a comunicação intercultural como uma comunicação ‘interdiscurso’, isto é, a interação de múltiplos sistemas discursivos, como de gênero, idade, profissão, religião e etnia, os quais se cruzam e, regularmente, se contradizem, como um reflexo da multiplicidade e da variedade de identidades dos sujeitos (Kramsch & Hua, 2016).

Em vista disso, para Kramsch (2011), comunicar-se interculturalmente demanda dos alunos uma competência intercultural que não pode ser compreendida apenas como a habilidade de se colocar no lugar do outro, sendo tolerante e empático, ou como uma questão de compreender a própria cultura e da cultura do outro em termos do outro, mas também como uma questão de olhar além das palavras e ações, e abarcar os mundos discursivos múltiplos, conflituosos e em constante mudança. Isto posto, Kramsch (2011) propõe o desenvolvimento de uma competência intercultural que considera a subjetividade e historicidade dos sujeitos com o propósito de conduzi-los à compreensão do poder dinâmico e dos componentes simbólicos e históricos por trás dos intercâmbios interculturais.

De acordo com a estudiosa, essa compreensão só é possível se considerarmos a competência simbólica como uma dimensão da competência intercultural, que tem como foco o próprio processo de significação. Nessa perspectiva, o indivíduo interculturalmente engajado e competente é entendido como um ‘eu’ simbólico, constituído por sistemas simbólicos, como a linguagem, e também por sistemas de pensamento e seus poderes simbólicos (Kramsch, 2011).

Para Kramsch (2006), a literatura, ao permitir a compreensão do máximo potencial de significar da língua, pode fomentar o desenvolvimento dessa competência simbólica e, por meio dela, “[...] aprendizes podem se comunicar não apenas com outros vivos, mas também com outros imaginados e com outros ‘eus’ que eles podem querer se tornar” (Kramsch, 2006, p. 250-251, tradução nossa, grifo nosso)⁴. Ainda de acordo com a estudiosa, a literatura pode agir sobre os três maiores componentes da competência simbólica, a saber: a ‘produção de complexidade’, que está relacionada ao engajamento em produções que possibilitem a construção de significados; a ‘tolerância à ambiguidade’, referente às realidades e discursos múltiplos, conflitantes e diversos das sociedades; e a ‘forma como sentido’, que tem como ênfase o significado da forma em todas as suas manifestações (exemplo: linguística e visual), e está relacionada ao modo como os aprendizes se sensibilizam com sons e ritmos da língua estrangeira.

Em relação ao primeiro componente, a literatura torna possível a percepção de que a comunicação humana é mais complexa do que simplesmente saber usar as palavras e conhecer os seus significados. Ademais, pelo uso simbólico da língua, uma obra literária permite ainda que aprendizes encontrem “[...] cenários alternativos de possibilidade para a vida no mundo real”⁵ (Kramsch, 2006, p. 251, tradução nossa). Quanto ao segundo componente, a literatura pode estimular discussões sobre as contradições, por exemplo, entre mitos e fatos, palavras e ações, e proporcionar o entendimento de que a “[...] língua pode ser usada para sustentar

³ No original: “[...] culture is not given, static or something you belong to or live with, but something one does”.

⁴ No original: “[...] learners can communicate not only with living others, but also with imagined others and with the other selves they might want to become”.

⁵ No original: “[...] a foreign literature alternative scenarios of possibility for life in the real world”.

verdades conflitantes e historicamente contingentes” (Kramersch, 2006, p. 251, tradução nossa)⁶. Já em relação ao terceiro componente, as obras literárias podem, a partir de suas formas linguísticas altamente significativas, motivar a manifestação e expressão de experiências emocionais que podem ser posteriormente lembradas nas diversas situações da vida.

Assim, de forma geral, para Kramersch (2006), a literatura pode colaborar para o desenvolvimento de uma competência simbólica ao proporcionar uma maior compreensão do máximo potencial de significar da língua e a percepção de que a competência de se comunicar com o outro “[...] não deriva apenas da informação, mas também do poder simbólico que vem da interpretação de signos e de suas múltiplas relações com outros signos” (Kramersch, 2006, p. 252, tradução nossa)⁷.

As considerações de Kramersch (2006) acerca das contribuições da literatura para o desenvolvimento de uma competência simbólica e, principalmente, a ideia de que a literatura faz um uso simbólico da língua, nos levam a compreender o texto literário, sobretudo, a partir do conceito de ‘literariedade’⁸, isto é, com base em certas qualidades e características que distinguem a literatura de outros textos. De modo mais específico, acreditamos que a função poética da linguagem⁹ – definida por Jakobson (2010, p. 20) como “[...] a ênfase na mensagem propriamente dita [...]” – se apresenta como um importante atributo para a construção da literariedade das obras e, assim, para elaboração de uma “[...] organização complexa e intensa de linguagem” (Culler, 1995, p. 58).

Kramersch e Kramersch (2000), ao fazerem um levantamento dos diferentes papéis que a literatura desempenhou no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, ao longo do século XX, a partir de artigos publicados no *The Modern Language Journal* (MLJ), entre 1916 e 1999, constataram que faltam ainda, para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, estudos e abordagens da literatura que enfatizem a literariedade dos textos. Para os autores, a função poética da linguagem, manifestada nos textos literários, precisa ser mais explorada e estudada no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Entendemos que a atenção atribuída por Kramersch e Kramersch (2000) à literariedade dos textos é uma forma de conceber a literatura enquanto objeto estético que apresenta valor em si mesmo e não está ao serviço de fins utilitários (Culler, 1995). Tal concepção de literatura se contrapõe às compreensões limitantes das quais esta foi alvo ao longo do século XX, especialmente no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras cujas abordagens mobilizadas entendiam o texto literário como, por exemplo, um símbolo da manifestação da grandeza e do orgulho nacional, e espécie de guia para a educação moral e social, ou como uma forma autêntica de acesso à cultura de uma nação (Kramersch & Kramersch, 2000).

Com base nessas observações, acreditamos que essa compreensão de literatura nos possibilita reconhecer as particularidades e o grande potencial de significação dos textos literários e, assim, alcançar um de nossos objetivos de pesquisa: analisar como os significados são construídos pelos interagentes, a partir da leitura e da discussão de textos literários, considerando o fato de que a literatura, enquanto obra de arte, com significados próprios, possui certa abertura e permite que o leitor, com o seu mundo pessoal, construa outros significados possíveis a partir do mundo do texto (Eco, 1991).

É importante ressaltar que em nossa pesquisa a compreensão de literatura com ênfase na literariedade dos textos não desconsidera os elementos de ordem social presentes na literatura, pois, conforme Candido (2006), o elemento social, ao lado de outros, como os psicológicos e os linguísticos, desempenha um papel importante na constituição de uma obra literária e é parte integrante dela, mostrando-se necessário para a construção de sua particularidade enquanto obra de arte.

Candido (2006) afirma que é preciso abordar os dados de natureza social interiorizados na obra como núcleos de elaboração estética. Considerar a ideia de que o social é parte integrante da estrutura das obras se mostra como uma forma de não reduzir a interpretação delas apenas aos elementos formais – que podem gerar compreensões isoladas dos fatores sociais – ou somente ao elemento social – o qual pode incorrer no entendimento de que a literatura seria como uma espécie de ‘espelho’ ou de reprodução da realidade. Segundo Candido, o trabalho artístico identificado em textos literários estabelece uma relação ‘arbitrária’ e, conseqüentemente, ‘deformante’ com a realidade, razão pela qual a contribuição dos fatores sociais deve ser relativizada.

⁶ No original: “[...] how language can be used to support conflicting and historically contingent truths”.

⁷ No original: “[...] Communicative competence does not derive from information alone, but from the symbolic power that comes with the interpretation of signs and their multiple relations to other signs”.

⁸ De acordo com Culler (1995), a ‘literariedade’ é um conceito difícil de ser definido e delimitado. De forma geral, a literariedade pode ser entendida como aquilo que faz com que algo seja considerado literatura. Conforme Culler (1995), existem dois principais critérios em que se centram as discussões sobre a literariedade: um que relaciona a literariedade à ficcionalidade e aos atos de linguagens literárias; e outro que enfatiza certas propriedades da linguagem. Com base nisso, as considerações teóricas de nossa pesquisa (Kramersch, 2006; Kramersch & Kramersch, 2000) apontam para uma orientação mais centrada no segundo critério. Porém, é importante ressaltar que, assim como Culler (1995), acreditamos que esses dois critérios apresentam pontos de contato e são importantes para os estudos literários.

⁹ Segundo Jakobson (2010), a função poética da linguagem não pode ser reduzida à poesia e, assim, ao campo da literatura, pois está presente em todas as outras atividades verbais. Além disso, Jakobson (1983, p. 487) afirma que “[...] o trabalho poético não se confina exclusivamente à função poética; e contém muitas outras funções além desta”.

Desse modo, com base em Candido (2006), consideramos que o elemento social não pode ser tomado como referência apenas para a identificação, na matéria do livro, da expressão de uma certa época e de uma determinada sociedade, mas sim como fator da própria construção artística e elemento determinante para a constituição do valor estético de uma obra e do que há de essencial nela, podendo servir de base para um estudo explicativo do texto e não ilustrativo (Candido, 2006).

Para melhor compreendermos as especificidades das obras literárias e também sua característica de atuar na formação do sujeito, podemos recorrer aos estudos de Candido (2006; 2011) acerca da relação da literatura com o meio social e de seu papel humanizador. De acordo com Candido (2011), na natureza complexa da obra literária é possível identificar três aspectos determinantes para explicar a função da literatura:

[...] (1) ela é uma construção de objetos autônomos com estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (Candido, 2011, p. 178-179).

Conforme assinalado por Candido, é comum a ideia de que a literatura age sobre os leitores em razão do terceiro aspecto por transmitir de certa forma um conhecimento que resultaria em um aprendizado. Porém, ele afirma que o efeito das produções literárias ocorre devido à atuação simultânea desses três aspectos. Para o estudioso, o primeiro aspecto, embora costumemos refletir pouco sobre ele, é crucial para que a literatura desempenhe seu papel, uma vez que ele determina se uma comunicação é literária ou não.

Ainda de acordo com o autor, uma obra literária é um todo construído, no qual as palavras são articuladas de um modo tão particular que se tornam mais do que a presença de um código e comunicam algo que nos toca porque representa um modelo de coerência proposto pelo narrador. Candido (2011) afirma que mesmo que não percebamos essa organização das palavras em uma obra, por meio dela, nós podemos nos tornar “[...] mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (Candido, 2011, p. 179).

Desse modo, segundo Candido (2011), o conteúdo de uma obra só atua devido à forma, que lhe atribui maior significado, e o impacto que uma produção literária pode gerar no sujeito decorre da fusão da mensagem com a sua organização. Portanto, os aspectos formais e do conteúdo das obras literárias estão em constante relação e, juntos, podem aumentar a capacidade dos sujeitos de ver e sentir, já que elaboram um sistema simbólico que comunica certa visão de mundo por meio de instrumentos expressivos (Candido, 2006; 2011).

A partir do exposto, compreendemos que as contribuições da literatura para o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, proposto em nossa pesquisa, estão fortemente ligadas à potencialidade das obras literárias de atuar sobre os sujeitos, principalmente, por meio da linguagem poética altamente significativa da literatura. Ressaltamos que esse enfoque na discussão de textos literários, em interações de teletandem, busca demonstrar o papel importante que a literatura pode desempenhar em um processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira fundamentado em uma perspectiva intercultural de base discursiva, que considera cultura como discurso e ressalta a dimensão simbólica da comunicação intercultural.

Metodologia de coleta de dados

As ações de nossa pesquisa estão sendo desenvolvidas em parceria com uma universidade mexicana (UM)¹⁰ e envolvem, dessa maneira, alunos de espanhol, do lado brasileiro, e alunos de português, do lado estrangeiro. Tanto na universidade brasileira (UB), quanto na universidade mexicana, as interações se configuram na modalidade de tandem ‘Institucional não Integrado’ (Cavalari & Aranha, 2014), ou seja, elas são acordadas entre duas universidades, contam com certo controle pedagógico e a mediação de um professor-conselheiro, e se constituem como uma atividade voluntária, não vinculada à disciplina alguma e não inserida formalmente no currículo de um curso.

Nesta parceria estabelecida entre as universidades envolvidas, acontecem sempre oito interações a cada semestre do ano. As sessões ocorrem uma vez por semana, duram uma hora e são seguidas por uma sessão de mediação com duração de aproximadamente trinta minutos. Desde 2020, devido à situação pandêmica vivenciada no mundo todo, essas interações não estão ocorrendo nos laboratórios de línguas das universidades, de maneira que estão sendo realizadas por meio do aplicativo de videoconferência *Zoom*. Nessa configuração, os participantes de tandem, juntamente com os mediadores do projeto, se reúnem em uma sala virtual, no horário marcado e, depois, ocorre o pareamento das duplas de interagentes em salas virtuais

¹⁰ Para fins de confidencialidade, os nomes das universidades dos participantes foram omitidos.

individuais para a realização das interações. Após o término da sessão, todos os participantes voltam para a sala virtual principal onde é realizada a sessão de mediação, na qual os participantes são convidados a refletir sobre os pontos que julgam importantes da conversa realizada, como do conteúdo, do léxico e da cultura.

É importante ressaltar que compreendemos a mediação como um processo complexo que é desenvolvido antes, durante e depois das interações, o qual não se limita, assim, às sessões de mediação, em seu sentido restrito, que acontecem ao final dos encontros (Ramos & Carvalho, 2018). Nessa perspectiva, a mediação se inicia com os primeiros contatos com as instituições estrangeiras e se amplia para a organização, monitoria, supervisão e avaliação (Ramos & Carvalho, 2018).

A mediação faz parte do processo de aprendizagem de línguas em teletandem e depende das ações de um mediador que pode, por exemplo, estimular os participantes a refletirem sobre a necessidade de se estabelecer objetivos de aprendizagem e também de intervir no andamento das interações, ao sugerir temas para as conversas (Ramos & Carvalho, 2018), ou, como no caso desta pesquisa, propor a discussão de textos literários.

Dessa forma, no segundo semestre de 2021, por meio da mediação, auxiliamos os interagentes na ação de integrar a literatura ao conteúdo das interações, incentivando-os a refletir sobre as questões literárias e também compartilhar suas interpretações e impressões de leitura com seus parceiros. A inserção da literatura nas interações de teletandem se deu da seguinte forma: como sugestão, nós selecionamos alguns textos literários (contos e poemas), em português e em espanhol, de diferentes autores, e os disponibilizamos aos participantes em uma pasta do *Google Drive*, que fazia parte da sala on-line criada, no *Google Classroom*, para compartilhar informações com interagentes. Assim, eles poderiam escolher alguns desses textos para discutir nas interações com seus parceiros, ou ainda compartilhar outros textos literários além dos sugeridos.

Os vinte e oito participantes – catorze estudantes brasileiros e catorze estudantes do México – quando se inscreveram, no teletandem, estavam cientes da proposta de discussão de literatura durante as interações e assinaram um Termo de Consentimento sobre a utilização das gravações e dos questionários para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Os interagentes da UM eram alunos em nível de graduação e pós-graduação, de diferentes cursos e áreas, que buscaram nas práticas de teletandem uma forma de facilitar e potencializar a aprendizagem do português; e a maioria dos interagentes brasileiros, nesse caso em particular, eram alunos de Letras e cursavam espanhol.

A coleta e o registro de dados ocorreram por meio de anotações, gravações das interações e das sessões de mediação, transcrições dessas gravações, e de questionários direcionados aos participantes (um questionário inicial e um questionário final). Os dados que analisaremos a seguir foram coletados a partir da 2ª sessão de mediação de teletandem e se configuram, assim, como uma amostra dos dados iniciais de nossa pesquisa.

Análise de dados

A fim de demonstrar a relevância da literatura para o contexto teletandem, analisaremos – a partir da abordagem intercultural de base discursiva e dos estudos sobre literatura já apresentados neste artigo – dois relatos de interagentes acerca de suas experiências de leitura e discussão de textos literários. O primeiro relato é do participante Murilo¹¹, um estudante brasileiro, e o segundo relato é da participante Valentina, uma estudante mexicana. Os dois eram parceiros de teletandem e relataram suas experiências na língua espanhola¹². Por isso, as traduções para o português foram feitas de modo a manter certa proximidade com as características dos relatos em espanhol.

Assim, após o 2ª encontro de teletandem, todos os participantes se reuniram com as mediadoras para conversar sobre a interação que tiveram e compartilhar suas experiências. Na ocasião, as mediadoras perguntaram aos interagentes se tinham discutido textos literários com seus parceiros e Murilo compartilhou seu depoimento nos seguintes termos:

Bem, ah! (+). Eu primeiramente queria agradecer por esta oportunidade, porque:: eu tive a sorte de::, de estar aí em parceria com uma::: filósofa, Valentina. Ou seja, no primeiro encontro tivemos a ideia de:: (corrigindo), eu tive a ideia de passar o poema 'No Meio do Caminho' (+), de Drummond, e bom, ela leu nesta semana e me disse que:: (++) 'esteve toda semana pensando', que:::.. E, bom, discutimos depois em contraponto com o conto¹³ de:::, 'No Meio do

¹¹ Por uma questão de confidencialidade, todos os nomes dos participantes da pesquisa são fictícios.

¹² Para que os alunos pudessem praticar mais a língua estrangeira que estudavam, as sessões de mediação ocorriam a cada semana em uma língua (em espanhol ou em português), em um sistema de revezamento.

¹³ No início de seu relato, Murilo se equivocou quanto ao gênero do texto 'No meio do caminho: deslizantes águas', de Conceição Evaristo, dizendo que era um 'conto'. No entanto, o texto da escritora brasileira é um poema. A confirmação de que o texto é um poema é dada pelo próprio Murilo na continuação de seu relato, quando ele diz que comparou o 'poema' de Carlos Drummond de Andrade com o de Conceição Evaristo.

Caminho: deslizantes águas', de uma escritora, Conceição Evaristo. E aí pudemos 'compar'... eh (corrigindo), 'estabelecer uma visão, fazer o contraponto' do poema original e este outro que dialoga muito com ele. E falamos um pouco d/do contexto e o incrível é que ela 'mesmo', por exemplo, 'teve outra visão (+), distinta, que eu não, não tinha tido ainda'. E bom, o tempo:: é bem curtinho, se tivéssemos 'algumas horas', seria... ficaríamos aí conversando. Mas, assim, falamos de 'temas sociais' e, como:: ela é uma filósofa (sorrindo), 'tem muitas reflexões' aí acerca do 'momento que estamos passando'. E pudemos aí 'refletir' estes temas. E bom, tá sendo algo 'incrivelmente proveitoso' e bom eu queria agradecer mesmo e tá sendo incrível fazer parte disto (Interagente brasileiro, 2ª Mediação, grifos nossos)¹⁴.

Tendo em vista esse breve relato, podemos perceber o quanto Murilo estava entusiasmado e motivado com as interações e discussões literárias geradas a partir das trocas de leitura entre ele e sua parceira Valentina. Logo na primeira interação, Murilo já sugeriu o poema 'No meio do Caminho', de Carlos Drummond de Andrade, para leitura e discussão no encontro seguinte. Segundo Murilo, sua parceira leu o poema e ficou pensando sobre ele durante 'toda a semana'; fato que revela um engajamento de Valentina com o texto literário em questão e, desse modo, a possibilidade de a literatura agir no primeiro componente da competência simbólica: a 'produção de complexidade' (Kramsch, 2006), ou seja, o poema estimulou a reflexão de Valentina e possibilitou que ela construísse significados, os quais seriam compartilhados com seu parceiro posteriormente.

De acordo com Murilo, o poema 'No meio do Caminho: deslizantes águas', de Conceição Evaristo, apresenta uma relação de intertextualidade com o poema de Carlos Drummond de Andrade, o qual também integrou a discussão. O poema de Conceição Evaristo fazia parte da seleção de textos sugerida por nós. É provável que Murilo, por cursar Letras, tenha escolhido justamente os dois poemas em razão dessa intertextualidade. A escolha de Murilo não só permitiu que a dupla relacionasse ambos os poemas, mas também se revelou como uma significativa estratégia 'pedagógica' para o ensino de português e também para a construção de uma experiência intercultural rica e profícua para os dois (veremos mais adiante, no relato de Valentina, a interpretação que ela e Murilo fizeram a partir de um diálogo entre os poemas).

Murilo afirmou que a partir da leitura dos poemas, ele e Valentina conversaram sobre temas sociais e puderam refletir sobre o momento atual, sobretudo, por sua parceira ser uma 'filósofa' e ter 'muitas reflexões'. Chamou a atenção do estudante brasileiro, ainda, o fato de Valentina ter tido uma 'outra visão' sobre o poema, distinta da dele. Nesse ponto, temos o exemplo de como as vivências, memórias, ideologias e experiências particulares de cada sujeito influenciam na produção de significados sobre os textos literários, de modo que Murilo e Valentina, cada um com seu 'mundo' pessoal, construíram significados diferentes sobre um mesmo texto literário.

Independentemente das diferenças, Valentina, por sua vez, ao relatar sua experiência intercultural na mesma sessão de mediação, disse ter gostado muito da interação justamente por ter encontrado algo em comum com seu parceiro. Valentina afirma:

Acho que 'eu gostei muito desta interação', ou seja, acho que justo lemos 'algo em comum e eu gosto disso, como algo que temos'. Deste, deste mesmo ponto de partida 'vamos enriquecendo os dois nossa, nossa leitura'. Ele me contava como justamente, como se fez o poema a partir da biografia do autor e eu disse a ele 'bom'. Justamente este poema, ele... ele me disse que é bastante conhecido no Brasil, que é um clássico (+). Demos a ele como 'uma leitura política, onde a pedra pode ser justamente o próprio governo e que justamente o rio que, bom, de água', de que fala Conceição Evaristo, podemos ser..., nossa..., (corrigindo) a própria sociedade', e que é algo que 'podemos transitar mais para além de' (+). Justamente revisamos como um pouco da 'história social, dos problemas sociais, dos problemas sociais que temos cada um de nós e que ainda assim convergem de alguma maneira,' não? Justamente, talvez, por esta:: (+) 'vivência latino-americana', na qual estamos. E, pois sim, já para a próxima semana planejamos falar sobre 'Sessenta e oito', o que tem também 'bastantes literaturas', e assim não apenas vamos 'aprendendo' justamente poemas, mas também 'nossa história', 'não? E de onde viemos' e foi muito bom, eu gostei muito. (Interagente mexicana, 2ª Mediação, grifos nossos)¹⁵.

¹⁴ No original: Bien, ah (+). Yo primeramente quería agradecer por esta oportunidad porque::: yo tuve la suerte de:::, de estar ahí en par con una::: filósofa, Valentina. O sea, en el primer encuentro tuvimos la idea de::: (corrigiendo), yo 'tuve la idea de pasar el poema En el medio del camino' (+), de Drummond y bueno 'ella leyó en esta semana' y me dije que::: (++) 'estuvo toda la semana pensando' que::: Y bueno, 'discutimos después' en contrapunto con el cuento de::: 'En el en el medio del camino: deslizantes aguas', de una escritora, Conceição Evaristo. Y ahí pudimos comparar... eh (corrigiendo), 'hacer una mirada, hacer el contrapunto' del poema original y este otro que habla mucho con él. Y hablamos un poco d/del 'contexto' y lo increíble es que 'ella mismo', por ejemplo, 'tuvo otra mirada' (+), 'distinta', que yo no, 'no había tenido todavía'. Y bueno el tiempo::: es muy cortito, si tuviéramos dos par de horas sería:::, quedaríamos ahí hablando. Pero así 'hablamos d/de temas sociales' y, como::: ella es una filósofa (sonriendo) 'tiene muchas reflexiones' ahí acerca d/del 'momento que estamos pasando'. Y pudimos ahí 'reflexionar' estos temas. Y bueno, tá siendo algo 'incriblemente provechoso' y bueno quería agradecer mismo y que tá siendo increíble hacer parte de esto.

¹⁵ No original: "Creo que 'esta interacción me gustó mucho', o sea, creo que justo 'leímos algo en común y me gusta como de algo que tenemos'. De este, este mismo punto de partida vamos 'enriqueciendo los dos nuestra... nuestra lectura'. Él me contaba como justamente, como se hizo el poema a partir de la biografía del autor y yo le digo bueno. Justamente este poema, él, él me dijo que es bastante conocido en Brasil, que es un clásico (+). Le dimos como 'una lectura política en donde la piedra puede ser justamente el mismo gobierno y que justamente el río que, bueno, del agua', de la que habla Concepción Evaristo, podemos ser, nuestra (corrigiendo), 'la misma sociedad' y que es algo que 'podemos transitar más allá de' (+). Justamente revisamos como un poco de la 'historia social, de los problemas sociales, de los problemas actuales que tenemos cada uno de nosotros y que aun así convergen

Observamos, nesse relato, que Valentina não só identificou algo em comum com Murilo, como também reconheceu que essa identificação permitiu que os dois enriquecessem suas 'leituras'¹⁶. Ficamos sabendo, então, que Murilo e Valentina fizeram uma interpretação conjunta dos poemas, a qual teve justamente como ponto de partida os problemas sociais e atuais vivenciados por cada um deles, os quais, segundo ela, de certa forma convergem, possivelmente, em razão da vivência latino-americana compartilhada por eles.

Com isso, os interagentes puderam não só relacionar os poemas às suas realidades, mas também fazer uma interpretação que abarcasse as realidades particulares de cada um deles. A partir de uma 'leitura política', Valentina disse que a 'pedra' pode ser considerada 'o próprio governo' e a 'água', de que 'fala' Conceição Evaristo, 'a própria sociedade', a qual tem a possibilidade, assim, de transitar para além da pedra.

Logo, essa 'leitura política' – entendida como um diálogo entre os poemas de Carlos Drummond de Andrade e de Conceição Evaristo – nos indica que Valentina e Murilo encontraram no poema da escritora brasileira uma alternativa para contornar 'a pedra', que foi identificada no poema de Carlos Drummond de Andrade. Percebemos que, dessa leitura, foram evocados sentidos positivos que remetem à possibilidade de 'mudança' e 'luta' contra um 'governo' caracterizado por ações que precisam ser superadas e combatidas pela população (sociedade) – tanto do México quanto do Brasil, como podemos supor.

Temos, portanto, nesses dois relatos, exemplos de experiências interculturais, as quais, seja do ponto de vista de Murilo ou do ponto de vista de Valentina, revelam realidades e identidades culturais que mais convergem do que se contradizem. Essa comunicação intercultural nos leva a perceber que, para além do local e dos muros de uma nação, é possível haver identificações e realidades em comum entre pessoas de 'nações' diferentes. No caso em questão, Murilo e Valentina compartilham de uma vivência latino-americana que revela uma história colonial marcada, principalmente, pela violência e exploração dos povos latino-americanos e que ainda tem repercussão na vida das pessoas.

As reflexões de Valentina e de Murilo evidenciam também a possibilidade de a literatura fomentar o desenvolvimento de mais um aspecto da competência simbólica: a 'tolerância à ambiguidade', que como já dissemos faz referência às realidades e discursos múltiplos, conflitantes e diversos das sociedades (Kramsch, 2006). Mesmo que o diálogo mantido pelos participantes na interação não seja objeto de nossa análise, podemos perceber, a partir das informações dos dois relatos, que os poemas estimularam os interagentes a discutir e a refletir sobre os problemas sociais e, também, sobre as 'contradições', por exemplo, do 'governo' a que fazem referência na 'leitura política' dos poemas. Essa discussão foi extremamente importante para que Murilo e Valentina chegassem à conclusão de que é possível, assim como a água, deslizar e contornar a 'pedra'.

Além disso, identificamos nos relatos de Murilo e Valentina um grande entusiasmo e interesse pela discussão de textos literários, especialmente, dos que têm ligação com fatos históricos. Segundo Valentina, para a sessão seguinte, eles já tinham planejado conversar sobre 'Sessenta e oito' – um massacre de estudantes que protestavam contra o governo, na Praça das Três Culturas, na cidade do México – justamente a partir de textos literários. Com isso, Valentina afirma que, por meio da literatura, ela e Murilo podem aprender também sobre suas histórias e de onde vieram. Consideramos que esse pensamento de Valentina demonstra que, em interações interculturais, a literatura, enquanto sistema simbólico que comunica certa visão de mundo, pode fomentar discussões e possibilitar que os sujeitos aprendam e se vejam por meio de suas próprias histórias e subjetividades e também, de certa forma, pelas histórias e subjetividades do outro (Kramsch, 2006; 2011).

Considerações finais

Com base em um exemplo dos dados iniciais de nossa pesquisa de mestrado, apresentamos neste artigo algumas reflexões sobre as contribuições da leitura e discussão de textos literários, em interações de teletandem, para o desenvolvimento de um ensino intercultural da língua portuguesa que conduza à compreensão da dimensão simbólica das trocas interculturais, bem como a uma compreensão mais ampla e diversa de cultura.

A análise de dados mostrou que a literatura pode influenciar de forma intensa o aprendizado da língua, enriquecer as discussões, estimular a reflexão de questões que dizem respeito aos participantes e à existência humana, e também colaborar para o surgimento de temas mais diversos e, diretamente, relacionados às realidades dos interagentes.

de alguna manera', ¿no? Justamente a lo mejor por esta:: (+) 'vivencia latinoamericana' que, en la que estamos. Y pues sí, ya para la próxima semana planeamos hablar sobre 'el Sesenta y ocho', lo que hay también como 'bastantes literaturas' y así no solo ((deducción)) vamos 'aprendiendo' justamente poemas sino también 'nuestra historia', no? 'y de dónde venimos y ha sido bastante bonito', me ha gustado mucho (sonriendo)".

¹⁶ Entendemos que o vocábulo 'leitura', na fala de Valentina, está sendo empregado também no sentido de 'interpretação'.

De modo mais específico, a análise de dados apresentou as possibilidades de ação da literatura em dois dos três maiores componentes da competência simbólica: na ‘produção de complexidade’ e na ‘tolerância à ambiguidade’. Contudo, acreditamos que as análises futuras de nossa pesquisa demonstrarão que literatura pode agir também no terceiro componente da competência simbólica: na ‘forma como sentido’. Assim, consideramos que as contribuições da literatura para o desenvolvimento de uma competência intercultural e de sua dimensão simbólica estão fortemente ligadas à capacidade das obras literárias de atuarem na formação dos sujeitos e à linguagem poética altamente significativa dos textos literários.

Vale ressaltar que em nossa pesquisa não temos o objetivo de definir ‘níveis de competência intercultural’ dos interagentes, mas sim apresentar evidências que demonstrem a importância da literatura para a construção de processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, que proporcionem aos aprendizes experiências interculturais construtivas, críticas e reflexivas.

A partir dos relatos de Valentina e Murilo, percebemos que a leitura e a discussão de textos literários contribuíram para que as conversas entre os participantes não se centrassem apenas em questões culturais marcadas pela diferenciação, mas se desdobrassem em discussões sobre temas sociais e políticos, que levaram os participantes a identificar uma vivência em comum entre eles.

Por fim, ressaltamos a importância do projeto teletandem para a difusão do ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) e também para que professores de língua portuguesa em formação tenham a oportunidade de ensinar sua língua materna em um contexto diferente da sala de aula tradicional. Os dados aqui analisados mostraram algumas estratégias ‘pedagógicas’ de Murilo para o ensino de sua língua materna, bem como uma preocupação com a aprendizagem de sua parceira, visto que o estudante teve o cuidado de escolher poemas que apresentavam uma relação de intertextualidade e de preparar informações sobre o contexto histórico dos poemas e alguns dados biográficos do autor.

Referências

- Candido, A. (2006). *Literatura e sociedade* (9. ed.). Rio de Janeiro, RJ: Ouro Sobre Azul.
- Candido, A. (2011). O direito à literatura. In A. Candido (Ed.), *Vários escritos* (5. ed., p. 171-193). Rio de Janeiro, RJ: Ouro Sobre Azul.
- Cavalari, S. M. S., & Aranha, S. (2014). A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. *The Specialist*, 35(2), 70-88.
- Compagnon, A. (2009). *Literatura para quê?* Belo Horizonte, MG: UFMG.
- Culler, J. A. (1995). Literariedade. In M. Angenot & E. Cros (Eds.), *Teoria literária: problemas e perspectivas* (p. 43-58). Lisboa, PT: Dom Quixote.
- Eco, U. (1991). *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo, SP: Perspectiva.
- Jakobson, R. (1983). O dominante. In L. C. Lima (Ed.), *Teoria da literatura em suas fontes* (Vol. 2, 2. ed., p. 485-491). Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves.
- Jakobson, R. (2010). *Linguística e comunicação* (22. ed.). São Paulo, SP: Cultrix.
- Kramersch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal*, 90(2), 249-252. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00395_3.x
- Kramersch, C. (2009). Third culture and language education. In V. Cook & L. Wei (Eds.), *Contemporary applied linguistics. Volume 1: language teaching and learning* (p. 233-254). London, GB: Continuum.
- Kramersch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, 44(3), 354-367. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444810000431>
- Kramersch, C. (2017). Cultura no ensino de língua estrangeira. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, 12(3), 134-152. DOI: <https://doi.org/10.1590/2176-457333606>
- Kramersch, C., & Hua, Z. (2016). Language, culture and language teaching. In G. Hall (Ed.), *The routledge handbook of english language teaching* (p. 38-50). London, GB: Routledge.
- Kramersch, C., & Kramersch, O. (2000). The avatars of literature in language study. *The Modern Language Journal*, 84(4), 553-573. DOI: <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00087>
- Mendes, E. (2011). *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes.
- Ramos, K. A. H. P. (2016). O ensino de Português Língua Estrangeira no contexto virtual do Teletandem: aspectos linguístico-discursivos. *Estudos Linguísticos*, 41(2), 539-552.

- Ramos, K. A. H. P., & Carvalho, K. C. H. P. (2020). Literatura em contextos de telecolaboração: uma experiência inicial. In F. M. Souza, K. C. H. P. Carvalho, & R. A. L. Messias (Org.), *Telecolaboração, ensino de línguas e formação de professores: demandas do século XXI* (p. 129-149). São Paulo, SP: Mentis Abertas; Campina Grande, PB: EdUEPB.
- Ramos, K. A. H. P., & Carvalho, K. C. H. P. (2018). Portuguese and Spanish Teletandem: the role of mediators. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(1), 35-48. DOI: <https://doi.org/10.14483/22487085.12055>
- Telles, J.A. (2011). *Teletandem: Transculturalidade nas interações on-line em línguas estrangeiras por webcam* (Projeto de Pesquisa). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Assis. Recuperado de <http://docplayer.com.br/4843439-Projeto-de-pesquisa-teletandem-transculturalidade-nas-interacoes-on-line-em-linguas-estrangeiras-por-webcam.html>
- Telles, J. A. (2015a). Teletandem and performativity. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 15(1), 1-30. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-639820155536>
- Telles, J. A. (2015b). Learning foreign languages in Teletandem: resources and strategies. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 31(3), 603-632. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4450226475643730772>
- Telles, J. A., Zakir, M. A., & Funo, L. B. A. (2015). Teletandem e episódios relacionados à cultura. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 31(2), 359-389. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-445084549183239327>
- Vassallo, M. L., & Telles, J. A. (2006). Foreign language learning in-tandem: theoretical principles and research perspectives. *The Specialist*, 27(1), 83-118.
- Vassallo, M. L., & Telles, J. A. (2009). Teletandem: uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In J. A. Telles (Org.), *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI* (p. 41-61). Campinas, SP: Pontes.
- Zakir, M. A. (2015). *Cultura e(m) telecolaboração: uma análise de parcerias de teletandem institucional* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto.