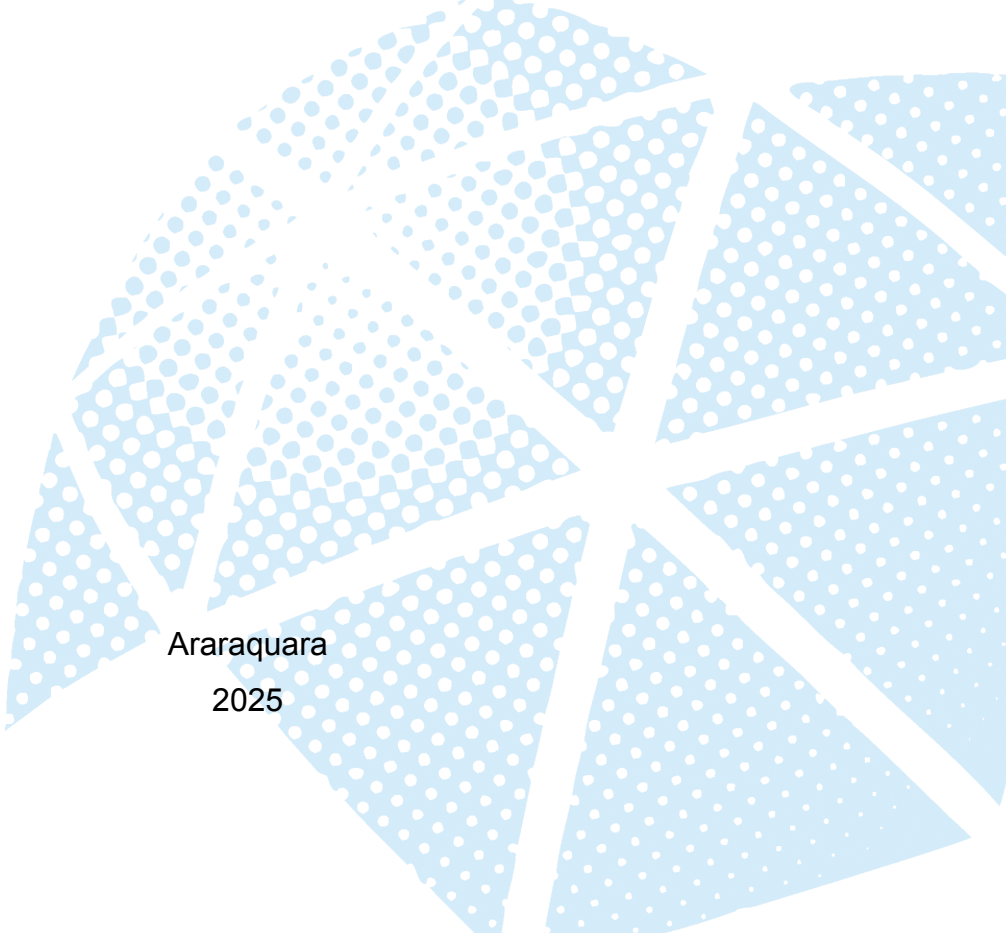


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
Faculdade de Ciências e Letras - Câmpus de Araraquara

VANESSA MATIOLA

LITERATANDEM:
uma proposta de diálogo com literatura no Teletandem Brasil

Araraquara
2025



VANESSA MATIOLA

LITERATANDEM:

uma proposta de diálogo com literatura no Teletandem Brasil

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Doutor(a) em Linguística e Língua Portuguesa.

Área de Concentração:
Ensino/Aprendizagem de Línguas

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Biondo Salomão

Araraquara

2025

M433I Matiola, Vanessa
Literatandem : uma proposta de diálogo com literatura no
Teletandem Brasil / Vanessa Matiola. -- , 2025
186 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara,
Orientadora: Ana Cristina Biondo Salomão

1. linguagem e línguas estudo e ensino. 2. literatura estudo e
ensino. 3. intercâmbio virtual. 4. telecolaboração. 5.
Teletandem. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

O presente estudo insere-se na iniciativa de internacionalização ao investigar um intercâmbio virtual de aprendizagem de línguas entre universidades brasileiras e estrangeiras (Teletandem) em uma proposta inovadora que integra literatura e tarefas pedagógicas. Local, regional e nacionalmente, fortalece a tradição de pesquisas em Teletandem ao propor um “Teletandem temático” ancorado em leitura obrigatória de textos literários e execução de tarefas, gerando evidências sobre aprendizagem colaborativa, competência simbólica, mediação e autonomia. O Teletandem apresenta baixo custo para os aprendizes por se tratar de uma atividade gratuita e amplia o acesso à internacionalização para estudantes que não podem realizar mobilidade física, o que evidencia seu potencial social e econômico. A mediação literária proposta neste estudo promove a leitura crítica, a ampliação de repertório, o diálogo intercultural e a construção de sentidos colaborativa, alinhando-se ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 da Organização das Nações Unidas, especialmente item 4.7 por oferecer reflexões sobre valores, identidades e culturas diversas. Ademais, este estudo gera evidências sobre aprendizagem colaborativa, desenvolvimento da competência simbólica e mediação, podendo orientar novos caminhos de pesquisa em intercâmbios virtuais.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This study is part of the internationalization initiative as it investigates a virtual language-learning exchange between Brazilian and foreign universities (Teletandem) in an innovative proposal that integrates literature and pedagogical tasks. Locally, regionally, and nationally, it strengthens the tradition of research on Teletandem by proposing a “thematic Teletandem” grounded in the required reading of literary texts and the completion of tasks, generating evidence on collaborative learning, symbolic competence, mediation, and autonomy. Teletandem is low-cost for learners since it is a free activity, and it expands access to internationalization for students who cannot engage in physical mobility, which highlights its social and economic potential. The literary mediation proposed in this study promotes critical reading, the expansion of repertoire, intercultural dialogue, and collaborative meaning-making, aligning with the

United Nations' Sustainable Development Goal 4, especially item 4.7, by offering reflections on values, identities, and diverse cultures. Moreover, this study produces evidence on collaborative learning, the development of symbolic competence, and mediation, and can guide new research in virtual exchanges.

VANESSA MATIOLA

LITERATANDEM:

uma proposta de diálogo com literatura no Teletandem Brasil

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Doutor(a) em Linguística e Língua Portuguesa.

Área de Concentração: Ensino/Aprendizagem de Línguas

Data da defesa: 22/09/2025

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Biondo Salomão
Unesp - Faculdade de Ciências e Letras - Câmpus de Araraquara

Prof. Dr. Eduardo Viana da Silva
UW - *University of Washington* - Câmpus de Seattle

Prof.^a Dr.^a Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos
Unesp - Faculdade de Ciências e Letras - Câmpus de Assis

Prof.^a Dr.^a Giséle Manganelli Fernandes
Unesp - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Câmpus de São José do Rio Preto

Prof.^a Dr.^a Aline Fernandes da Silva Renó
IFSULDEMINAS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas - Câmpus de Machado

AGRADECIMENTOS

À minha família, principalmente minha mãe, meus irmãos, meu padrasto e meus avós, por acreditarem na minha educação, por me acompanharem nos caminhos pelos quais percorro e por sempre me auxiliarem.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Biondo Salomão, que me deu a oportunidade de participar do Teletandem Brasil em 2015 e que apoiou uma ideia que levaria ao meu doutorado. Agradeço pelas aulas, pelas orientações, pela confiança e pela profissionalidade.

Ao Prof. Dr. Eduardo Viana da Silva, pelos ótimos conselhos, pelo auxílio desde o início da pesquisa e pelo acolhimento em Seattle durante o doutorado sanduíche.

Às Prof.^{as} Dr.^{as} Anna-Katharina Elstermann, Suzi Marques Spatti Cavalari e Giséle Manganelli Fernandes por suas contribuições a este trabalho durante o Seminário de Estudos Linguísticos da Unesp (SELin).

Às Prof.^{as} Dr.^{as} Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos e Suzi Marques Spatti Cavalari pelas contribuições ao trabalho durante o exame de qualificação da pesquisa.

Aos Prof. Dr. Eduardo Viana da Silva e às Prof.^{as} Dr.^{as} Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos, Giséle Manganelli Fernandes e Aline Fernandes da Silva Renó por participarem da banca de defesa e por sugerirem ajustes no texto para a versão final.

Ao CNPq, pela concessão de bolsa de pesquisa que me permitiu trabalhar integralmente em minha tese enquanto fui bolsista e por tornar esta pesquisa possível. O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil.

À Capes, que, pelo Programa Institucional de Internacionalização (PrInt), proporcionou a experiência de estudar na *University of Washington* e tornou possível a coleta de dados e a pesquisa bibliográfica. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Aos participantes desta pesquisa, pela participação, pelas contribuições e pelo entusiasmo.

À equipe do departamento de *Spanish and Portuguese Studies* da *University of Washington*, por se empenharem com a documentação para tornar o doutorado sanduíche possível e por me incluírem nas atividades do departamento.

Aos professores que contribuíram para esta pesquisa com suas disciplinas de pós-graduação, bem como a todos os outros professores que fizeram parte da minha formação.

À Prof.^a Dr.^a Claudia Fernanda de Campos Mauro, a quem sou grata por ter me auxiliado nos meus primeiros passos no mundo acadêmico e que continua a fazer parte do meu caminho.

Às colegas ligadas às atividades de intercâmbio virtual da Unesp/FCLAr que auxiliaram na pesquisa em diferentes momentos, tanto na organização do Literatandem quanto na troca de ideias sobre a pesquisa, e também ao Rogério, que mantém o Laboratório de Idiomas da FCLAr em funcionamento.

Aos queridos amigos pelo amadurecimento conjunto.

A todas as pessoas queridas que me acolheram durante o doutorado sanduíche, dentre elas Charlene, Linda e seus familiares.

“A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão.”

(Chartier, 1998, p. 77)

RESUMO

O ensino de línguas estrangeiras passou por mudanças ao longo da história, tendo se adaptado às novas tecnologias, como ambientes virtuais de aprendizagem. Nesse cenário, o Teletandem surge como um contexto de aprendizagem que conecta estudantes geograficamente distantes por meio de plataformas *online* para que se auxiliem mutuamente no aprendizado de línguas. O Teletandem é um intercâmbio virtual telecolaborativo idealizado por Maria Luisa Vassallo e João A. Telles (Telles; Vassallo, 2006; Vassallo; Telles, 2006) no qual aprendizes de universidades diferentes interagem *online* em pares para que ambos pratiquem uma língua-alvo na qual o outro é proficiente. Após as sessões de interação, os aprendizes participam de uma sessão de mediação, na qual compartilham suas experiências e reflexões trazidas pelo encontro com o parceiro. Devido à sua capacidade adaptar-se a diferentes contextos, o Teletandem já foi integrado a disciplinas de graduação (Aranha; Cavallari, 2014) e planejado dentro de propostas temáticas (Salomão; Silva, 2020; Ramos; Carvalho, 2020). O Literatandem é um Teletandem temático que integra literatura aos encontros, com leitura e discussão de textos obrigatórios e estruturadas por tarefas. O presente estudo examina o Literatandem, com o objetivo de compreender quais aspectos emergem na aprendizagem colaborativa em Teletandem a partir de tarefas sobre textos literários, procurando entender a) como se caracterizam esses encontros e b) quais são as implicações desses encontros para os princípios de Teletandem. A metodologia do estudo adota uma abordagem qualitativa, com um estudo de caso de uma dupla de participantes. A coleta de dados incluiu questionários, atividades escritas e gravações de sessões de interação e sessões de mediação. Conclui-se que os encontros no Literatandem são caracterizados pelo uso dos materiais e plataformas, pelo envolvimento com o texto, pela construção de sentidos e pela atenção às línguas materna e estrangeira. Além disso, os princípios do Teletandem não são minimizados no Literatandem, mas sim mantidos e potencializados. Destaca-se ainda o papel do mediador, que, como um leitor mais experiente, auxilia na seleção e elaboração de materiais e na condução das discussões.

Palavras-chave: linguagem e línguas estudo e ensino; literatura estudo e ensino; intercâmbio virtual; telecolaboração; Teletandem.

ABSTRACT

Throughout history, the teaching of foreign languages has undergone changes, adapting to new technologies, such as virtual learning environments. Teletandem emerges as a learning context that connects geographically distant students via online platforms so they can mutually assist each other in language learning. Teletandem is a telecollaborative virtual exchange conceived by Maria Luisa Vassallo and João A. Telles (Telles; Vassallo, 2006; Vassallo; Telles, 2006) in which foreign language learners from different universities interact in pairs so that both can practice a target language in which the other is proficient. After the online interaction sessions, the learners participate in a mediation session where they share their experiences and reflections brought about by the meeting with their partner. Due to its ability to adapt to different contexts, Teletandem has already been integrated into undergraduate courses (Aranha; Cavalari, 2014) and planned within thematic proposals (Salomão; Silva, 2020; Ramos; Carvalho, 2020). Literatandem is a thematic Teletandem that integrates literature into the meetings, with mandatory reading and discussion of texts structured on tasks. This study investigates Literatandem with the aim of understanding which aspects emerge in collaborative learning in Teletandem based on tasks about literary texts, seeking to understand a) the characteristics of these meetings and b) what are the implications of these meetings for the principles of Teletandem. The methodology of this study adopts a qualitative approach, with a case study focused on one pair of Literatandem participants. Data collection included questionnaires, written activities, and recordings of interaction and mediation sessions. It is concluded that Literatandem meetings are characterized by the use of materials and platforms, engagement with the text, the construction of meaning, and attention to both the native and foreign languages. Furthermore, the principles of Teletandem are not minimized in Literatandem; rather, they are maintained and enhanced. The role of the mediator is also highlighted, as they, as a more experienced reader, assist in the selection and design of materials, as well as in the guidance of discussions.

Keywords: language and languages study and teaching; literature study and teaching; virtual exchange; telecollaboration; Teletandem.

RESUMEN

A lo largo de la historia, la enseñanza de lenguas extranjeras ha experimentado cambios, adaptándose a las nuevas tecnologías, como los ambientes virtuales de aprendizaje. Teletandem surge como un contexto de aprendizaje que conecta a estudiantes geográficamente distantes a través de plataformas *online* para que se ayuden mutuamente en el aprendizaje de idiomas. Teletandem es un intercambio virtual telecolaborativo concebido por Maria Luisa Vassallo y João A. Telles (Telles; Vassallo, 2006; Vassallo; Telles, 2006) en el que estudiantes de diferentes universidades interactúan *online* en parejas para que ambos practiquen una lengua en la que el otro es competente. Después de las sesiones de interacción, los aprendientes participan en una sesión de mediación, en la que comparten las experiencias y reflexiones generadas por el encuentro con su compañero. Debido a su capacidad de adaptación a diferentes contextos, Teletandem ya se ha integrado en cursos de pregrado (Aranha; Cavallari, 2014) y se ha planificado en propuestas temáticas (Salomão; Silva, 2020; Ramos; Carvalho, 2020). Literatandem es un Teletandem temático que integra la literatura a los encuentros, con la lectura y discusión de textos obligatorias y estructuradas por tareas. El presente estudio investiga el Literatandem con el objetivo de comprender qué aspectos emergen en el aprendizaje colaborativo en Teletandem a partir de tareas sobre textos literarios, buscando entender a) cómo se caracterizan estos encuentros y b) cuáles son las implicaciones de estos encuentros para los principios de Teletandem. La metodología del estudio adopta un enfoque cualitativo, con un estudio de caso de un dúo de participantes. Los datos incluyeron cuestionarios, actividades escritas y grabaciones de sesiones de interacción y de mediación. Se concluye que los encuentros en Literatandem se caracterizan por el uso de materiales y plataformas, la conexión con el texto, la construcción de significados y la atención a las lenguas materna y extranjera. Además, los principios de Teletandem no se minimizan en Literatandem, sino que se mantienen y potencian. También se destaca el papel del mediador, quien, como un lector más experimentado, ayuda en la selección y elaboración de materiales y en la conducción de las discusiones.

Palabras clave: lenguaje y lenguas estudio y enseñanza; literatura estudio y enseñanza; intercambio virtual; telecolaboración; Teletandem.

RIASSUNTO

Nel corso della storia, ci sono stati cambiamenti nell'insegnamento delle lingue straniere, che si è adattato alle nuove tecnologie, come gli ambienti virtuali di apprendimento. In questo scenario, il Teletandem emerge come un contesto di apprendimento che connetta studenti geograficamente distanti tramite piattaforme *online* affinché si aiutino reciprocamente nell'apprendimento delle lingue. Il Teletandem è uno scambio virtuale telecollaborativo ideato da Maria Luisa Vassallo e João A. Telles (Telles; Vassallo, 2006; Vassallo; Telles, 2006) in cui studenti di università diverse interagiscono *online* in coppia affinché entrambi possano praticare una lingua in cui l'altro è competente. Dopo le sessioni di interazione, gli studenti partecipano ad una sessione di mediazione, in cui condividono le loro esperienze e riflessioni emerse dall'incontro con il partner. Grazie alla sua capacità di adattarsi a diversi contesti, il Teletandem è già stato integrato a corsi universitari (Aranha; Cavalari, 2014) e pianificato all'interno di proposte tematiche (Salomão; Silva, 2020; Ramos; Carvalho, 2020). Il Literatandem è un Teletandem tematico che integra la letteratura negli incontri, con lettura e discussione di testi obbligatorie e strutturate in compiti. Il presente studio esamina il Literatandem, con l'obiettivo di comprendere quali aspetti emergono nell'apprendimento collaborativo in Teletandem basato su compiti su testi letterari, cercando di comprendere a) come si caratterizzano questi incontri e b) quali sono le implicazioni di questi incontri per i principi del Teletandem. La metodologia dello studio adotta un approccio qualitativo, con uno studio di caso di una coppia di partecipanti. La raccolta dei dati ha incluso questionari, attività scritte e registrazioni delle sessioni di interazione e di mediazione. Si conclude che gli incontri nel Literatandem sono caratterizzati dall'uso dei materiali e delle piattaforme, dal coinvolgimento con il testo, dalla costruzione di significati e dall'attenzione alle lingue materna e straniera. Inoltre, i principi del Teletandem non vengono minimizzati nel Literatandem, ma piuttosto mantenuti e potenziati. Si sottolinea anche il ruolo del mediatore, che, in quanto lettore più esperto, aiuta nella selezione e nell'elaborazione dei materiali e nella conduzione delle discussioni.

Parole chiave: linguaggio e lingue studio e insegnamento; letteratura studio e insegnamento; scambio virtuale; telecollaborazione; Teletandem.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Modalidades de tandem	30
Figura 02 – Organização das atividades e da coleta de dados do Literatandem de 2023	84
Figura 03 – Sequência de leitura dos dados	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Cronograma do Literatandem em 2021	71
Quadro 02 – Cronograma do Literatandem em 2022	76
Quadro 03 – Poema “Domingo” de Elizandra Souza	78
Quadro 04 – Poema “Home” de Ngwatilo Mawiyoo	81
Quadro 05 – Cronograma do Literatandem em 2023	83
Quadro 06 – Respostas de P-Unesp01 sobre seu conhecimento de língua inglesa entre 2021 e 2023	92
Quadro 07 – Participantes dos encontros do estudo de caso	95

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 – Página inicial do curso de Português Intermediário do trimestre de inverno de 2023 da <i>University of Washington</i>	66
Imagem 02 – Pasta de leituras colaborativas do Literatandem de 2021	73
Imagem 03 – Comentários de participantes em arquivo .pdf	73
Imagem 04 – Pasta de sugestões de leitura do Literatandem de 2021	74
Imagem 05 – Atividade sobre o poema “Domingo” disponibilizada no <i>Google Docs</i>	79
Imagem 06 – Atividade sobre o poema “ <i>Home</i> ” disponibilizada no <i>Google Docs</i>	81
Imagem 07 – Captura de tela com as marcações feitas no poema “Domingo”	100
Imagem 08 – Captura de tela do histórico de versões da atividade de “Domingo” de P-Unesp01 e P-UW01	106
Imagem 09 – Captura de tela do histórico de versões da atividade de “ <i>Home</i> ” de P-Unesp01 e P-UW01	107
Imagem 10 – Comentários do excerto 16 como aparecem no <i>Google Docs</i>	110
Imagem 11 – Comentários dos excertos 17, 18 e 19 como aparecem no <i>Google Docs</i>	112
Imagem 12 – Resposta de P-Unesp01 e P-UW01 à atividade sobre “Domingo”	123
Imagem 13 – Comentário de P-Unesp01 no poema “ <i>Home</i> ”	127
Imagem 14 – Comentário de P-UW01 no poema “ <i>Home</i> ”	129
Imagem 15 – Comentário de P-UW01 no poema “ <i>Home</i> ”	130
Imagem 16 – Comentário de P-UW01 no poema “ <i>Home</i> ”	131
Imagem 17 – Comentário de P-Unesp01 no poema “Domingo”	139

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 JUSTIFICATIVA	20
3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	25
4 REFERENCIAIS TEÓRICOS	26
4.1 O TELETANDEM	26
4.1.1 Os princípios do Teletandem	31
4.1.2 A mediação no Teletandem	39
4.1.3 Teletandem e literatura	41
4.2 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	46
4.2.1 Ensino de línguas e suas interfaces com a literatura	47
4.2.2 Ensino baseado em tarefas	53
4.2.2.1 Tarefas e telecolaboração	57
5 METODOLOGIA	60
5.1 NATUREZA DA PESQUISA	60
5.2 CONTEXTO DE PESQUISA	62
5.2.1 O Teletandem na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista do câmpus de Araraquara (Unesp/FCLAr)	63
5.2.2 O Teletandem na University of Washington (UW)	65
5.2.3 O Literatandem	67
5.2.3.1 Histórico do Literatandem	70
5.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	77
5.3.2 Procedimentos de coleta de dados	77
5.3.3 Procedimentos de análise dos dados	87
5.3.3.1 A dupla P-Unesp01 e P-UW01	91
6 ANÁLISE DE DADOS	97
6.1 USO DOS MATERIAIS E DAS PLATAFORMAS	97
6.2 ENVOLVIMENTO COM O TEXTO	109
6.3 CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO TEXTO	122
6.4 ATENÇÃO À LÍNGUA MATERNA E À LÍNGUA-ALVO	134
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICE A – FORMULÁRIO PARA INSCRIÇÕES (UNESP)	160
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INICIAL (UNESP)	164
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO INICIAL (UW)	169
APÊNDICE D – POEMA “DOMINGO” DE ELIZANDRA SOUZA	171
APÊNDICE E – ATIVIDADE SOBRE O POEMA “DOMINGO” DE ELIZANDRA SOUZA	172
APÊNDICE F – MINI-QUESTIONÁRIO SOBRE O POEMA “DOMINGO” DE ELIZANDRA SOUZA (UNESP)	173
APÊNDICE G – MINI-QUESTIONÁRIO SOBRE O POEMA “DOMINGO” DE ELIZANDRA	

SOUZA (UW)	175
APÊNDICE H – POEMA “HOME” DE NGWATILO MAWIYOO	176
APÊNDICE I – ATIVIDADE SOBRE O POEMA “HOME” DE NGWATILO MAWIYOO	178
APÊNDICE J – MINI-QUESTIONÁRIO SOBRE O POEMA “HOME” DE NGWATILO MAWIYOO (UNESP)	179
APÊNDICE K – MINI-QUESTIONÁRIO SOBRE O POEMA “HOME” DE NGWATILO MAWIYOO (UW)	181
APÊNDICE L – QUESTIONÁRIO FINAL (UNESP)	182
APÊNDICE M – QUESTIONÁRIO FINAL (UW)	185

1 INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras possui uma história marcada por diferentes concepções de língua e de como é possível aprender um idioma, o que se evidencia nos diferentes métodos e abordagens de ensino criados. Com a chegada da era digital, o ensino de línguas viu a necessidade de repensar suas práticas.

O surgimento de plataformas de videoconferência, ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas de telecolaboração abriu novos horizontes para a comunicação em línguas estrangeiras. A integração dessas tecnologias ao planejamento pedagógico expandiu os contextos de uso da língua e permitiu o contato entre pessoas de diferentes localidades, culturas e identidades. Nesse cenário, o ensino de línguas estrangeiras passou a incorporar a intercâmbios virtuais, uma iniciativa pedagógica que conecta estudantes geograficamente distantes por meio de ferramentas *online*, visando a objetivos de aprendizagem comuns (Rampazzo & Moore, 2024; O'Dowd, 2018). Intercâmbios virtuais telecolaborativos, como o Teletandem, tornaram-se práticas relevantes que não apenas promovem o desenvolvimento linguístico, mas também o diálogo intercultural e a autonomia do aprendiz.

Nesse cenário, o Teletandem surge como um contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras inovador e acessível, especialmente para estudantes que, por razões diversas, tais como geográficas ou econômicas, têm pouco contato com falantes de outros idiomas. No Teletandem, falantes de diferentes línguas se auxiliam mutuamente no aprendizado por meio de sessões de videoconferência em plataformas como o *Windows Live Messenger*, o *Skype*, o *Google Meet* e o *Zoom*. Depois de interagirem, os aprendizes são acompanhados por um mediador, que dá suporte aos seus processos de aprendizagem. Esse intercâmbio virtual, que teve início com os professores Maria Luisa Vassallo e João A. Telles (Telles; Vassallo, 2006, 2009; Vassallo; Telles, 2006, 2009) é ancorado nos princípios de autonomia, reciprocidade e separação de línguas. Diferentemente de um bate-papo informal, o Teletandem é um contexto pedagógico e telecolaborativo que promove reflexões sobre língua, cultura e a própria aprendizagem. Além disso, esse intercâmbio virtual permite que os estudantes desenvolvam não

apenas a fluência oral em uma língua estrangeira, como também as competências comunicativa e intercultural.

A prática do Teletandem se tornou um importante campo de pesquisa, explorando novas possibilidades de aprendizagem e adaptações do modelo original para diferentes contextos institucionais e pedagógicos. Estudos como os de Aranha e Cavalari (2014), por exemplo, demonstram como o Teletandem pode ser integrado a disciplinas de graduação; já Salomão e Silva (2020) e Ramos e Carvalho (2020) mostram que é possível trabalhar com temas específicos com os aprendizes de Teletandem.

Conforme os métodos e abordagens no ensino de línguas se alteraram, o papel da literatura na aprendizagem de línguas estrangeiras passou a ser reavaliado. Ao enfatizar o uso cotidiano da língua, a Abordagem Comunicativa se aproximou de uma visão utilitária do conceito de “comunicação”, o que fez com que o trabalho com textos literários fosse colocado em segundo plano nas aulas de línguas estrangeiras por não ser considerado prático para as necessidades comunicacionais do dia a dia. Como apontam Brandl (2008) e Santoro (2011), essa interpretação de “comunicação” que se limita a interações cotidianas é um entendimento redutivo do fenômeno e não considera as possibilidades comunicacionais e de aprendizagem que a literatura oferece.

Em oposição à visão utilitária que a Abordagem Comunicativa propagou, autores como Brandl (2008), Santoro (2011) e Hall (2015) defendem a reintegração da literatura no ensino de línguas estrangeiras, argumentando que a linguagem literária, em sua variedade e complexidade, é um recurso importante para os aprendizes. Uma das formas de abordar a literatura no ensino é entendê-la enquanto discurso, o que permite a interação do leitor com o texto. Entender a literatura como discurso favorece a formação de “comunidades hermenêuticas” (Luperini, 1998), nas quais o sentido do texto é construído coletivamente, por meio do diálogo e do confronto de interpretações. A adoção dessas práticas promove também o desenvolvimento da competência simbólica (Kramsch, 2006), que capacita os aprendizes a interpretar e negociar os significados culturais e simbólicos presentes nas interações.

A inserção da literatura no Teletandem tem sido um tema de crescente interesse em pesquisas recentes. Autores como Ramos e Carvalho (2020), Silva (2023), Cruz (2024), Oliveira (2024) e Silva, Funo e Silva (2024) têm explorado o

potencial de se utilizar textos literários como eixo das interações nesse intercâmbio virtual. Esses estudos mostram que a literatura pode complexificar os debates e aprofundar as discussões sobre questões sociais, culturais e identitárias.

O presente trabalho se insere nessa vertente e apresenta uma proposta de integração da literatura ao Teletandem Brasil. Identificamos nossa iniciativa como um “Teletandem temático”, o qual denominamos “Literatandem”, que se diferencia de propostas anteriores por tornar a leitura e a discussão sobre literatura obrigatórias e por implementar tarefas para orientar a leitura e o debate dos participantes. Nosso objetivo neste estudo é investigar os aspectos que emergem na aprendizagem colaborativa dos participantes do Literatandem.

Assim, este trabalho se insere em uma tradição de pesquisa que busca compreender as interfaces entre ensino de línguas estrangeiras, novas tecnologias e literatura. A introdução do Literatandem coloca em evidência a relevância da literatura como recurso simbólico e pedagógico no âmbito da telecolaboração, ampliando as perspectivas para o ensino de línguas e literaturas em língua estrangeira.

A próxima seção aborda a justificativa deste trabalho e apresenta os fundamentos que motivam a realização deste estudo, evidenciando sua relevância acadêmica e social. Na sequência, serão expostos os objetivos e perguntas de pesquisa que norteiam este estudo. A seção sobre os referenciais teóricos apresenta os principais aportes teóricos que dão suporte à análise dos dados, enquanto a seção sobre a metodologia descreve os procedimentos adotados para a realização da pesquisa. Em seguida, na seção de análise de dados, apresentamos dados da pesquisa e a interpretação que fizemos deles com base nos referenciais teóricos. O intuito dessa seção é organizar as informações coletadas de modo a responder às perguntas de pesquisa propostas e compreender os aspectos que emergem da investigação realizada. Por fim, a seção de considerações finais retoma os principais achados da pesquisa. Nela, discutem-se as contribuições deste estudo e caminhos que podem orientar futuras investigações na área.

2 JUSTIFICATIVA

Até o início do século XX, o método de Gramática e Tradução foi uma das principais formas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Nesse método, o estudante é colocado para traduzir um texto, a partir do qual irá aprender a gramática e as estruturas da língua-alvo. Assim sendo, trata-se de uma abordagem que visiona a língua enquanto sistema passível de ser desvendado com o auxílio de outro sistema – ou seja, a língua que já é de conhecimento do aprendiz. Outro método de ensino de línguas que se popularizou foi o Audiolingual, que teve seu auge durante e depois da Segunda Guerra Mundial e cuja metodologia se baseava em uma visão comportamentalista de aprendizagem por meio da formação de hábitos, o que se traduziu como atividades de memorização e repetição.

Opondo-se a esses métodos que entendem a língua como apenas enquanto estrutura, surge a Abordagem Comunicativa, que ganha relevância a partir da década de 1960. Na Abordagem Comunicativa, a língua é entendida como fenômeno que não se manifesta apenas enquanto forma, mas também no uso. Assim sendo, não se trata de apenas absorver de conhecimentos pré-estabelecidos da língua; pelo contrário, o aprendiz deve ter um papel ativo, interagindo com a língua para apropriar-se dela.

Contudo, ao se distanciar da Gramática e Tradução, a Abordagem Comunicativa afastou também o trabalho com textos literários no ensino de línguas estrangeiras. Houve um entendimento de que o ensino de línguas estrangeiras deveria voltar-se às necessidades comunicacionais cotidianas, o que conferiu um olhar de praticidade às interações mediadas pela língua. De acordo com Santoro (2011, tradução nossa), o conceito de comunicação foi “[...] interpretado de maneira redutiva, limitando a interação linguística somente à comunicação cotidiana e ‘utilitária’, o que obviamente não corresponde à verdade”¹. Brandl (2008) corrobora essa visão, afirmando que o ensino/aprendizagem comunicativo trouxe consigo uma visão utilitária de “língua”, de forma que a literatura, antes dominante nos currículos de língua estrangeira, passou a perder sua proeminência. Assim, por aparentemente

¹ “[...] il concetto di comunicazione sia stato interpretato in maniera riduttiva, limitando alla sola comunicazione quotidiana e ‘utilitaria’ l’interazione linguistica, cosa che ovviamente non corrisponde al vero.”

não ser prática e nem útil na comunicação cotidiana, a literatura foi posta de lado no ensino de línguas.

Nota-se, assim, que o ensino de línguas estrangeiras passou por transformações ao longo do tempo, principalmente a partir do século XX, que refletem mudanças sociais, culturais e tecnológicas das diferentes épocas. Com a chegada da era digital, os espaços e as práticas envolvidos no processo de ensino-aprendizagem foram repensados, pois o uso de plataformas de videoconferência, ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas de colaboração criou novas práticas de comunicação em línguas estrangeiras. Tais tecnologias, ao serem integradas ao planejamento pedagógico, permitem novos contextos de uso da língua e favorecem o contato entre pessoas de diferentes localizações geográficas, culturas e identidades.

Nesse cenário, surgem os projetos de intercâmbios virtuais e de telecolaboração, como o Teletandem Brasil. O Teletandem consiste em uma parceria *online* entre falantes de diferentes línguas, que se auxiliam mutuamente no aprendizado das línguas um do outro por meio de sessões de videoconferência. A proposta busca não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também o intercâmbio cultural, promovendo o contato entre pessoas de diferentes identidades. Tal prática se ancora nos princípios da autonomia, reciprocidade e separação de línguas, sendo implementada principalmente em contextos universitários.

Nos últimos anos, estudos passaram a explorar outras possibilidades de aprendizagem dentro do contexto do Teletandem Brasil. Aranha e Cavalari (2014), por exemplo, vincularam a prática do Teletandem a cursos regulares de línguas e incorporaram tarefas pedagógicas ao processo. Outra vertente de ampliação do Teletandem é observada no trabalho de Salomão e Silva (2022), que propuseram sessões de Teletandem temáticas, abordando tópicos como feminismo e meio ambiente. Além disso, estudos recentes vêm explorando o uso da literatura como eixo das interações em Teletandem, como relatado por Ramos e Carvalho (2020), Silva (2023), Cruz (2024), Oliveira (2024) e Silva, Funo e Silva (2024).

O presente trabalho trata de uma proposta de integração de literatura ao Teletandem Brasil, constituindo o que identificamos como um “Teletandem temático” que foi chamado de Literatandem. Os trabalhos de Ramos e Carvalho (2020), Silva (2023), Cruz (2024), Oliveira (2024) e Silva, Funo e Silva (2024) dialogam diretamente com este estudo por explorarem a integração da literatura no

Teletandem e, por isso, demais informações sobre eles serão apresentadas na seção sobre referenciais teóricos. Ainda assim, cabe informar que essas pesquisas mostram que a inclusão de literatura no Teletandem pode potencializar as interações e incentivar discussões mais profundas sobre questões sociais, culturais e pessoais. Como se verá na seção de referenciais teóricos, a maioria desses trabalhos operou com a literatura como uma sugestão temática (Ramos; Carvalho, 2020; Silva, 2023; Cruz, 2024; Oliveira, 2024), enquanto o estudo de Silva, Funo e Silva (2024) descreve um contexto de leituras obrigatórias que já haviam sido trabalhadas previamente em sala de aula.

A pesquisa desta tese se diferencia dos contextos anteriores por trabalhar com textos literários de leitura obrigatória em um Teletandem que não teve relação com cursos de formação e nem com aulas formais. Para lidar com a obrigatoriedade de leitura, foram elaboradas tarefas que orientassem a leitura e a discussão dos participantes, o que configura um elemento que distingue nosso trabalho do que é apresentado nos estudos anteriores sobre Teletandem e literatura. Esta pesquisa também pode preencher lacunas com relação à discussão sobre a autonomia dos aprendizes no Teletandem, uma vez que há uma reflexão por parte de pesquisadores da área acerca de como a estipulação de atividades no Teletandem podem influenciar o princípio da autonomia nesse intercâmbio virtual, como se vê em Aranha e Cavalari (2014), Silva (2023) e Cruz (2024). Neste trabalho, defendemos que a aprendizagem por meio de discussões literárias no Teletandem pode ser norteadas por meio de tarefas, sem prejuízo dos princípios que fundamentam esse intercâmbio virtual.

Geoff Hall (2015) explora a inserção da literatura no ensino de línguas, argumentando que, embora não seja completamente diferente da linguagem cotidiana, a linguagem literária se diferencia por sua variedade e pode servir como um recurso para alunos de línguas estrangeiras. O autor sugere que mais estudos de caso sejam feitos para explorar como o ensino de literatura em língua estrangeira ocorre para que se saiba como a educação e a mediação literária são feitas. Hall (2015) aponta que transcrições de aulas, seminários, discussões e entrevistas permitem observar como a literatura é discutida em ambientes institucionais e como os processos de socialização literária são direcionados pelo ambiente. Para ele, o mesmo pode ser feito com o ensino de literatura em língua estrangeira. De acordo com o Hall (2015),

Mais estudos de caso e pesquisas qualitativas, incluindo investigações longitudinais, certamente são necessários para leitores individuais e grupos de leitores que leem extensivamente e fora das aulas formais, para que se comece a identificar e desenrolar as inúmeras variáveis interativas que afetam a utilidade e legibilidade de tal literatura.² (Hall, 2015, p. 176, tradução nossa)

Esta pesquisa se justifica, portanto, por contribuir para um tópico que tem sido explorado em pesquisas nos últimos anos, relevantes por expandirem as possibilidades de aprendizagem em intercâmbios virtuais em línguas estrangeiras. Estudos do tipo demonstram a importância da reintegração da literatura ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, uma vez que a literatura trabalha com elementos simbólicos que expõem questões históricas, sociais e identitárias, importantes para a comunicação em línguas estrangeiras na atualidade (Kramsch, 2006). Em um contexto de telecolaboração intercultural como o Teletandem, a literatura abre espaço para que integrantes de diferentes comunidades exponham suas opiniões (atravessadas por suas experiências) e expandam suas perspectivas (do texto literário, da língua estrangeira e dos contextos que os atravessam).

Essa proposta também dialoga com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU), em especial o objetivo 4, que visa assegurar educação de qualidade. O ponto 4.7 desse objetivo almeja que os educandos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, que engloba direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável, dentre outros pontos. A literatura contribui para o cumprimento do objetivo 4.7 ao oferecer espaços de reflexão sobre valores, identidades e culturas diversas, promovendo o diálogo intercultural. Por meio da leitura e discussão de textos literários, os aprendizes são expostos a diferentes visões de mundo, o que pode favorecer a formação de cidadãos críticos e sensíveis às questões sociais e humanas. Nesse contexto, destaca-se o conceito de competência simbólica, proposto por Kramsch (2006), que se refere à capacidade de interpretar e negociar os significados simbólicos presentes nas interações linguísticas e culturais,

² *“More case studies and qualitative research, including longitudinal investigations, are undoubtedly needed of individuals and groups of readers reading extensively and outside formal classes to begin to identify and disentangle the numerous interacting variables which affect the usefulness and readability of such literature.”*

habilidade importante para uma educação comprometida com os ideais de equidade, diversidade e sustentabilidade.

Apresentada a justificativa do nosso estudo, encaminhamos este trabalho à próxima seção, direcionada aos objetivos e perguntas de pesquisa.

3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

O contexto enfocado nesta pesquisa, que será detalhado na metodologia, se concentra no intercâmbio virtual Teletandem, com ênfase em encontros que incorporaram tarefas envolvendo textos literários. O objetivo principal deste estudo é aprofundar a compreensão dos aspectos que surgem na aprendizagem colaborativa quando o Teletandem é conduzido com um foco temático em literatura e estruturado por meio de tarefas específicas.

A pergunta norteadora desta pesquisa é:

1 - Quais aspectos emergem na aprendizagem colaborativa em Teletandem a partir de tarefas sobre textos literários?

- a) Como se caracterizam os encontros?
- b) Quais são as implicações para os princípios de Teletandem?

A partir da análise dos dados coletados, as informações foram organizadas em quatro categorias para fornecer uma resposta a essa pergunta.

4 REFERENCIAIS TEÓRICOS

A seguir, será apresentado o referencial teórico da pesquisa, que foi dividido em dois eixos. Primeiro, apresentaremos o Teletandem, seus princípios, a sessão de mediação que ocorre nesse contexto e o diálogo entre Teletandem e literatura. Em seguida, trataremos do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, suas interfaces com a literatura e com o ensino baseado em tarefas.

4.1 O TELETANDEM

O Teletandem é um contexto de aprendizagem de línguas que teve início no Brasil no início do século XX, com os professores Maria Luisa Vassallo e João A. Telles (Telles; Vassallo, 2006, 2009; Vassallo; Telles, 2006, 2009). Ambos tinham interesse em praticar uma língua estrangeira na qual o outro era proficiente e, por isso, decidiram adotar a prática de tandem. Isto significa que ambos concordaram em realizar encontros regulares nos quais conversariam usando duas línguas diferentes para que pudessem aprimorar seus conhecimentos. Esses encontros eram feitos presencialmente, e um auxiliava o outro em suas aprendizagens de português e italiano (Telles; Vassallo, 2006).

A palavra “tandem” designa uma prática de aprendizagem que consiste no auxílio mútuo entre dois aprendizes para que cada um pratique e aprenda uma língua estrangeira. O termo, porém, não se origina no campo da aprendizagem de línguas. “Tandem” é o nome da bicicleta de dois assentos que se movimenta quando duas pessoas pedalam juntas. O caráter de trabalho conjunto e colaborativo desta ação fez com que a palavra passasse a indicar, também, a prática aprendizagem colaborativa mencionada; afinal, em ambos os casos, apenas a dedicação a essa tarefa permitirá que um objetivo comum seja alcançado, como chegar a um lugar pedalando ou aprimorar os conhecimentos em uma língua.

Devido ao retorno de Vassallo à Itália, os professores tiveram que se adaptar, uma vez que os encontros presenciais não poderiam mais acontecer. Conforme relatado por Telles e Vassallo (2006), eles tentaram praticar o tandem por *e-mail*, mas, percebendo que a conversa não acontecia da mesma maneira, procuraram *softwares* que possibilitariam uma conversa por meios audiovisuais. Um resultado mais satisfatório apareceu com o uso do *MSN Messenger* (chamado

posteriormente de *Windows Live Messenger*), que permitia uma interação semelhante aos encontros presenciais, já que ambos podiam ver e escutar um ao outro por *webcam* e microfones. Notaram ainda que outras ferramentas disponíveis, como conversas em *chats* e lousas compartilhadas, faziam com que esta nova forma de interagir fornecesse ferramentas que uma conversa presencial não disponibiliza. De acordo com Vassallo (2009, p. 117), “[...] no teletandem, os vários recursos disponibilizados pelo aplicativo de mensageria instantânea podem ser escolhidos e usados separadamente, dependendo da situação, das possibilidades, das necessidades e, até, das limitações”.

Os professores optaram, então, por chamar esses encontros virtuais regulares de Teletandem e criaram o projeto *Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos* (TTB), para que seus alunos pudessem ter a mesma experiência. O projeto foi implementado no câmpus da Unesp das cidades de Assis e de São José do Rio Preto a partir de março de 2006 (Telles; Vassallo, 2009, p. 43) e contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp)³.

O Teletandem se tornou um grande projeto na Unesp e em outras instituições de ensino. A título de exemplo, o câmpus da Unesp de Araraquara também aderiu ao projeto em 2012⁴; no segundo semestre de 2020, o Teletandem foi implantado no câmpus Machado do Instituto Federal Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS)⁵; e teve início em 2021 na USP⁶ e no câmpus Barretos do Instituto Federal de São Paulo⁷. O Teletandem também gerou uma área de pesquisa no Brasil em nível de graduação, mestrado e doutorado, além de artigos e livros acadêmicos. As publicações relacionadas a esse contexto podem ser consultadas no site do Teletandem Brasil: <http://www.teletandembrasil.org/publications.html>.

Partindo da ideia de que dois pesquisadores de Linguística Aplicada realizariam interações de Teletandem de forma distinta de dois estudantes, Telles e

³ Auxílio à pesquisa 06/03204-2 - Línguas, Aprendizagem de língua estrangeira - BV FAPESP. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/auxilios/1222/teletandem-brasil-linguas-estrangeiras-para-todos/>. Acesso em 27 abr. 2025.

⁴ História na FCL | fclar. Disponível em: <https://teletandem.wixsite.com/fclar/historico>. Acesso em 27 abr. 2025.

⁵ Teletandem - IFSULDEMINAS Campus Machado. Disponível em: <https://portal.mch.ifsuldeminas.edu.br/todas-noticias/3199-teletandem-2021>. Acesso em 27 abr. 2025

⁶ Intercâmbio Virtual - Teletandem USP | Centro Interdepartamental de Línguas. Disponível em: <https://clinguas.fflch.usp.br/projeto-teletandem-usp#APRESENTAÇÃO>. Acesso em 27 abr. 2025.

⁷ Projeto Teletandem. Disponível em: <https://brt.ifsp.edu.br/ultimas-noticias/811-projeto-teletandem>. Acesso em 27 abr. 2025.

Vassallo (2006) propuseram que fossem feitas sessões de mediação após os encontros entre os participantes. Essas sessões consistem em momentos de reflexão sobre as interações para que os parceiros reflitam sobre o que foi feito, o que foi dito e o que foi aprendido. Esse momento é conduzido por um mediador, que propõe reflexões de forma individual ou em grupo. A depender do contexto no qual as interações de mediação estiverem sendo feitas, a mediação pode ser conduzida por um professor, um pesquisador, alunos bolsistas ou alunos voluntários que participem da equipe. Por exigir que se pense sobre a conversa realizada e suas implicações na aprendizagem do interagente (isto é, da pessoa que participa das interações; aquele que interage), as sessões de mediação são um fator que diferencia o Teletandem de uma conversa informal e conferem a ele um caráter pedagógico (Vassallo; Telles, 2006, 2009).

Por caracterizar-se como um contexto de aprendizagem de línguas que envolve estudantes de diferentes países, o Teletandem é considerado um tipo de intercâmbio virtual. De acordo com Rampazzo e Moore (2024, p. 17), intercâmbios virtuais são “[...] iniciativas pedagógicas que conectam estudantes distantes geograficamente por ferramentas de comunicação *online* para que colaborativamente trabalhem em direção a um objetivo de aprendizagem comum sob a orientação de educadores por determinado período”. Para O’Dowd (2018, p. 5, tradução nossa), que advoga pelo uso do termo “intercâmbio virtual”, essa prática consiste no

[...] envolvimento de grupos de aprendizes em longos períodos de interação e colaboração intercultural online com parceiros de outros contextos culturais ou localizações geográficas como parte integrante de seus programas educacionais e sob a orientação de educadores e/ou facilitadores especialistas.⁸

O autor identifica várias iniciativas do tipo, nomeadas como *telecollaboration*, *online intercultural exchange*, *virtual exchange*, *internet-mediated intercultural foreign language education*, *globally networked learning environments*, *e-tandem* e *teletandem*. A fim de unificar a comunicação e a colaboração entre pesquisadores da área em um termo comum, além de facilitar a promoção e a disseminação de práticas com as características levantadas por ele, O’Dowd (2018)

⁸ “[...] *virtual exchange involves the engagement of groups of learners in extended periods of online intercultural interaction and collaboration with partners from other cultural contexts or geographical locations as an integrated part of their educational programmes and under the guidance of educators and/or expert facilitators.*”

propõe que “intercâmbio virtual” (*virtual exchange*) seja usado como um termo guarda-chuva. Portanto, dado que o Teletandem coloca aprendizes de diferentes contextos geográficos e culturais para que se encontrem em plataformas *online* e para que um ajude o outro a aprender uma língua estrangeira de forma colaborativa, considera-se também essa iniciativa como um intercâmbio virtual.

Uma das formas de colocar o Teletandem em prática é organizar encontros semanais de uma ou duas horas em que um estudante de uma universidade conversa *online* com outro estudante de uma universidade estrangeira. Assim, um estudante falante de português e interessado em aprender inglês, por exemplo, interage com um estudante falante de inglês que tem interesse em aprender português. Metade dessa interação deve ser feita em uma das línguas e, passado o primeiro momento, deve-se conversar na outra língua. Ressalta-se que o português e o inglês foram usados aqui apenas para fins explicativos, pois pode-se organizar práticas de Teletandem em outras línguas, como espanhol, italiano, francês, alemão, dentre outras (Telles; Vassallo, 2009; Carvalho; Ramos, 2019). Depois desse encontro, esses estudantes devem refletir sobre o que foi dito com o acompanhamento de um mediador, que auxiliará o participante a refletir sobre suas práticas de aprendizagem e sobre como pode ajudar no processo de aprendizagem do parceiro.

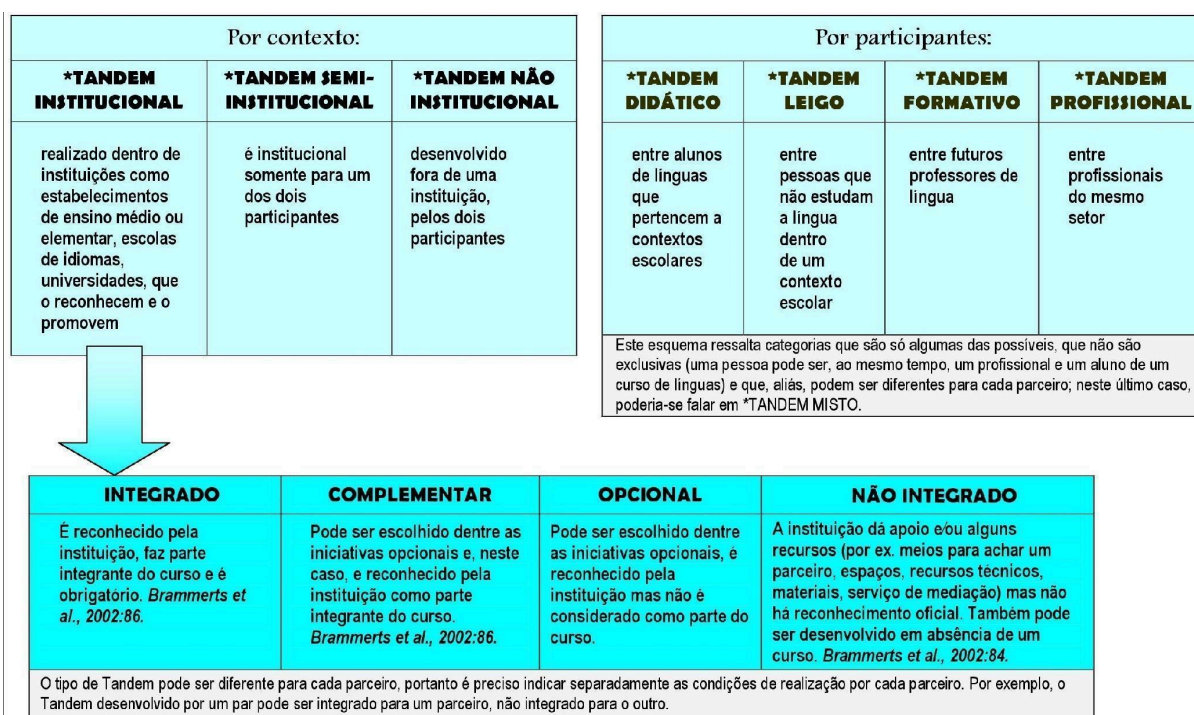
A prática de tandem pode acontecer de maneira independente, integrada a um curso, com ou sem assistência de um professor, por períodos longos ou curtos, ou até em grupos. É importante considerar as condições nas quais o Teletandem é realizado, pois a maneira como esse intercâmbio virtual é proposto aos participantes influencia a forma como estes lidam com as atividades propostas (Telles, 2015). Por isso, e por acreditarem que interações de Teletandem se diferenciam de aulas tradicionais, Telles e Vassallo (2006) propõem que sejam estudados os diferentes contextos e aplicações pedagógicas.

A maneira como o Teletandem é implementado pode variar entre as universidades que organizam esse tipo de intercâmbio virtual. Telles e Vassallo (2009, p. 55) relatam que, na fase piloto do projeto, as interações entre os estudantes eram realizadas “[...] diretamente de suas casas e com seus próprios equipamentos [...]”. Após a criação de laboratórios de informática dedicados ao Teletandem, as interações passaram a ser conduzidas os campi da Unesp de Assis e de São José do Rio Preto. Posteriormente, Aranha e Cavalari (2014) relatam uma

nova experiência no Teletandem da Unesp de São José do Rio Preto: a implementação desse intercâmbio virtual junto às atividades de uma disciplina de graduação, planejado de forma que os participantes realizassem tarefas organizadas pelos professores no Brasil e no exterior.

Aranha e Cavalari (2014) descreveram um modelo de Teletandem institucional institucional integrado, o que significa que foi feita uma prática de tandem por meio de plataformas digitais integrada ao currículo de disciplinas das duas instituições de ensino envolvidas na parceria. O termo “institucional integrado” usado pelas autoras segue a nomenclatura proposta por Brammerts (1996, 2002) para as práticas de tandem, também referenciadas por Salomão (2006), cuja síntese se apresenta abaixo:

Figura 01 – Modalidades de tandem



Fonte: Salomão, 2006

Cabe apontar que o tipo de Teletandem implementado dependerá das características e condições de cada universidade parceira. No caso de Aranha e Cavalari (2014), tratou-se de um Teletandem institucional integrado na universidade brasileira e na universidade estrangeira. Por outro lado, na Unesp de Araraquara, por exemplo, o Teletandem é geralmente uma atividade extracurricular, não

integrada a uma disciplina e que frequentemente tem parcerias com universidades estrangeiras que integram o Teletandem às disciplinas de graduação. Logo, configura-se um Teletandem institucional não integrado para a Unesp de Araraquara e de um Teletandem institucional integrado para as universidades estrangeiras.

As interações de Teletandem têm como potencial conscientizar os aprendizes que a comunicação com uma pessoa de outro país não envolve somente um certo nível de proficiência em uma língua estrangeira. Além do fator linguístico, operam também as identidades dos sujeitos que se comunicam, formadas por suas histórias, ideologias, experiências, idades, raças, gêneros, classes sociais, seu conhecimento de mundo etc. Nas palavras de Benedetti (2010, p. 43, tradução nossa), as interações de Teletandem também abarcam “[...] a expressão de sua identidade de falante na complexidade das relações em situações de contato intercultural”⁹. A autora elenca diferentes aspectos da aprendizagem de línguas estrangeiras que emergem no Teletandem, como a negociação de significados em tempo real, desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, ênfase na língua e na correção de erros e a coconstrução do processo de aprendizagem.

O Teletandem conforme descrito por Telles e Vassallo (2006) é ancorado por três princípios, que serão descritos na próxima subseção.

4.1.1 Os princípios do Teletandem

A sistematização do Teletandem é apresentada em dois artigos (Telles; Vassallo, 2006; Vassallo; Telles, 2006), nos quais os professores elaboram suas experiências com essa forma de praticar línguas, além de apresentarem os princípios do Teletandem, o que o Teletandem é e o que não é, e os potenciais desse projeto para o contexto universitário em termos de pesquisa, ensino e projeto de extensão. O Teletandem proposto por Telles e Vassallo (2006) dialoga com características do tandem exploradas previamente por outros autores e mantém aspectos basilares, como os princípios que regem esse contexto de aprendizagem.

Para que a aprendizagem em tandem ocorra, alguns princípios devem ser respeitados: tratam-se dos princípios da reciprocidade e da autonomia (Woodin,

⁹ “Se postula que por medio de la interacción los aprendientes logren concientizar de que la comunicación en LE no se limita al intercambio de informaciones lingüísticas, sino que también se trata de la expresión de su identidad de hablante en la complejidad de las relaciones en situación de contacto intercultural”.

2010; Elstermann, 2016). A reciprocidade se refere à instrução de que os pares sejam recíprocos; isto é, que busquem se auxiliar mutuamente no decorrer dos encontros. A autonomia, por sua vez, delimita que os aprendizes são responsáveis por suas próprias aprendizagens. Isto significa que uma parceria será estabelecida para que ambos se ajudem, mas cada um deve definir suas metas e atividades a serem desenvolvidas durante as interações.

Porém, segundo Elstermann (2016), é difícil mensurar a reciprocidade em uma parceria de tandem, pois um aprendiz pode sentir que está ajudando muito mais do que está sendo ajudado, enquanto seu parceiro pode pensar o oposto. Por isso, ainda de acordo com a autora, com o objetivo de que o princípio da reciprocidade seja respeitado, foi estabelecido que o tempo das interações entre os parceiros deve ser dividido em duas partes iguais. Desta maneira, há uma troca de papéis: no decorrer da interação, haverá momentos em que um será o aprendiz e o outro será o especialista em uma língua, e isto se inverterá na troca de línguas. De acordo com Elstermann (2016), essa troca faz com que os aprendizes percebam que seus parceiros podem se sentir tão inseguros quanto eles mesmos ao falarem na língua estrangeira. A partir desta percepção, ambos podem se auxiliar.

De acordo com o princípio da autonomia, os interagentes são livres para escolher quando irão se encontrar, com qual frequência, por quanto tempo conversarão, sobre o que falarão, dentre outros aspectos de planejamento. Porém, cabe reforçar que cada aprendiz deve esperar que seu parceiro o auxilie da forma como negociaram inicialmente, mas os objetivos de aprendizagem de cada um dependerão também de seus esforços individuais. Isto se dá porque a autonomia na prática de tandem se liga, também, à autonomia do aprendiz de línguas (Dittmann, 2017, p. 57).

Além do modelo de aprendizagem em tandem, Telles e Vassallo também tiveram como norte as ideias de Vygotsky para a criação do Teletandem. Telles (2015, p. 605) esclarece que a criação do Teletandem Brasil partiu de uma perspectiva sociocultural e que conceitos como zona de desenvolvimento proximal, *scaffolding* e mediação foram importantes para o desenvolvimento do projeto. Salomão, Silva e Daniel (2009) também aproximam o Teletandem da teoria vygotskyana ao escreverem que

Os fundamentos desse tipo de aprendizagem - e, portanto, os fundamentos do próprio sistema tandem - estariam no construtivismo e também na teoria sociocultural vygotskiana (ou seja, sócio-construtivismo): trata-se de um processo no qual o professor - ou, no caso do contexto tandem, o parceiro interagente com esta função - realiza o papel de mediador do desenvolvimento do aprendiz e não de um controlador.

De acordo com Vygotsky (1991), “O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal” (p. 58). Enquanto o nível de desenvolvimento real se relaciona à aprendizagem atual do aprendiz no que tange a solução independente de problemas, a zona de desenvolvimento potencial se refere ao que o aprendiz não consegue fazer sozinho, mas que consegue fazer sob orientação de alguém mais experiente. A zona de desenvolvimento proximal, por sua vez, consiste na distância entre os níveis de desenvolvimento real e potencial. Para que essa aprendizagem em potencial ocorra, seria ideal que a aprendizagem fosse construída gradativamente, a partir do conhecimento que o aprendiz já apresenta de forma independente. Esse conhecimento construído gradativamente (ou em andaimes) consistiria no *scaffolding*.

Nas primeiras publicações sobre o Teletandem, Telles e Vassallo (2006) expressam suas preocupações em proporcionar esta forma de comunicação autêntica em língua estrangeira aos alunos da Unesp de Assis, uma vez que a distância entre a cidade e outros países inviabiliza a prática de tandem presencial com vários aprendizes. Esta questão geográfica é muito importante quando se considera fazer uma parceria em tandem e em Teletandem. Como se percebe no histórico apresentado por Elstermann (2016), o contexto europeu do século XX foi muito propício para a aprendizagem em tandem. De acordo com a autora, pode-se pensar em quatro fases dessa prática: 1) uma “pré-história” do tandem, 2) a popularidade crescente do tandem nos anos 1960 e 1970 em algumas instituições de ensino, 3) uma maior popularização e exploração do tandem em contextos educacionais nos anos 1980 e 1990, e 4) o tandem no século XXI e seu diálogo com novas tecnologias digitais.

O primeiro momento se situa antes de uma menção oficial ao contexto de tandem e se liga a propostas de aprendizagem apresentadas por Andrew Bell, Joseph Lancaster e Peter Petersen. Trata-se de modelos de aprendizagem progressiva, em pares e com a descentralização da figura do professor, idealizados

entre o século XIX até meados do século XX. Estas propostas procuravam solucionar de alguma forma a falta de acesso à educação por grupos sociais desfavorecidos, uma vez que, de acordo com Elstermann (2016, p. 40), tornaram o ensino primário mais inclusivo, já que os tamanhos das turmas poderiam ser aumentados e crianças de classes sociais mais baixas poderiam ser incluídas.

Posteriormente, a prática de tandem é realizada na Europa do século XX. De acordo com Vassallo e Telles (2006), o tandem surgiu no fim da década de 1960 na Alemanha, mas foi nos anos 70, na Espanha, que adquiriu seu formato atual: dois falantes proficientes de línguas diferentes ensinando suas línguas de forma autônoma. O termo “aprendizagem em tandem” foi usado pela primeira vez nos anos 1960, segundo Elstermann (2016), para se referir a encontros entre jovens falantes de alemão e francês em cursos de línguas binacionais. Vassallo e Telles (2006, p. 86) informam que o termo “tandem” aparece primeiro com a influência do método Audiolingual, com encontros entre dois falantes de línguas diferentes para que conversassem sobre um material pronto, como diálogos já montados previamente. Elstermann (2016) opina que este tipo de interação tolhia, de certa forma, o potencial das parcerias entre os aprendizes, pois uma característica do tandem desta fase era a utilização de materiais pré-fabricados com diálogos. A autora também acredita que este talvez tenha sido um dos motivos para um maior investimento em formação de professores/facilitadores de línguas estrangeiras, o que levou à formação de alguns mediadores em 1980, cuja tarefa, dentre outras, era a de aconselhar os interagentes em suas práticas de tandem.

A partir dos anos 1980, o tandem foi implementado em universidades e em outros contextos de ensino. No caso das universidades europeias, houve um interesse cada vez maior pela prática dado o grande número de estudantes estrangeiros em universidades alemãs. Desta forma, era fácil formar parcerias com falantes de línguas diferentes. Este período de maior popularidade do tandem se deu porque os países na Europa se localizam próximos uns dos outros, além de apresentarem uma grande variedade linguística e uma fácil mobilidade entre os Estados.

No Brasil, formar parcerias desse tipo não é tão simples, ainda mais em regiões não-fronteiriças. Por isso, após adaptarem sua prática de tandem presencial a uma prática *online*, Vassallo e Telles propuseram o Projeto Teletandem Brasil para que seus alunos tivessem a mesma oportunidade de aprimorar seus conhecimentos

em uma língua estrangeira de forma acessível, autêntica e autônoma. Para que isso ocorresse, Telles e Vassallo (2006) estabeleceram três princípios basilares do Teletandem, já mencionados nesta seção: reciprocidade, autonomia e separação de línguas.

Na visão de Vassallo e Telles (2006), o princípio de separação de línguas tem como objetivo definir que os interagentes falem cada língua separadamente, evitando misturá-las. Isto é importante porque pode encorajar ou desafiar o falante a usar a língua-alvo, além de permitir que os participantes tenham a oportunidade de usar a língua na qual são mais proficientes para explicar algo que disseram na língua-alvo.

Picoli e Salomão (2020) propõem que esse princípio seja chamado de “princípio da igualdade” (de oportunidade de prática da LE), pois garantir a divisão de tempo durante as interações não significa que os participantes utilizarão exclusivamente uma língua em cada parte do encontro. Para elas, pensar em separação de línguas no Teletandem é aplicar um paradigma monolíngue em um contexto bilíngue. Conforme demonstrado pelas autoras, a alternância de códigos é usada pelos aprendizes como uma estratégia de comunicação durante as interações; além disso, cada indivíduo tem diferentes motivações quanto à aprendizagem e ao uso da língua-alvo.

A reciprocidade é o que garante que os dois participantes dividam o tempo das duas línguas. Para que este princípio faça parte de uma interação em Teletandem, é importante que ambos os participantes entendam que seu parceiro também quer praticar sua língua-alvo e, com isso em mente, a conversa não ficaria presa somente a uma língua. Para Vassallo e Telles (2006), a reciprocidade também se liga ao fato de o Teletandem ser gratuito, o que garante que os participantes não se sintam constrangidos e nem presos a termos financeiros.

O último princípio do Teletandem apresentado por Telles e Vassallo (2006) é a autonomia, a qual requer que o aprendiz tome responsabilidade e gerencie seu processo de aprendizagem. Segundo Borges (2022), a autonomia é considerada um sistema complexo e dinâmico, que envolve outros subsistemas como motivação, identidades, crenças e emoções; por isso, trata-se também de um processo contínuo e não-linear que se estende pela vida de um indivíduo. Cabe ressaltar que autonomia não é o mesmo que isolamento ou autoinstrução, pois o aprendiz autônomo pode ser auxiliado por um professor, um tutor, um mediador etc. (Luz;

Cavalari, 2009; Salomão; Silva; Daniel, 2009; Bonfim, 2014; Lamb, 2017; Borges, 2022). Por este motivo, Little (2022) aponta que o diálogo é fundamental no desenvolvimento do aprendiz de línguas autônomo.

Luz e Cavalari (2009, p. 205) dão ênfase especial à autonomia no Teletandem, uma vez que, para elas, esse princípio é “[...] o ‘potencializador’ das possibilidades e aprendizagem nesse contexto”. A depender do contexto de implementação do Teletandem, a autonomia pode ser repensada, no sentido de que as formas como o aprendiz pode ser autônomo serão diferentes. Aranha e Cavalari (2014), por exemplo, entendem que a autonomia é minimizada em um Teletandem institucional integrado com tarefas, ao mesmo tempo em que novas possibilidades de interação são ofertadas. De acordo com elas,

Essa adaptação à outra modalidade, se por um lado minimiza um dos princípios de tandem – a autonomia-, por outro garante um número mínimo de interações com os benefícios que a atividade de teletandem pode oferecer. As necessidades determinam as relações sociais e as organizações são reformuladas para atendê-las. Essa é uma das características que um projeto inovador como o Teletandem não pode perder: adaptar-se a novos contextos e suas necessidades. (Aranha; Cavalari, 2014, p. 192)

Entendemos que a autonomia pode requerer atitudes diferentes dos aprendizes a depender do contexto no qual está sendo realizado: dois aprendizes adotarão procedimentos diferentes em um tandem independente acordado entre eles e em um tandem organizado por uma instituição de ensino. Em alguns casos, são feitas parcerias de Teletandem nas quais os aprendizes podem escolher o momento no qual farão os encontros *online* com seus parceiros. Porém, há turmas de Teletandem criadas por professores e coordenadores nas quais todos os participantes devem conversar no mesmo horário – como é feito no Teletandem da Unesp/FCLAr, contexto deste estudo. Isto é feito para que se possa acompanhar os participantes no decorrer dos encontros e assisti-los em casos de problemas técnicos, dentre outras necessidades que se manifestem. Ainda que os participantes não possam definir o momento da interação, eles podem atuar de maneira autônoma de outras formas, como organizar outros encontros além dos horários estabelecidos, procurar materiais de apoio, criar materiais para as interações, estabelecer um cronograma de atividades para os encontros etc.

Por isso, não acreditamos que a autonomia seja minimizada em um Teletandem institucional e nem em um Teletandem estruturado em tarefas. Podemos

dizer que a autonomia do aprendiz deva ser repensada nesses contextos com relação a um Teletandem não-institucional. Em vez de o próprio aprendiz definir seu percurso de aprendizagem, ele deve tomar outras ações em um contexto no qual os encontros já foram estruturados pelos professores e instrutores de uma instituição. Dentre outras habilidades, Nicolaides e Fernandes (2003, p. 499, tradução nossa) destacam que o aprendiz autônomo deve “[...] desenvolver a capacidade de exercer a autonomia como aprendiz dentro das oportunidades oferecidas pelo contexto de forma responsável e, portanto, tomar consciência do seu papel como modificador do seu meio social”¹⁰. Assim sendo, não é necessário que o aprendiz crie seu contexto de aprendizagem para que seja autônomo, mas sim que usufrua das ferramentas disponíveis de forma responsável, consciente e reflexiva para aprimorar seus conhecimentos.

Além da definição clássica de Holec (1981, p. 3, tradução nossa) de que a autonomia é a “[...] habilidade de se encarregar da própria aprendizagem”¹¹, nosso entendimento considera também o aspecto social que permeia a autonomia (Nicolaides; Fernandes, 2003; Paiva, 2006; Franco, 2013). Isto é, a autonomia do aprendiz não se limita à sua responsabilidade individual pelo aprendizado, pois também envolve a sua relação com o ambiente no qual está inserido. Trata-se de um sistema complexo que depende de condições internas e externas, como o contexto social, econômico e político. Assim como Nicolaides e Fernandes (2003, p. 498, tradução nossa), consideramos a autonomia “[...] um conceito mais amplo, que pode ser desenvolvido de diferentes maneiras de acordo com as necessidades do aprendiz, seu estilo e o contexto em que ele está inserido”¹².

No Teletandem, a autonomia é coconstruída (Luz, 2009), uma vez que envolve não apenas a aprendizagem do próprio participante, como também de seu parceiro. Dessa forma, a autonomia no Teletandem não ocorre de forma individual, mas em colaboração. De acordo com Luz (2009, p. 53),

“[...] para ser autônomo, dentro do escopo teletandem, o aprendiz deve ser capaz de definir seus objetivos, o horário e duração das sessões, como quer ser avaliado, quais assuntos discutir, além de gerenciar o próprio aprendizado e o aprendizado do parceiro”.

¹⁰ “develop the capacity to exercise autonomy as a learner within the opportunities offered by the context in a responsible way, and, therefore, become aware of his role as a modifier of his social environment”.

¹¹ “[...] the ability to take charge of one’s own learning”.

¹² “[...] autonomy is a wider concept which can be developed through different paths according to learners’ needs, styles and the context in which he is”.

Entretanto, há parcerias de Teletandem com horários, tarefas e temáticas já pré-estabelecidos, de forma que os participantes não conseguem definir esses pontos, mas ainda assim podem ser autônomos em outros aspectos. Bonfim (2014), por exemplo, observa que a autonomia de uma aprendiz se deu com o uso de estratégias de aprendizagem para gerenciar sua aprendizagem na realização de tarefas em um Teletandem institucional integrado.

Para Borges (2022), é importante considerar o contexto para o desenvolvimento da autonomia, pois é a partir dele que os aprendizes utilizarão os recursos necessários para sua aprendizagem. Isto vai ao encontro do que escrevem Magno e Silva e Santos (2014, p. 91), segundo os quais “Não se pode ensinar autonomia em uma sala de aula, mas se pode criar situações favorecedoras de autonomização”. A partir do contexto, o aprendiz utilizará estratégias para atingir seus objetivos de aprendizagem, que, no Teletandem, podem ser desenvolvidas junto ao parceiro e com o auxílio do mediador. Ainda assim, não basta que estratégias sejam apresentadas, pois o aprendiz autônomo deve adotá-las tendo em mente suas metas e especificidades de aprendizagem.

Para Telles e Vassallo (2006), o Teletandem tem potencial de ser relevante para professores de línguas, pesquisadores e formadores de professores. Isto se dá porque, em contextos de ensino de línguas, professor e aluno têm papéis diferentes e, geralmente, um aprendiz divide a responsabilidade de seus estudos com um professor quando quer aprender uma língua. Em contextos de Teletandem, por outro lado, o aprendiz deve perceber suas necessidades de aprendizagem e adotar estratégias, ao mesmo tempo em que auxiliará outro aprendiz e será auxiliado por outro aprendiz e pelo mediador.

Os autores lembram que este aspecto da autonomia não significa que uma pessoa estudará sozinha. Apesar de o parceiro não ser um professor, ele irá ajudar o colega nos estudos. Portanto, também no Teletandem os papéis de aprendiz e tutor (enquanto alguém que auxilia na aprendizagem) da aprendizagem são trocados entre os parceiros durante as interações. A troca de papéis vem vinculada ao que Vassallo e Telles (2006) chamam de “simetria global”, que é uma ideia de “equilíbrio geral” da interação. Cada participante é proficiente em uma língua e aprendiz de outra. Assim, um sabe mais e menos do que o outro com relação a cada língua, mas não há sobreposição do papel de um participante sobre o outro justamente porque há uma troca.

Os princípios do Teletandem operam juntos, de forma que um dependa do outro, como concluem Salomão, Silva e Daniel (2009). Ainda assim, segundo as autoras, é necessário defini-los para que esse contexto de aprendizagem faça sentido. Em suas palavras, “[...] os princípios parecem ser inerentemente ligados um ao outro, porém, faz-se necessária uma delimitação clara de cada um deles de modo a garantir uma espinha dorsal para o contexto, fundada em bases teóricas sólidas” (Salomão; Silva; Daniel, 2009, p. 91).

Uma vez apresentados os princípios do Teletandem, seguiremos para a exposição de outro elemento basilar desse intercâmbio virtual, que é a mediação. Mais informações sobre as sessões e mediação no Teletandem serão apresentadas a seguir.

4.1.2 A mediação no Teletandem

As sessões de mediação ocorrem após as sessões de interação entre os pares com o objetivo de fomentar a reflexão sobre a aprendizagem durante o encontro, bem como abordar os desafios encontrados pelos interagentes e as estratégias adotadas por eles. A mediação é conduzida pelo mediador, que atua como um aprendiz mais experiente e promove um espaço de escuta, compartilhamento e orientação. Segundo Evangelista e Salomão (2019), a mediação é essencial porque muitos aprendizes não conseguem explorar plenamente as potencialidades formativas do Teletandem sozinhos. Assim, o mediador desempenha um papel ativo ao guiar os participantes para que identifiquem aspectos linguísticos e culturais relevantes em suas interações.

As sessões de mediação no Teletandem têm assumido diferentes formatos ao longo do tempo, adaptando-se às condições institucionais e tecnológicas disponíveis. O mediador pode conduzir as sessões de interação com todos os participantes, com os participantes de apenas uma das universidades parceiras, com cada par de interagentes ou, ainda, individualmente. Quando realizadas de forma presencial em rodas de conversa, as sessões de mediação promovem o diálogo coletivo entre os participantes, favorecendo a reflexão colaborativa e o compartilhamento de experiências linguísticas e culturais (Matiola, 2019; Campos, 2020; Sartori, 2021; Matiola; Alves; Salomão, 2024). Também é possível realizar mediações em formato escrito por meio de diários reflexivos

dialogados, nos quais os aprendizes registram suas impressões e desafios após as sessões de interação, que serão lidos e respondidos pelos mediadores. Essa modalidade escrita permite uma mediação mais individualizada e contínua, valorizando a autorreflexão e o acompanhamento do progresso do aprendiz ao longo do tempo (Evangelista; Salomão, 2019; Mاتيola, 2019).

Diante das restrições impostas pela pandemia de Covid-19, outros formatos foram implementados para a mediação no Teletandem. O uso de plataformas de videoconferência (como *Google Meet* e *Zoom*), mostrou-se eficaz por manter a dinâmica síncrona das rodas de conversa presenciais, enquanto experimentações com aplicativos de mensagens (como o *WhatsApp*) enfrentaram limitações, especialmente no que se refere ao entrelaçamento de mensagens, comprometendo o aprofundamento das reflexões propostas (Campos; Kami; Salomão, 2021). Dessa forma, a mediação no Teletandem revela-se um processo dinâmico e adaptável, que se reinventa conforme o contexto e as necessidades dos participantes, sem perder de vista sua função formativa e reflexiva.

A partir da Análise da Conversação, Sartori (2021) aponta que as sessões de mediação em rodas de conversa seguem uma estrutura que compreende três momentos: abertura, desenvolvimento e fechamento. Durante a abertura, os mediadores acolhem os participantes e lançam um questionamento inicial para todos os participantes. No desenvolvimento, os aprendizes compartilham experiências, dúvidas e dificuldades vivenciadas nas interações com os parceiros. De acordo com Sartori (2021), as três mediadoras observadas em seu estudo faziam perguntas e desenvolviam a mediação a partir das falas dos interagentes. Por fim, o fechamento consiste no encerramento das mediações. Em seu estudo, Sartori (2021) notou que as três mediadoras observadas procuravam escutar todos os aprendizes antes de encerrar a mediação, além de centralizarem a mediação no aspecto pedagógico.

Muitos trabalhos se debruçaram sobre as contribuições do Teletandem e das sessões de mediação para a formação de professores, como se lê em Salomão (2011), Carvalho (2012), Moraes e Salomão (2022) e Moraes (2023). Os mediadores, frequentemente alunos de graduação ou pós-graduação em Letras e áreas afins, vivenciam no Teletandem e nas sessões de mediação uma prática pedagógica colaborativa que favorece a reflexão sobre o ensino de línguas (Moraes; Salomão, 2022). A mediação permite que futuros professores experimentem e

analisem situações reais de ensino/aprendizagem, desenvolvendo competências importantes para a prática docente.

Um dos desafios ligados à mediação está relacionada à variabilidade das experiências dos participantes. Enquanto muitos consideram a mediação como um espaço de apoio, outros relatam falta de assistência ou dificuldade em compreender os objetivos pedagógicos da prática (Matiola; Alves; Salomão, 2024). Esses relatos apontam para a necessidade de explicitar aos participantes os propósitos da mediação e de fortalecer a formação dos mediadores, como discutido por Souza, Zakir e Garcia (2021), Moraes (2023) e Kami (2024).

Assim, a mediação no Teletandem não se restringe ao papel de acompanhamento e se estabelece como prática pedagógica complexa, que articula reflexão, aprendizagem e formação docente. Ao promover o diálogo entre pares e valorizar a experiência intercultural, a mediação fortalece o caráter educacional do Teletandem e amplia seus impactos para além do aprendizado linguístico.

A importância do mediador no Teletandem tem sido ressaltada em pesquisas recentes sobre a integração de discussões temáticas aos encontros desse intercâmbio virtual. Na próxima subseção, trataremos de algumas propostas de trabalho com literatura no Teletandem e o que já foi discutido nos estudos publicados.

4.1.3 Teletandem e literatura

Trabalhos recentes têm demonstrado um crescente interesse em integrar textos literários no Teletandem. A primeira publicação que encontramos acerca do tema aparece em Ramos e Carvalho (2020), que, conforme apontado anteriormente, apresentam uma experiência inicial com textos literários. Tratou-se de uma interação no Teletandem da Unesp em Assis, na qual propôs-se que os participantes do Brasil compartilhassem um texto literário com seus parceiros. Com essa experiência, as autoras objetivaram observar como a leitura e o compartilhamento de textos literários pode potencializar as interações. Em suas considerações finais, Ramos e Carvalho (2020) destacam o importante papel do mediador nesse contexto, uma vez que questões ligadas à discussão sobre textos literários geralmente não surgem de forma espontânea.

Posteriormente, trabalhos em nível de pós-graduação foram desenvolvidos na Unesp de Assis. No artigo de Ramos e Silva (2022) e no capítulo de Ramos, Diaz e Silva (2023) são apresentados resultados iniciais, enquanto na dissertação de Silva (2023) lê-se os resultados conclusivos da pesquisa de mestrado de Mayara Nunes da Silva. O contexto da pesquisa é um Teletandem institucional não integrado nas duas universidades parceiras, o que significa que ambas as universidades acordaram realizar as interações de Teletandem e ofereceram apoio pedagógico aos participantes, sem que os encontros configurassem parte de uma disciplina. Silva (2023, p. 33) explica que a leitura de textos específicos não era obrigatória no seu contexto de pesquisa para não interferir no princípio da autonomia dos estudantes; em vez disso, alguns textos foram inseridos em uma pasta no *Google Drive* e os participantes poderiam escolher alguns desses textos para discutir ou compartilhar outras obras de seu interesse. Ainda assim, os interagentes foram informados sobre a proposta da inclusão de textos literários desde a divulgação do Teletandem.

A pesquisa de Silva (2023) verificou contribuições da literatura para um ensino intercultural com foco na dimensão simbólica nas interações de Teletandem com literatura. Para isso, Silva (2023) se pautou no conceito de “competência simbólica” de Claire Kramsch, segundo a qual os aprendizes de línguas estrangeiras necessitam desenvolver a competência de operar sistemas simbólicos. De acordo com Kramsch (2006, p. 250, tradução nossa), o conceito de “comunicação” no ensino de línguas no século XX transformou-se e passou a significar “[...] a habilidade de trocar informações rápida e efetivamente e de resolver problemas, completar tarefas atribuídas, e produzir resultados mensuráveis [...]”¹³. Entretanto, para a autora, os aprendizes de língua, hoje, têm que lidar com lacunas que não eram abordadas anteriormente no ensino de línguas e que o entendimento de “comunicação” anterior não consegue abarcar, como o aumento de desigualdades sociais e econômicas e questões de identidade étnica. Seria necessário, então, que fosse desenvolvida uma competência simbólica, que envolveria experiências incorporadas, ressonâncias emocionais e imaginários morais (Kramsch, 2006, p. 251). A literatura, então, propicia o desenvolvimento da competência simbólica, pois

¹³ “In the educational world, communication has been slowly resignified to mean the ability to exchange information speedily and effectively and to solve problems, complete assigned tasks, and produce measurable results”.

estimularia a produção de complexidade, a tolerância à ambiguidade e a apreciação da forma como sentido.

Para Silva (2023, p. 46), a competência simbólica é uma dimensão da competência intercultural. Assim sendo, a conclusão da autora é de que a literatura no Teletandem pode agir na competência simbólica e, portanto, nas trocas interculturais, pois os textos literários contribuem para a abordagem de temas diversos, que adquirem complexidade e profundidade. A autora constatou ainda que a leitura e discussão de textos literários no Teletandem ocorrem “a partir de acordos mútuos entre os participantes, de sugestões e de compartilhamento de experiências, em um processo de produção conjunta de conhecimentos, no qual o aprender e o ensinar acontecem de modo integrado” (Silva, 2023, p. 140).

Ainda quanto ao desenvolvimento da competência simbólica, Ramos, Carvalho e Silva (2024) relatam a proposta de levar a literatura ao Teletandem para complexificar as discussões entre os participantes, tendo em vista que a linguagem simbólica dos gêneros literários pode potencializar o diálogo entre culturas. Elas apresentam um contexto de Teletandem institucional não integrado, no qual textos literários foram disponibilizados no *Google Drive* e os participantes poderiam conversar sobre um dos textos selecionados ou outros. As autoras verificaram que “[...] os participantes produziram significados a partir de sua posição como indivíduos histórica e subjetivamente situados no mundo [...]”¹⁴ (Ramos; Carvalho; Silva, 2024, p. 19, tradução nossa); isto é, os sentidos do texto literário foram construídos pelos participantes em leituras que envolveram vários aspectos de suas identidades.

Outra dissertação sobre a literatura no Teletandem foi desenvolvida por Jheniffer da Silva Cruz, cujos resultados parciais aparecem em Carvalho, Oliveira e Cruz (2023) e cuja conclusão pode ser lida em Cruz (2024). O objetivo do estudo era observar o compartilhamento de textos literários no Teletandem e como essa proposta poderia potencializar o ensino e a aprendizagem. O contexto de pesquisa do trabalho é o Teletandem com Literatura (TecLit) realizado na Unesp de Assis. Similarmente à pesquisa de Silva (2023), o contexto de Cruz (2024) é um Teletandem institucional não integrado para os participantes da Unesp e foi feita uma seleção de textos como sugestão de leitura, sem que houvesse obrigatoriedade de leituras específicas para respeitar a autonomia dos estudantes, de acordo com a

¹⁴ “Verificamos que, a partir de la lectura y discusión del cuento, los participantes produjeron significados desde su posición como individuos histórica y subjetivamente situados en el mundo [...]”.

autora. O objetivo do TecLit era o intercâmbio de textos literários; portanto, os interagentes também foram informados acerca da proposta no convite inicial de participação.

Em suas considerações finais, Cruz (2024) identifica as leituras literárias como um aspecto inovador e como um fator potencializador das interações de Teletandem. De acordo com ela, o TecLit contribuiu para que os alunos construíssem sentidos da leitura colaborativamente e para o desenvolvimento linguístico e intercultural dos participantes. Além disso, os aprendizes tiveram de tomar decisões que auxiliaram no desenvolvimento da autonomia, como qual texto selecionar para a interação e como se envolveriam com a proposta de conversar sobre eles.

Ainda na Unesp em Assis, Oliveira (2024) desenvolveu pesquisa a nível de mestrado no *teletandem com literatura* (de acordo com grafia e formatação da autora), que foi realizado em um Teletandem semi-integrado. Os resultados parciais também foram demonstrados em Carvalho, Oliveira e Cruz (2023) e o texto completo da dissertação será disponibilizado a partir de setembro de 2026 a pedido da autora. No texto parcial disponibilizado até então, a autora informa que os objetivos da pesquisa foram integrar a leitura literária no Teletandem e observar suas contribuições para o ensino/aprendizagem de línguas. Em suas conclusões, Oliveira (2024) abre espaço para que pesquisas futuras sejam desenvolvidas acerca de mediações literárias em Teletandem. Ademais, ela também conclui que o *teletandem com literatura* contribuiu para o ensino/aprendizagem de língua – em aspectos como expansão cultural e de vocabulário, reflexão sobre a língua e sua representação, desenvolvimento das competências leitora, comunicativa e intercultural, dentre outros – bem como para formação de professores.

Há, também, outro projeto sobre textos literários em Teletandem na Universidade Regional do Cariri (URCA), chamado de Teletandem Literário/URCA (TTD-L/URCA). Silva, Funo e Silva (2024) relatam que o TTD-L/URCA foi realizado em 2021 e 2022, também em um contexto de Teletandem institucional não integrado. Diferentemente das pesquisas anteriores, o TTD-L/URCA trabalhou com textos literários específicos, que haviam sido abordados previamente em sala de aula. Ainda assim, não se exigiu que os participantes falassem somente sobre o texto literário durante as interações, mas sim como “pontos de partida”, conforme colocam os autores. Dentre as colocações de Silva, Funo e Silva (2024) quanto ao TTD-L/URCA, destacamos a importância das orientações e mediações para que os

participantes fizessem maior proveito da discussão dos textos literários durante a interação.

A partir dessas pesquisas, notamos que a inserção de textos literários no Teletandem contribui para a aprendizagem dos participantes, tanto ligados a aspectos estruturais da língua (como expansão de vocabulário por meio de textos autênticos) quanto comunicativos (compartilhamento, negociação e construção de sentidos). Além disso, observa-se que as conversas no Teletandem podem ser aprofundadas e complexificadas por meio de interpretação conjunta dos textos literários. Ao terem acesso a bens culturais – no caso, os textos literários – e ao compartilharem e negociarem sentidos a partir deles, os interagentes operam com formas simbólicas da cultura que os levam a desenvolver a competência intercultural. Isso ocorre devido ao apoio pedagógico do mediador, que incentiva a leitura e o debate dos textos.

Quanto à mediação nas propostas de Teletandem com literatura levantadas – isto é, Teletandem com Literatura, TecLit e TTD-L/URCA –, fazem-se pertinentes as considerações de Ramos e Carvalho (2020) quanto ao mediador cumprir um papel fundamental. Nota-se que, nos contextos em que a leitura dos textos literários não era obrigatória, cabia ao mediador incentivar a leitura dos textos literários, acompanhar a proposta, fomentar a leitura literária e orientar os participantes. Por outro lado, quando os textos literários já eram previamente definidos, observou-se a necessidade de que as mediações auxiliassem os participantes a lidar com o texto literário junto a seus parceiros durante as interações.

O Literatandem, objeto de estudo desta pesquisa, coloca-se como mais uma proposta de inserção de textos literários em contexto de Teletandem. As turmas formadas nesse contexto foram de Teletandem institucional não integrado no Brasil e integrado na universidade parceira. A leitura de textos era obrigatória no Literatandem, o que levou à elaboração de tarefas para reforçar que os participantes discutissem sobre literatura e para orientá-los durante suas leituras e seus debates com os parceiros. Demais informações sobre a organização do Literatandem e as conclusões deste estudo serão apresentadas nas seções sobre metodologia e considerações finais, respectivamente.

Na próxima subseção, trataremos do segundo eixo dos referenciais teóricos. Nele, abordaremos o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, suas interfaces com a literatura e com a organização da aprendizagem em tarefas

4.2 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Diferentes métodos de ensino foram desenvolvidos durante a história da aprendizagem de línguas estrangeiras, métodos esses que refletem visões distintas sobre a língua. O método da Gramática e Tradução, surgido no final do século XVIII, inspirou-se no ensino de latim e grego e centrava-se no estudo de regras gramaticais e na tradução de textos. De acordo com Paiva (2005, n.p.), o método da Gramática e Tradução recebeu esse nome por seus opositores, pois “[...] seu objetivo final não era a tradução, mas a leitura através do estudo da gramática e a aplicação desse conhecimento na interpretação de textos com o apoio de um dicionário”. Já o Método Direto, que emergiu no século XX em reação ao método da Gramática e Tradução, valorizava as habilidades orais e o contato imediato com a língua-alvo, além de evitar associações com a língua materna. Paiva (2005; 2006) ressalta, porém, que o Método Direto fazia com que os aprendizes praticassem frases sem sentido, pois o foco residia na forma.

Durante a Segunda Guerra Mundial, a urgência em formar soldados que se comunicassem em línguas estrangeiras deu origem ao método Audiolingual, cujas características eram a repetição exaustiva, a memorização de padrões e a rejeição ao erro. Segundo Paiva (2006, p. 80), “Quanto mais controlado fosse o aprendiz, melhor seria porque haveria poucas oportunidades para a ocorrência de erros”. Novamente em reação ao método anterior, surge, a partir da década de 1960, a Abordagem Comunicativa, que vê a língua como prática social e destaca a competência comunicativa, a autonomia do aprendiz e o uso de materiais autênticos.

A Abordagem Comunicativa alterou o foco da aquisição linguística da estrutura para o uso autêntico em contextos comunicativos. Contudo, a busca por modelos de ensino pré-definidos começou a ser questionada a partir da década de 1990, uma vez que esses modelos não conseguiam lidar com a complexidade e a singularidade de cada contexto de ensino. Isto impulsionou o movimento em direção ao Pós-Método, que valoriza a contextualização e a reflexão crítica como elementos centrais da prática pedagógica (Abrahão, 2015; Santos, 2020). No Pós-Método, o

professor é autônomo e, portanto, capaz de elaborar um arcabouço metodológico adaptado ao seu contexto de ensino, o que exige conhecimento teórico-metodológico para que as escolhas pedagógicas sejam coerentes (Santos, 2024). De acordo com Abrahão (2015), o Pós-Método integra e complementa o foco comunicativo, ao mesmo tempo em que eleva a competência reflexiva e autônoma do docente.

Junto às transformações no ensino de línguas, aparece também a reinterpretção do papel da literatura nesse meio, considerada durante séculos uma das principais vias de acesso a valores culturais e modelos linguísticos. Desde os métodos clássicos baseados na Gramática e Tradução até o desenvolvimento da Abordagem Comunicativa no século XX, a presença da literatura foi ora central, ora questionada (por aparentemente ser elitista ou desvinculada das necessidades comunicativas cotidianas), mas nunca completamente abandonada. Ainda hoje, observa-se um movimento de reintegração da literatura no ensino de línguas estrangeiras, dado que o texto literário possibilita múltiplas leituras e práticas discursivas (Hall, 2015), o que reforçaria o seu papel no desenvolvimento crítico e intercultural.

Na subseção a seguir, traremos algumas reflexões sobre a literatura e seus diálogos com o ensino de línguas.

4.2.1 Ensino de línguas e suas interfaces com a literatura

Esta pesquisa vê a literatura enquanto discurso, o que significa apreendê-la enquanto um bloco formado por diferentes estruturas ancoradas em construções linguísticas e socioculturais. Com isso, queremos dizer que entendemos a literatura enquanto uma grande categoria que abarca textos que se assemelham – e por isso mesmo encontram-se em uma mesma categoria – e que também se diferenciam. Estamos de acordo com Todorov (2018), que observa uma possível semelhança funcional entre textos literários, mas não vê a mesma uniformidade em termos de estrutura. No capítulo “A noção de literatura”, o autor assim encaminha para suas conclusões: “O resultado desse percurso parece negativo, pois consiste em negar a legitimidade de uma noção estrutural de ‘literatura’, em contestar a existência de um ‘discurso literário’ homogêneo. Seja ou não legítima a noção funcional, a noção estrutural não o é” (Todorov, 2018, p. 29). Acreditamos, então,

que textos literários de diferentes gêneros se apresentam em formas tão diversas que se torna difícil aproximá-los somente por esse quesito; ainda assim, esses textos podem ser lidos a partir de propósitos semelhantes e podem evocar sensações, sentimentos e opiniões parecidos.

Tanto Todorov (2018) quanto Hall (2015) defendem que se entenda a literatura enquanto discurso, pois textos classificados como “literários” nem sempre compartilham as mesmas características. Segundo Todorov (2018, p. 28)

[...] se optarmos por um ponto de vista estrutural, cada tipo de discurso que em geral é qualificado de literário tem ‘parentes’ não literários que lhe são mais próximos do que qualquer outro tipo de discurso ‘literário’. Por exemplo, certa poesia lírica e a prece obedecem a mais regras comuns do que esta mesma poesia e o romance histórico do tipo de Guerra e paz. Assim, a oposição entre literatura e não literatura cede lugar a uma tipologia dos discursos.

Assim como os autores, acreditamos que muitos desses textos se diferenciam em suas estruturas, de forma que certos gêneros literários se assemelham mais a gêneros não-literários, ainda que sejam colocados no mesmo grande bloco da literatura. Entretanto, vemos que existe uma equivalência funcional. Socialmente, textos considerados literários são lidos por diversão e para estudos, por exemplo – ou mesmo, como sugere Antonio Candido (2011), pela fruição estética. Neste ponto, distanciam-se dos gêneros não-literários e se aproximam entre si. Assim sendo, ler um conto pode se aproximar tanto da leitura de uma notícia ou de um livro de história (já que todos esses gêneros têm um componente narrativo em comum) quanto da leitura de um poema ou de uma peça teatral (considerados gêneros literários tradicionais).

Além de serem lidos com determinados propósitos, os textos literários também provocam reações em seus leitores que fazem parte da criação de seu imaginário e, portanto, contribuem para a forma como eles leem o mundo ao seu redor e a vida como um todo. Candido (2011) e Michèle Petit (2010) apontam o papel fundamental que a literatura tem na formação das pessoas, de forma que consistiria em um direito humano. A partir da literatura, podemos discernir o que não víamos antes, dar sentido a nossas vidas e simbolizar nossas experiências (Petit, 2010, p. 189), pois “[...] pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza” (Candido, 2011, p. 188). Ao termos acesso ao que outras pessoas viveram, sentiram e pensaram,

temos contato com perspectivas que nos auxiliam a construir nossa compreensão de vários aspectos da existência humana.

Cabe ressaltar, contudo, que o ato de ler um texto literário não provoca essa complexa formação humana por si só. Para que as diferentes perspectivas e nuances do texto literário se apresentem ao leitor, é necessário que a leitura seja feita de forma crítica. Isso é defendido também por Lazar (1993), que identifica um problema em inserir o texto literário em aulas de língua estrangeira e acreditar que o fator cultural se apresentará sozinho, pois uma realidade apresentada em um romance é uma percepção de uma realidade que existe fora da ficção. Por isso, a autora defende que “[...] nossa resposta ao aspecto cultural da literatura deveria sempre ser crítica, para que os pressupostos culturais e ideológicos implícitos nos textos não sejam simplesmente aceitos e reforçados, mas também questionados, avaliados e, se necessário, subvertidos” (Lazar, 1993, p. 17, tradução nossa)¹⁵. Ao ler um texto literário, deve-se observar não apenas o que é dito, como também quem enuncia as palavras apresentadas, em qual contexto e com qual propósito. O recorrente debate sobre a traição ou não de Capitu no romance *Dom Casmurro* passa por uma análise do narrador, por exemplo, enquanto a leitura do conto “*The Short Happy Life of Francis Macomber*” de Ernest Hemingway requer a identificação das vozes dos personagens que passam pela narração.

Por isso, entendemos o leitor enquanto alguém que lê, interpreta (tanto o conteúdo textual como seu próprio papel na leitura) e, por fim, se posiciona. Essa visão acerca do papel ativo do leitor se situa em uma visão de literatura enquanto discurso, o que, para Geoff Hall (2015), abre espaço para observarmos como a literatura é produzida e lida. De acordo com Hall (2015), é possível distinguir duas perspectivas acerca da literatura: uma que a compreende enquanto texto e outra que a vê enquanto discurso. O primeiro caso, segundo Hall, geralmente acredita que a literatura garante o acesso a qualidades universais como “Verdade” e “Beleza” e está associada a um entendimento tradicional da literatura, o que refletiria em um ensino sobre literatura. A literatura enquanto discurso, por outro lado, promove o conhecimento literário por meio da interação com o texto:

Uma visão do discurso, por outro lado, significativamente mais alinhada com o pensamento mais amplo do final do século XX, vê um texto como algo

¹⁵ “[...] our response to the cultural aspect of literature should always be a critical one, so that the underlying cultural and ideological assumptions in the texts are not merely accepted and reinforced, but are questioned, evaluated and, if necessary, subverted”

construído, contingente e que exige interpretações ativas em contextos. Literatura como discurso está aberta à interrogação, ao confronto e às intervenções [...]. Literatura considerada como discurso é uma resposta a outros enunciados e ela própria exige uma resposta (Bakhtin 1986), assim como aprender um idioma está sendo visto como participação em contínuas conversas de outros, “socialização na língua” de certa forma (por exemplo, Duff e Talmy 2011).¹⁶ (Hall, 2015, p. 40, tradução nossa)

A proposta de participar do processo interpretativo se alinha de certa maneira com a formação de comunidades hermenêuticas propostas por Romano Luperini (1998), segundo o qual a centralidade da interpretação no ensino de literatura deve transformar a sala de aula em um espaço no qual se constroem sentidos em conjunto. Nesse espaço – isto é, na comunidade hermenêutica –, a verdade e o saber são resultados de um processo interdialogico, aberto e contínuo, que conta com a colaboração de cada leitor presente. As diferentes leituras, perspectivas e subjetividades devem ser valorizadas, com a finalidade de construir, coletivamente, os sentidos de um texto literário. Segundo Luperini (1998, p. 25, tradução nossa), ao participar desse processo, “[...] o estudante se acostuma a participar do conflito de interpretações e a viver como protagonista de uma civilização fundada no diálogo, em que cada um é chamado para dar sua própria contribuição interpretativa e, ao mesmo tempo, a respeitar o ponto de vista do outro”¹⁷.

Observamos semelhanças entre as comunidades hermenêuticas construídas em salas de aula e as sessões de mediação no Literatandem, dado que ambas constituem um espaço para o compartilhamento de suas interpretações de textos literários. Para Luperini, o professor de literatura deve se colocar como um leitor mais experiente, que abre espaços para diferentes perspectivas dentro dessa comunidade de leitores; é alguém “[...] que desenha e delimita o campo interpretativo e define, também pela recolha dos diferentes contributos dos alunos, o leque dos diferentes sentidos possíveis de um texto, o seu valor, a sua eventual

¹⁶ “A discourse view, on the other hand, significantly more in line with wider later 20th century thinking, sees a text as constructed, contingent and requiring active interpretations in contexts. Literature as discourse is open to interrogation, confrontation and interventions [...]. Literature considered as discourse is a response to other utterances and itself calls for a response (Bakhtin 1986), just as learning a language is coming to be seen as participating in ongoing conversations of others, ‘language socialisation’ in one formulation (e.g. Duff and Talmy 2011).”

¹⁷ “[...] lo studente si abitua a partecipare al conflitto delle interpretazioni e a vivere da protagonista in una civiltà fondata sul dialogo, in cui ciascuno è chiamato a dare il proprio contributo interpretativo e, nello stesso tempo, a rispettare il punto di vista altrui.”

pertinência”¹⁸ (Luperini, 1998, p.14, tradução nossa). Nesse mesmo sentido, Zyngier e Fialho (2010) defendem a adoção de uma pedagogia crítica a fim de estimular consciência literária em língua estrangeira, uma vez que, nesse ensino, o professor se coloca como mediador e constante aprendiz, que considera as vozes dos estudantes a fim de transformar tanto seu próprio conhecimento quanto o dos alunos.

A forma como entendemos o mediador em um Teletandem centrado em literatura é semelhante: enquanto o mediador do Teletandem já é entendido como um aprendiz mais experiente que auxiliará os participantes em sua aprendizagem da língua-alvo, no Literatandem, estendemos essa experiência também enquanto leitor mais experiente. É o mediador que entrelaça as vozes dos aprendizes à sua experiência, de forma a esclarecer dúvidas, acolher novas interpretações, questionar os participantes, expandir suas reflexões etc.

Também concordamos com Luperini (1998) sobre o professor da comunidade hermenêutica (e, no nosso caso, o mediador do Literatandem) ser “o momento de autoridade e mediação” e que controlaria o momento comunitário da interpretação como “a referência indispensável à autoridade”. Contudo, cabe colocar aqui que não vemos o mediador de um Teletandem literário como a única autoridade que define quais interpretações estão certas ou erradas na construção conjunta de sentidos. Nesse ponto, nossa visão se aproxima mais da proposição de Luperini (1998) de que a interpretação subjetiva e parcial dos alunos encontra na discussão coletiva o seu momento de verificação; ou seja, acreditamos que os demais participantes da comunidade hermenêutica também têm, conjuntamente, a autoridade de validar ou contestar caminhos interpretativos. Ainda assim, estamos de acordo com Luperini na visão de que o mediador se apresenta como alguém que tem mais conhecimento acerca do texto literário sendo trabalhado (e também da língua, no caso do Teletandem), e, portanto, é uma referência para os participantes nesses aspectos.

Acreditamos ainda que o estudo da literatura junto ao estudo de línguas estrangeiras pode oferecer ao aprendiz o contato com diferentes estilos, variedades e registros (Hall, 2015). Ao interagir com os textos literários, o aprendiz/leitor

¹⁸ “[...] che disegna e delimita il campo interpretativo e definisce, raccogliendo anche i diversi contributi degli studenti, il ventaglio dei diversi significati possibili di un testo, il suo valore, la sua eventuale attualità.”

interage também com aspectos que podem se repetir em outras manifestações textuais. Assim sendo, ler literatura é útil não somente para entender textos desse campo, mas também para reconhecer elementos de outras áreas e, assim, lê-los a partir de um conhecimento de mundo expandido. Para Zyngier (2001), leitores críticos devem ter consciência de padrões estilísticos, pois esses padrões provocam reações e, ao manipulá-los, podem percebê-los em outros textos. A título de exemplo, Ceserani (2017) observa como a literatura cruza caminhos com outros saberes e aponta a metáfora e narratividade como aspectos da escrita literária que atraem o interesse de profissionais de outros campos.

Além do aspecto linguístico, o aprendiz de línguas estrangeiras também pode se beneficiar do trabalho com literatura por ela oferecer “[...] uma janela autêntica para se observar uma língua e uma sociedade estrangeiras”¹⁹ (Brandl, 2008, p. 350, tradução nossa). Esta observação também aparece em Santoro (2011, tradução nossa), segundo a qual “[...] a literatura com certeza também é interação linguística adequada aos objetivos comunicativos de uma aula de língua, porque é mimesis, isto é, imitação da realidade com sua riqueza e complexidade, mas é também poiesis, sua recriação que engloba o real e o supera”²⁰. Considerando-se que a literatura parte do mundo em que vivemos, o contato com textos literários fornece ao leitor um recorte da realidade na qual foi escrito, que passa pela visão de mundo do autor, seus propósitos, o período histórico no qual foi escrito, em qual região, dentre outros elementos contextuais de produção. Ademais, uma vez que a literatura é ao mesmo tempo *mimesis* e *poiesis*, a “cópia” da realidade retratada no texto literário é uma reinterpretação do que se está copiando. Portanto, entendemos a “vitrine autêntica” colocada por Brandl (2008) não como um retrato definitivo de uma sociedade, mas sim como uma maneira de observar como um indivíduo compõe o retrato da sociedade da qual participa.

Segundo Brandl (2008, p. 329), trabalhar com textos literários no ensino de línguas traz alguns desafios, tais como deixar a leitura mais acessível a aprendizes que não têm conhecimento avançado na língua, a escolha de textos apropriados e um plano de atividades adequado para o trabalho com esses textos. Para o autor, é necessário ter acesso ao conhecimento prévio dos alunos, pois

¹⁹ “an authentic window on a foreign language and society”

²⁰ “la letteratura è sicuramente anche interagire linguistico adatto agli scopi comunicativi di una classe di lingua, perché è mimesis, ovvero, imitazione della realtà con la sua ricchezza e complessità, ma è anche poiesis, sua ricreazione che ingloba il reale e lo supera”

diferentes fontes de conhecimento – como conhecimento de mundo, conhecimento de conteúdo, familiaridade com conceitos socioculturais e organização textual (Brandl, 2008, p. 327) – têm papel importante na forma como os leitores interagem com o texto e no desenvolvimento de suas habilidades de leitura. Por isso, de acordo com Brandl (2008), explorar o conhecimento prévio dos aprendizes e expandi-lo por meio de tarefas comunicativas (*tasks*) é uma maneira interessante de abordar a literatura nas aulas de línguas.

No Literatandem, as tarefas propostas para incentivar a leitura dos participantes (que serão detalhadas na seção de Metodologia) acompanharam as três fases de leitura do texto literário levantadas por Zyngier e Fialho (2010) e Chesnokova e Zyngier (2024). De acordo com as autoras, o primeiro momento da leitura está ligado à reação ao texto, uma vez que envolve decodificar os sinais na página e ter respostas emocionais ligadas ao que está sendo lido. O segundo momento caracteriza-se por uma tomada de consciência por parte do leitor, que faz uma leitura retrospectiva e, então, entende o que no texto provocou sua reação. Em seguida, há uma formalização da interpretação, momento no qual os leitores fazem uso de seus conhecimentos (históricos, ideológicos, de tradição literária etc.) para embasar suas interpretações. Zyngier e Fialho (2010) adicionam um quarto momento de criação, que promove a produção textual por parte dos leitores.

Ao considerar o ensino de línguas e literatura, observa-se que a integração entre leituras e reflexões críticas tem o potencial de desencadear a aprendizagem colaborativa dos aprendizes. A próxima seção abordará o ensino baseado em tarefas, sua ligação com a Abordagem Comunicativa e suas repercussões com relação à literatura no ensino de línguas estrangeiras.

4.2.2 Ensino baseado em tarefas

A adoção de tarefas (*tasks*) comunicativas na aula de línguas estrangeiras parte do pressuposto de que há um processo para apreender os sentidos de uma língua, processo esse que envolve a aproximação do aprendiz com a língua em uso para que possa interagir com ela e, finalmente, para que possa ele mesmo utilizá-la. Estamos de acordo com Santoro (2014, p. 42), segundo a qual “propor tarefas no ensino de línguas pressupõe considerar que uma língua, para além das normas de sua gramática e do repertório de seu léxico, possui

mecanismos por meio dos quais se constroem sentidos e permite a realização da comunicação entre indivíduos [...]”. A atenção aos sentidos veiculados na execução de tarefas é fundamental: também em Brandl (2021, p. 6, tradução nossa), o conceito de *task* aparece atrelado a uma “[...] noção de que a transmitir um determinado sentido é a essência do uso da língua”²¹.

Nunan (2004) também chama atenção para o aspecto comunicativo das tarefas ao apontar que, durante sua execução, os aprendizes usam seu conhecimento gramatical para transmitir sentidos. De acordo com o autor, as tarefas utilizadas em sala de aula consistem em tarefas pedagógicas, diferentemente das tarefas do mundo real (*real world tasks*, também chamadas de *target tasks*), que se relacionam ao uso da língua fora da sala de aula. Para ele, o ensino de línguas baseado em tarefas se ancora nas tarefas do mundo real – que, quando transpostas ao contexto de sala de aula, adquirem uma natureza pedagógica. Desta maneira, os aprendizes têm a oportunidade de usar seu conhecimento da língua de forma criativa em vez de apenas repetir e reproduzir as estruturas linguísticas apresentadas nos materiais. Uma tarefa pedagógica, segundo Nunan (2004, p. 4, tradução nossa),

[...] é uma parte do trabalho em sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo enquanto sua atenção está centrada em mobilizar seu conhecimento gramatical para expressar sentidos, e na qual a intenção é transmitir sentidos em vez de manipular a forma.²²

Ellis (2009) informa que o ensino de línguas baseado em tarefas (*task-based language teaching*, doravante TBLT) foi criticado principalmente por teóricos e pesquisadores que preferem uma abordagem tradicional do ensino de línguas; isto é, que se ancoram em um programa de ensino estruturado, no qual a língua é aprendida pouco a pouco. Para Ellis (2009), o TBLT pode parecer desafiador por procurar criar contextos nos quais os aprendizes façam uso de suas capacidades naturais de aprendizagem de línguas. De acordo com o autor, uma tarefa deve englobar quatro critérios: 1) o foco deve ser o sentido, 2) deve haver algum tipo de lacuna (ou seja, necessidade de transmitir informações, expressar uma opinião ou inferir sentidos), 3) os aprendizes devem recorrer aos seus recursos

²¹ “[...] notion that conveying an intended meaning is the essence of language use”

²² “[...] is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form”.

(linguísticos e não-linguísticos) para completar a atividade e 4) há um objetivo (*outcome*) além do uso da língua – isto é, a língua é um meio para chegar ao resultado (Ellis, 2009, p. 223). Segundo Ellis (2009), a diferença entre o TBLT e exercícios de gramática baseados em situações de uso (*situational grammar exercises*) é que estes não se centram na transmissão de sentidos e seu objetivo é o uso correto da língua.

O TBLT é criticado por enfatizar o uso das competências linguísticas e, assim, não ser eficiente para a aquisição de novos conhecimentos linguísticos. Nunan (2004, p. 54), assim como Ellis (2009), aponta que os defensores do método Audiolingual críticos ao TBLT entendem que o uso de novas competências é precedido pela aquisição dessas competências. Por isso, o método Audiolingual apresenta uma estrutura de ensino baseada primeiro na exposição do novo conteúdo, seguida da prática com esse conteúdo e, então, da produção com o conteúdo apresentado. Porém, para Nunan (2004), essa crítica não considera que é possível adquirir novas habilidades linguísticas por meio do uso da língua e não apenas por exposição.

De acordo com Nunan (2004), o foco na gramática foi posto de lado com o ensino comunicativo, mas hoje percebe-se que também é importante abordá-lo no ensino de línguas. Ellis (2009) se dirige a críticas de que o TBLT não garante uma cobertura adequada de gramática, ressaltando que se trabalha com usos naturais da língua, mas que é possível elaborar tarefas que abarquem o léxico e a gramática. De acordo com o autor, existem tarefas comunicativas direcionadas, que requerem o uso de um aspecto linguístico (*focused tasks*), e tarefas comunicativas não direcionadas, cujo objetivo é o uso da língua (*unfocused tasks*). Ellis (2009) admite que a gramática não é o foco do TBLT, mas que tem espaço e que é possível trabalhar a gramática com esses diferentes tipos de tarefas. Para Nunan (2004) e Ellis (2009), é benéfico intercalar o TBLT ao ensino expositivo de gramática. Quanto às críticas de que a atenção à forma é limitada no TBLT, Ellis (2009) traz estudos que mostram o direcionamento para a forma por meio de reformulação de enunciados e com o tratamento didático e explícito de um aspecto linguístico sendo trabalhado.

Conforme apontado anteriormente, algumas definições de tarefas pedagógicas estabelecem que as tarefas realizadas no contexto de aprendizagem estejam relacionadas ao mundo real. O'Dowd e Waire (2009, p. 174, tradução

nossa), por exemplo, apontam um consenso de que uma tarefa “[...] é uma atividade centrada no sentido, que é baseada nas necessidades comunicativas dos aprendizes e relacionadas ao mundo real”²³. Brandl (2021, p. 6) também traz definições de *tasks* que enfatizam a ligação entre tarefas comunicativas e situações da vida real, como preencher um formulário, fazer uma compra, pegar emprestado um livro da biblioteca, fazer um exame de direção etc. Contudo, para o Brandl (2021), as tarefas comunicativas não precisam estar atreladas somente a atividades da vida real, mas devem ter alguma relevância na vida dos alunos ou despertar seu interesse.

Em algumas acepções de *tasks*, parece haver um entendimento de “vida real” enquanto situações objetivas do cotidiano, entendimento este que pode ser questionado. Entretanto, apelamos para o apontamento de Santoro (2014, p. 45) de que a “vida real” foi associada a “situações de comunicação corrente e utilitária”, e que textos com função estética também fazem parte do cotidiano dos aprendizes, como produções musicais, audiovisuais e literárias. Cabe apontar que alguns estudantes procuram esses tipos de produção justamente como forma de se aproximarem de sua língua-alvo. Ainda de acordo com Santoro (2014, p. 45), as atividades frequentes na “vida real” dos aprendizes dependem de quem é o aprendiz em questão: estudantes de Letras, por exemplo, estão habituados à prática de ler e analisar textos literários.

A fruição da língua como um possível objetivo de tarefas também é levantada por Nunan (2004). Como exemplo de atividades do mundo real, o autor sugere a escrita de um poema, a confirmação de uma reserva aérea e a troca de informações pessoais. De acordo com ele, esses três exemplos de tarefas também seriam exemplos de macrofunções da língua: transacional (para trocar bens e serviços), interpessoal (para socializar) e estética (por prazer).

O propósito ao se trabalhar com tarefas é atingir uma meta, realizar um objetivo, chegar a um resultado concreto (*outcome*) ou a um produto final. Conforme colocado por Brandl (2021, p. 6), tais objetivos podem ser relatos de informações que os alunos aprenderam uns com os outros, resumos do que leram ou ouviram, decisões que tomaram, comparações que fizeram, soluções para problemas, execução de um diálogo ou apresentação de uma cena. Para chegar a esses

²³ “*is a meaning-centered activity that is based on learners’ communicative needs and related to the real world*” (O’Dowd; Waire, 2009, p. 174)

objetivos, pode-se trabalhar também com pré-tarefas e pós-tarefas, que são, respectivamente, uma fase de preparação para a execução da atividade principal e uma fase de reflexão da tarefa executada (Ellis, 2009; Santoro, 2014).

Para Kramsch e Hua (2016, p. 42, tradução nossa), o que falta na Abordagem Comunicativa e no ensino baseado em tarefas é “[...] uma abordagem orientada em processos e contextos que é sensível política e ideologicamente, que vai além do aqui e do agora da resolução de problemas e da negociação de tarefas imediatas, e que propicie consciência histórica e política”²⁴. As autoras defendem um ensino intercultural que se desprenda de visões estáticas de cultura e que envolva a consciência histórica e política que se fazem presentes nas comunicações em LE. Por isso, elas ressaltam que alguns instrutores têm inserido o trabalho com narrativas em suas práticas, a fim de desenvolver a consciência de que nossas perspectivas têm narrativas e histórias em suas bases. Ainda de acordo com as autoras, há uma crescente necessidade de deixar os aprendizes conscientes de que as palavras podem adquirir sentidos diferentes a depender de quem as enuncia, o que mais uma vez remete à competência simbólica.

Até o momento, apresentamos principalmente autores que discutiram o TBLT com base no ensino realizado em salas de aulas. No próximo tópico, trataremos do TBLT em telecolaborações.

4.2.2.1 Tarefas e telecolaboração

Dooly (2011) conecta discussões sobre TBLT em sala de aula ao contexto telecolaborativo. A autora examina tarefas de telecolaboração em ambientes de aprendizado misto, onde atividades online e presenciais se interligam. Ela defende que é necessário analisar ambos os ambientes para compreender como os alunos executam uma tarefa previamente planejada pelos professores e observar as oportunidades que emergem a partir da aprendizagem telecolaborativa.

Segundo Dooly (2011), o planejamento de tarefas (*task design*) é uma forma de desenvolver a aprendizagem de línguas de maneira eficiente em contextos telecolaborativos, uma vez que esses contextos sozinhos não garantem que a aprendizagem ocorrerá. A autora discute que, em contextos online, o TBLT requer

²⁴ “[...] a process- and context-oriented approach that is politically and ideologically sensitive, that goes beyond the here and now of problem solving and the negotiation of immediate tasks, and that raises historical and political consciousness.”

atenção às diferenças entre o planejamento da tarefa (*task-as-workplan*) e como ela é executada (*task-in-process*), já que os alunos frequentemente reinterpretem e adaptam as tarefas conforme suas interações. Dooly (2011) argumenta que considerar como professores e aprendizes interagem com as tarefas podem revelar novas oportunidades de aprendizagem, principalmente em contextos telecolaborativos.

A forma como professores planejam tarefas e como os alunos interagem com elas também é analisada por O'Dowd e Waire (2009). Segundo estes autores, telecolaborações envolvem trabalho conjunto tanto no planejamento quanto na execução. Diferentemente das tarefas de sala de aula, que ocorrem em contextos linguísticos e culturais com os quais os alunos estão habituados, as tarefas *online* ampliam as oportunidades de aprendizagem ao expor os alunos a perspectivas diversas. Nesses contextos, os professores negociam previamente os objetivos e formatos das atividades, enquanto os alunos trazem suas próprias preferências para a execução de tarefas. Isso porque as tarefas *online* promovem interações entre aprendizes de diferentes lugares, exigindo a negociação de sentidos por meio de aspectos linguísticos e socioculturais.

Trabalhos envolvendo tarefas no Teletandem são descritos por Aranha e Cavalari (2014) e Cavalari (2016), em um Teletandem institucional integrado. Aranha e Cavalari (2014) apresentam um planejamento de atividades no qual foi realizado um revezamento de produções de texto. Desta forma, os participantes escreveram textos em língua estrangeira e enviaram ao parceiro antes do encontro de Teletandem, para que o parceiro pudesse revisar o texto e retorná-lo ao seu companheiro com comentários. A sessão de interação, nesse contexto, era dedicada a comentários sobre a revisão. Já Cavalari (2016) apresenta um estudo no qual os participantes também produziram textos, mas desta vez durante as sessões de interação. A partir dos dados apresentados, a autora notou que os participantes não tiveram problemas em planejar e revisar o texto, mas a redação conjunta causou inquietação entre eles. Por isso, ela aponta que a produção escrita durante os encontros com o parceiro de Teletandem pode gerar uma lacuna entre os conhecimentos linguísticos dos participantes e promover o *scaffolding*.

A partir de Aranha e Cavalari (2014) e Cavalari (2016), notamos que cada tipo de produção textual requer atitudes e preparo diferentes dos participantes, que estão alinhadas com o objetivo da atividade. Enquanto no primeiro estudo cada

interagente tem mais tempo para refletir sobre o texto escrito, no segundo, a produção escrita pode abrir espaço para discussões mais espontâneas. Percebemos, então, que a troca de papéis no Teletandem deve ser considerada quando do planejamento de tarefas; ou seja, ao se propor atividades nesse contexto, é necessário avaliar o que é esperado de cada participante enquanto aprendiz e enquanto falante proficiente. Com a produção de um texto escrito, o par tem um propósito na interação em cada um dos papéis: o aprendiz tem um objetivo quanto ao uso da língua-alvo e o falante proficiente tem um direcionamento de como auxiliar seu parceiro.

Em nossos referenciais teóricos, tratamos primeiro do Teletandem, discutindo elementos que fundamentam esse intercâmbio virtual: seus princípios e a sessão de mediação. Além desses elementos, trouxemos também pesquisas recentes que conectam o Teletandem à literatura. No segundo eixo dos referenciais teóricos, abordamos o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, suas interfaces com a literatura e com o ensino baseado em tarefas. A próxima seção, por sua vez, é dedicada à metodologia desta pesquisa.

5 METODOLOGIA

Nesta seção, serão apresentados a natureza da pesquisa, o contexto e os procedimentos de coleta e análise dos dados. Na primeira subseção, apresentaremos características da pesquisa no que se refere à sua natureza. Em seguida, apresentamos informações acerca do contexto de pesquisa, que envolveu duas universidades parceiras. Por isso, serão apresentadas informações sobre o Teletandem na Unesp de Araraquara (Unesp/FCLAr) e na *University of Washington* (UW) para que o leitor tenha em mente o funcionamento desse intercâmbio virtual em cada uma das universidades. Ainda no contexto de pesquisa, serão detalhadas informações sobre o Literatandem. Finalmente, serão apresentados os procedimentos de coleta dos dados e os procedimentos de análise.

5.1 NATUREZA DA PESQUISA

Adotou-se uma abordagem qualitativa para a pesquisa e a análise de estudo de caso, pois os dados produzidos pelos participantes foram considerados individualmente e passaram pela análise interpretativa da pesquisadora, para então serem separados em categorias que priorizavam o conteúdo verbal presente nos dados (Dörnyei, 2011). Uma abordagem com aprofundamento nos dados produzidos individualmente diferencia-se de um estudo quantitativo, que prioriza um trabalho mais generalizante com os dados e trabalha com categorizações que priorizam resultados numéricos – isto é, quantidades (Paltridge; Phakiti, 2018; Robson, McCartan, 2016; Gibbs, 2009). Em um estudo quantitativo, segundo Dörnyei (2011 p. 26), a coleta de dados é controlada de forma que as categorias de análise são criadas antes que a análise seja feita, enquanto um estudo qualitativo lida com as categorizações de forma mais flexível. Nossa pesquisa seguiu o modelo qualitativo de categorizações por análise de conteúdo, uma vez que se observou o que emergia dos dados depois que as coletas haviam sido realizadas.

O objetivo de um estudo de caso, por sua vez, é detalhar e analisar as características de um caso (Johnson; Christensen, 2020, p. 54) para que se ganhe “[...] uma compreensão aprofundada do fenômeno sendo estudado, do qual o caso é um exemplo”²⁵ (Duff, 2014, p. 237, tradução nossa). Um caso é um sistema

²⁵ “[...] *a thorough understanding of the phenomenon being studied, of which the case is an exemplar.*”

delimitado (“*bounded system*”), podendo ser um indivíduo, um grupo, uma instituição, uma comunidade, dentre outras possibilidades. Em síntese, um caso é uma parte de um sistema. Para exemplificar visualmente o que é um caso, Miles e Huberman (1994 apud Merriam, 1998, p. 27) trazem a imagem de um círculo com um coração no centro: o coração é o foco do estudo de caso, enquanto o círculo representa o limite do caso e que não será estudado. Ainda assim, dado que o caso é parte de um sistema maior, é importante que o estudo de caso considere como esse sistema opera junto aos demais elementos que o integram (Johnson; Christensen, 2020, p. 53).

Duff (2014, p. 234) aponta que o estudo de caso é relevante para pesquisas que envolvem políticas e práticas educacionais porque contribui para a teoria e para a conscientização das complexidades da aprendizagem. Segundo a autora, o objetivo de um estudo de caso é analisar o caso como uma amostra de um fenômeno maior. Essa abordagem está em consonância com Johnson e Christensen (2020, p. 55) e Dörnyei (2011, p. 152), que definem um estudo de caso instrumental como a investigação de um exemplo particular para a compreensão de um tema mais geral, que ultrapassa a situação específica.

A pesquisadora deste trabalho coletou os dados dos encontros do Teletandem temático Literatandem, nos quais atuou também como mediadora. O fato de o pesquisador coletar e analisar os dados é uma vantagem dos estudos de casos qualitativos segundo Merriam (1998, p. 42), mas também apresenta limitações, uma vez que o estudo fica dependente da sensibilidade e da integridade do investigador. A fim de atenuar essa limitação, o presente estudo trabalha com triangulação de dados, que consiste em trabalhar com diferentes fontes, métodos, tipos de dados e perspectivas no processo de análise (Dörnyei, 2011, p. 61; Duff, 2014, p. 241). Além de reduzir o enviesamento do pesquisador, a triangulação confere coerência ao estudo (Paiva, 2019, p. 70) e “pode adicionar textura à multidimensionalidade do estudo, fornecendo diferentes pontos de vista a partir dos quais considerar o fenômeno em questão”²⁶ (Duff, 2014, p. 241, tradução nossa).

Como se verá na próxima subseção, sobre o contexto da pesquisa, nosso sistema é o Teletandem, composto por interagentes da Unesp e da UW, uma professora coordenadora da Unesp, um *Associate Teaching Professor* da UW, uma

²⁶ “*triangulation involving multiple sources can add to the texture and multidimensionality of the study, providing different vantage points from which to consider the phenomenon in question.*”

pesquisadora e mediadora da Unesp que estava presente na UW, uma equipe de monitores da Unesp, *Teaching Assistants* da UW e as atividades desenvolvidas. Nosso caso de estudo é uma parte desse sistema, isto é, uma dupla de interagentes que participou do Literatandem. O leitor encontrará demais informações sobre o contexto a seguir.

5.2 CONTEXTO DE PESQUISA

O contexto deste estudo é o intercâmbio virtual Teletandem, mais especificamente a parceria estabelecida entre a Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista no câmpus de Araraquara (Unesp/FCLAr) e a *University of Washington* (UW) no câmpus de Seattle, nos Estados Unidos. Os participantes da presente pesquisa participaram do Teletandem temático chamado “Literatandem”, realizado com a parceria entre as duas universidades.

Apesar de as duas universidades trabalharem com o Teletandem, a forma como cada uma implementa esse intercâmbio virtual diverge. Na Unesp/FCLAr, o Teletandem é uma atividade de extensão acadêmica, da qual podem participar alunos de graduação, pós-graduação, servidores e docentes. Uma declaração de participação é conferida aos participantes, que pode ser utilizada pelos alunos de graduação para cumprimento de créditos em atividades acadêmico-científico-culturais. Isto significa que o Teletandem do câmpus de Araraquara é uma atividade extracurricular, opcional, que abrange um público amplo e distinto entre si. Já na UW, o Teletandem faz parte das aulas de português e integra parte da avaliação final dos alunos, configurando então uma atividade obrigatória para os participantes. Em suma, o Teletandem da Unesp/FCLAr consiste em um Teletandem institucional não integrado, enquanto o da UW é institucional integrado. Isto faz com que os aprendizes tenham motivações diferentes ao participar do Teletandem e também leva os organizadores a motivarem a participação constante dos interagentes conforme seu contexto – ou seja, na FCLAr, os participantes se inscrevem para participar voluntariamente e recebem uma declaração de participação caso tenham frequentado os encontros regularmente; já na UW, o Teletandem é uma atividade que faz parte do curso e o incentivo para participação constante é o cômputo na nota final.

Demais informações sobre o Teletandem em cada uma das universidades serão apresentadas nas subseções que seguem. Explanaremos primeiro o funcionamento do Teletandem na Unesp/FCLAr e depois na UW. Então, abordaremos o Teletandem temático com literatura que foi organizado por essas universidades parceiras.

5.2.1 O Teletandem na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista do câmpus de Araraquara (Unesp/FCLAr)

Até o ano de 2020, o Teletandem da Unesp/FCLAr era realizado somente no Laboratório de Idiomas da faculdade, um espaço equipado com computadores, fones de ouvido, microfones e *webcams*. Assim sendo, as pessoas que quisessem interagir no Teletandem de Araraquara teriam que comparecer presencialmente ao Laboratório de Idiomas para conversar com o parceiro da universidade no exterior. Durante o período de ensino emergencial remoto ocasionado pela pandemia de Covid-19, o Teletandem passou a ser ofertado remotamente, de modo que os participantes puderam interagir em suas casas com seus próprios computadores, celulares e demais aparelhos eletrônicos.

Após a sessão de interação, ocorrem sempre sessões de mediação, cujo formato variou com o desenvolvimento do Teletandem em Araraquara, desde diários de interação, passando por rodas de conversa, aplicativos de mensagens e plataformas de videoconferência (Evangelista; Salomão, 2019; Campos; Kami; Salomão, 2021; Matiola, 2021; Sartori, 2021; Moraes, 2023). Antes da pandemia de Covid-19, as sessões de mediação ocorriam no Laboratório de Idiomas; com o ensino emergencial remoto, passaram a ser realizadas pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp* em um primeiro momento e depois por videochamadas nas plataformas *Zoom* e *Google Meet*, conforme detalhado por Sartori (2021) e Kami, Campos e Salomão (2021). Com o retorno do ensino presencial em 2022, foi dada aos participantes a opção de realizarem as interações virtuais no Laboratório de Idiomas ou fora dele, utilizando as plataformas de videochamada determinadas pela Unesp ou pelas universidades parceiras, enquanto as mediações passaram a ser feitas somente *online*, pelo *Google Meet*.

Cada membro da comunidade da Unesp/FCLAr tem um endereço de *e-mail* institucional vinculado à plataforma *Google*. Esses endereços de e-mail

possibilitam a comunicação entre os membros da comunidade, como entre discentes, entre discentes e docentes, entre a diretoria e os demais membros da comunidade etc. Assim sendo, é solicitado aos participantes do Teletandem que utilizem seus e-mails institucionais ao realizarem as atividades desse intercâmbio virtual. Além disso, também são criados grupos no aplicativo de mensagens *WhatsApp*, nos quais a equipe do Teletandem dá informes aos participantes (como lembretes dos próximos encontros), fornece materiais que podem ser utilizados pelos participantes para auxiliarem sua aprendizagem, estendem as reflexões trazidas nas sessões de mediação, dentre outras comunicações relacionadas ao Teletandem.

A equipe do Teletandem da FCLAr é composta por professores e alunos de graduação e pós-graduação, além de contar também com o auxílio do técnico de informática do Laboratório de Idiomas da faculdade. Os professores envolvidos no projeto podem ser professores coordenadores – responsáveis pelo Teletandem como um todo – ou professores parceiros – geralmente professores de línguas estrangeiras que se responsabilizam por turmas associadas às línguas que ensinam. Os alunos de graduação que fazem parte da equipe do Teletandem são bolsistas, alunos que desenvolvem pesquisas no contexto do Teletandem, alunos que precisam completar créditos de participação em projetos de extensão e alunos voluntários. Já os estudantes de pós-graduação realizam pesquisas nas áreas de intercâmbios virtuais, telecolaboração e Teletandem ou são integrantes voluntários.

As funções exercidas pelos alunos são de monitor, mediador ou ambas. Os monitores auxiliam na execução das interações, ocupando-se de tarefas como divulgar novas turmas de Teletandem, criar formulários de inscrição, contatar os inscritos, organizar a lista de presença dos participantes, parear as duplas antes das interações, controlar as redes sociais do Teletandem, dentre outras. Os mediadores, por sua vez, atuam nas sessões de mediação, atentando-se aos relatos dos participantes sobre suas interações, sugerindo tópicos de conversa e atividades para as conversas, levantando questões para reflexões durante as mediações, enviando materiais complementares aos participantes etc.

As parcerias entre o Teletandem da FCLAr e outras universidades são estabelecidas entre as coordenadoras da equipe e os professores das universidades estrangeiras. Após estabelecida a parceria, são criados formulários de inscrição na

plataforma *Google Forms*, na qual os interessados em participar do Teletandem inserem seus dados e se comprometem em participar dos encontros.

Os monitores, então, entram em contato com os primeiros inscritos para enviar-lhes um questionário inicial, que contempla questões como idade, curso, conhecimento da língua estrangeira e seus objetivos ao participar do Teletandem. Os participantes só têm suas inscrições efetivadas após responderem ao questionário inicial. Depois disso, é realizada uma reunião de orientação, na qual os mediadores e os monitores apresentam aos inscritos o funcionamento do Teletandem, seus princípios e o que é esperado dos participantes.

Finalmente, os participantes passam a ter encontros semanais de cerca de 1 hora com seus parceiros, seguidos das sessões de mediação, que têm uma média de duração de 30 minutos. Quando o participante não pode participar de uma sessão de mediação, é pedido que escreva um texto com uma reflexão sobre a interação do dia, chamado de “diário reflexivo” ou “diário de mediação”. Após o encerramento do ciclo de encontros, os participantes respondem a um questionário final, onde relatam como foram a interação com seus parceiros e as sessões de mediação, se seus objetivos foram alcançados e se têm sugestões para a equipe.

5.2.2 O Teletandem na *University of Washington (UW)*

Enquanto o Teletandem é uma atividade extracurricular na Unesp/FCLAr, esse intercâmbio virtual é parte das atividades das aulas de português na *University of Washington (UW)*. As sessões de interação ocorrem no horário das aulas de português e os alunos podem participar dos encontros *online* na UW ou em outros lugares, a partir de seus aparelhos eletrônicos pessoais. Os encontros são feitos via *Zoom* ou *Google Meet* a partir do e-mail institucional dos alunos, também vinculado à plataforma *Google*.

A sessão de mediação no Teletandem da UW acontece na aula seguinte à sessão de interação, funcionando como uma retomada do que foi discutido no dia anterior. Como o curso de português na UW prevê aulas diárias, se a sessão de interação acontecer na segunda-feira, a mediação será realizada na terça-feira. Este formato permite que os alunos revisem os tópicos abordados, e a proximidade temporal entre a interação e a mediação permite que os alunos ainda se recordem do que conversaram com seus parceiros.

Os alunos da UW utilizam a plataforma *Canvas*, onde são disponibilizadas informações sobre as aulas, materiais, atividades, fóruns de interação entre professores e alunos etc. Desde o início das aulas, os alunos também podem acessar o calendário de atividades e a ementa (*syllabus*) da disciplina em questão, nos quais é informado que o Teletandem é parte da disciplina e que a participação nas atividades propostas é parte dos critérios de avaliação.

Imagem 01 – Página inicial do curso de Português Intermediário do trimestre de inverno de 2023 da *University of Washington*



Fonte: <https://canvas.uw.edu/>

Na parceria com a Unesp/FCLAr, o professor responsável é o *Associate Teaching Professor* da área de português. A formação de turmas, a quantidade de encontros e os horários são combinados entre o professor da UW e uma das professoras coordenadoras do Teletandem na FCLAr. Além da Unesp, o *Associate Teaching Professor* também possui uma parceria com a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e planeja intercâmbios virtuais durante os trimestres de inverno, período de férias de verão na Unesp.

O Teletandem na UW conta com a participação dos *Teaching Assistants*, que são alunos de pós-graduação que lecionam aulas de graduação sob a supervisão do *Associate Teaching Professor*. Como o Teletandem acontece no horário das aulas, o professor responsável por sua disciplina fica presente no momento das interações para auxiliar seus alunos e para se comunicarem com a equipe da universidade parceira. Desta forma, o professor que ministra as aulas de

Accelerated Elementary Portuguese fica presente no momento das interações que ocorrem nessa aula, enquanto o professor que ensina *Intermediate Portuguese* se faz presente nos encontros da sua disciplina e assim por diante.

5.2.3 O Literatandem

O Literatandem é um Teletandem temático, fruto de parcerias realizadas entre a Unesp/FCLAr e a UW, cuja proposta é promover conversas sobre textos literários durante as interações de Teletandem para que os participantes compartilhem suas impressões e interpretações dos textos com seus parceiros e com os demais colegas na mediação. O termo Literatandem foi cunhado pela autora desta tese.

A primeira versão do Literatandem ocorreu no segundo semestre de 2019 em parceria com a UW. A turma desse Teletandem temático foi organizada por uma professora coordenadora do Teletandem da Unesp/FCLAr, pelo *Associate Teaching Professor* da UW e pela pesquisadora deste estudo. A coordenadora do Teletandem da Unesp/FCLAr e o *Associate Teaching Professor* da UW já haviam criado turmas de Teletandem com temas específicos em anos anteriores, e a pesquisadora, que atuava como mediadora voluntária no Teletandem, era estudante de mestrado em Estudos Literários. Ao conversarem sobre suas experiências e áreas de interesse, os três concordaram em formar uma turma de Teletandem temático sobre textos literários, que foi chamada inicialmente de “Teletandem com Literatura”. A proposta, inicialmente, não envolveria uma pesquisa, mas sim uma curiosidade dos envolvidos acerca de como os textos literários nesse intercâmbio virtual poderiam contribuir para a aprendizagem de línguas estrangeiras e de literatura, além de quais atitudes seriam tomadas pelos participantes nesse Teletandem. Dados os resultados positivos da primeira experiência, o projeto foi mantido, redesenhado e estudado.

Tal como alguns dos contextos de pesquisas anteriores sobre Teletandem e literatura, o Literatandem constituiu turmas de Teletandem institucional não integrado no Brasil e integrado na universidade parceira. Entretanto, a leitura de textos e a discussão sobre literatura eram obrigatórios no Literatandem, o que o diferencia das propostas que colocaram a conversa literária como uma sugestão. A leitura obrigatória levou a equipe do Literatandem a elaborar estratégias para reforçar que os participantes conversassem sobre os textos durante os encontros de

Teletandem. Uma das medidas tomadas foi a seleção de textos para que houvesse um ponto de intersecção entre os interagentes durante as sessões de interação e para respeitar o princípio da reciprocidade, já que sempre foram selecionados textos nas duas línguas que envolviam a parceria (português e inglês). Além disso, pesquisadora/mediadora elaborou tarefas para orientar os participantes durante a leitura e para viabilizar a abordagem dos textos durante os encontros.

Após a primeira experiência, realizada em 2019, as atividades foram repensadas e colocadas em prática novamente em 2021, 2022 e 2023, quando o Literatandem se tornou objeto de estudo desta pesquisa de doutorado. Quando foi organizado novamente em 2021, esse Teletandem temático já adquiriu o nome apresentado neste estudo: “Literatandem”.

No Teletandem que normalmente é proposto na Unesp/FCLAr, os participantes são livres para decidirem sobre quais temas irão conversar durante as interações e como irão se preparar para os encontros. A diferença do Literatandem para o Teletandem na Unesp/FCLAr se deu pela pré-definição do tema das interações e pela elaboração de atividades a serem desenvolvidas pelos interagentes. Como o Literatandem propõe que todos os participantes conversem sobre o mesmo texto literário, os encontros foram organizados de forma a garantir que os textos seriam lidos antes das interações. Por isso, a mediadora selecionou os textos e confeccionou as atividades, contando com o auxílio da coordenadora do Teletandem de Araraquara e do *Associate Teaching Professor* da universidade parceira.

Acreditamos que a intervenção do mediador seja fundamental para o trabalho de aprendizagem de língua com literatura no Teletandem, pois é ele quem irá sugerir que a interação se volte a esse tema e conduzirá reflexões sobre textos específicos. Sustentamos nosso posicionamento com base no que encontramos em Ramos e Carvalho (2020, p. 132), segundo as quais o tema “literatura” apareceu em uma das interações de Teletandem pela sugestão de uma mediadora. No estudo descrito pelas autoras, foi pedido aos participantes que apresentassem um texto literário de qualquer gênero, na íntegra ou um trecho.

Ressaltamos que, ao pedir que os participantes apresentassem um texto aos seus parceiros, o debate não se limitou somente a falar sobre os textos, uma vez que também forneceu o contato direto com eles. Esse contato é importante, primeiramente porque oferece aos participantes o acesso tanto ao conteúdo do texto

como à sua forma. É a partir do contato com o texto literário que os leitores poderão enxergá-lo enquanto um discurso com o qual podem interagir e construir novos sentidos. Assim sendo, é importante que o mediador faça proposições nos encontros de Teletandem para que possa haver uma interação direta dos participantes com os textos literários. Cabe apontar que a literatura pode surgir como tema de conversa entre os parceiros de Teletandem em tópicos como gêneros e autores preferidos.

A fim de orientar a discussão entre os participantes, elaboramos atividades como

- pré-tarefas: ler textos literários previamente selecionados, escrever comentários durante a leitura, assistir a vídeos sobre os autores;
- tarefa principal: interagir com os parceiros de Teletandem e responder questões sobre os textos em conjunto;
- pós-tarefas: discutir com os demais participantes do Teletandem nas sessões de mediação e responder a pequenos questionários sobre os encontros.

O objetivo dessas atividades é fazer com que os participantes construam, em conjunto, novos sentidos para o texto por meio do compartilhamento e da negociação de interpretações. Vale dizer que consideramos que os participantes já possuíam conhecimento das línguas portuguesa e inglesa que os permitisse ler e discutir os textos selecionados.

Nota-se que as tarefas propostas no Literatandem acompanham as três fases de leitura do texto literário levantadas por Zyngier e Fialho (2010) e Chesnokova e Zyngier (2024). O momento da pré-tarefa de ler os textos e escrever comentários acompanha o primeiro momento da leitura, uma vez que o leitor decodifica as palavras do texto e tem espaço de compartilhar suas primeiras impressões com o parceiro. A tarefa principal, de discussão com o parceiro durante a interação, se assemelha ao segundo momento de leitura retrospectiva, pois os leitores podem compartilhar mais uma vez suas impressões e explicá-las ao parceiro. Por fim, o momento de formalização da interpretação da terceira fase se concretiza ao responderem as perguntas propostas, uma vez que os participantes compartilham conhecimentos prévios com seus parceiros (inclusive aqueles adquiridos com o vídeo da pré-tarefa) a fim de concretizarem uma resposta escrita.

Também podemos apontar as pós-tarefas (sessões de mediação e pequenos questionários) como extensões da leitura retrospectiva e da formalização da interpretação. Nas sessões de mediação, os participantes compartilham

novamente suas leituras dos textos, desta vez com base no que leram e no que discutiram com o parceiro. Essa leitura pode ser ampliada novamente, dado que haverá uma nova discussão com os participantes da mesma universidade e com o mediador. Portanto, as tarefas constituem-se como meios de expandir a leitura do texto para além de uma primeira leitura de impressões – ou, então, como ferramentas para a apreciação da arte verbal e ampliação da sua experiência (Zyngier; Fialho, 2010).

A seguir, apresentaremos um histórico do Literatandem de 2019 a 2022 para demonstrar qual foi o percurso desse Teletandem temático e o que motivou sua organização para a coleta de dados final. Informações sobre o Literatandem de 2023 serão apresentados na subseção seguinte, sobre procedimentos de coleta de dados, pois nossos dados de pesquisa se concentraram na coleta de 2023.

5.2.3.1 Histórico do Literatandem

Sendo um Teletandem temático, o Literatandem foi organizado como o Teletandem geralmente é operado na Unesp/FCLAr: os interessados se inscreveram por um formulário de inscrição no *Google Forms*, responderam a um questionário inicial, participaram da reunião de orientação, participaram das sessões de interação e de mediação e responderam a um questionário final. Porém, os questionários inicial e final das turmas de Literatandem foram elaborados especialmente para esse Teletandem temático e a reunião de orientação contou com instruções acerca das interações sobre textos literários.

Em 2019, quando o Literatandem havia sido chamado provisoriamente de “Teletandem com Literatura”, foram trabalhados dois contos em cada encontro de Teletandem, sendo um escrito em língua portuguesa e outro em língua inglesa, e cujo tema principal era a literatura fantástica. Optou-se pela leitura de um texto em cada língua para que o princípio da reciprocidade do Teletandem fosse preservado. Foram selecionados textos curtos, como contos e crônicas, porque a equipe considerou que os participantes são estudantes que provavelmente teriam outras leituras a serem realizadas para seus cursos nas universidades. Neste sentido, acreditamos que é importante refletir sobre a realidade dos participantes fora do Teletandem quando se planeja tarefas nesse intercâmbio virtual, principalmente em

um Teletandem não integrado, pois os participantes podem se sentir desmotivados ao executá-las.

Foi pedido a todos os participantes da Unesp e da UW que lessem os contos antes dos encontros. Aos participantes brasileiros, foi entregue um material impresso com questões referentes aos textos literários e a excertos de textos teóricos, que deveriam ser respondidas antes das interações e entregues à mediadora. Com isso, pretendia-se que os participantes brasileiros pudessem conversar com seus parceiros sobre suas respostas.

Nesse momento, a equipe tinha como proposta articular os textos literários a textos de teoria e crítica. Por isso, as sessões de mediação na Unesp/FCLAr também contaram com a participação de pesquisadoras da área de literatura, especialistas nos autores lidos nos encontros. Participaram dessas mediações uma professora de graduação que pesquisou as crônicas de Machado de Assis, uma estudante de pós-graduação que pesquisava contos de Machado de Assis e Edgar Allan Poe, e uma estudante de pós-graduação que pesquisava contos de H. P. Lovecraft.

Como resultado desse primeiro Literatandem, recebemos comentários dos participantes sobre a experiência ter sido positiva, mas cansativa devido à quantidade de contos trabalhados. Notou-se que a discussão sobre os textos teóricos demandou uma abordagem mais técnica dos textos, uma vez que as mediações na Unesp/FCLAr adquiriram caráter expositivo para que se explicasse melhor os trechos de teoria literária inseridos nos materiais. Em outras palavras, as discussões na mediação foram mais voltadas a conversas sobre literatura e forneceram pouco espaço para interações com o texto. Por isso, para as turmas de Literatandem seguintes, reduzimos a quantidade de textos por encontro a fim de priorizar o aprofundamento das discussões.

No segundo semestre de 2021 foi feita a primeira coleta de dados desta pesquisa, em meio ao ensino emergencial remoto na Unesp ocasionado pela pandemia de Covid-19. Assim, o Literatandem foi organizado para que funcionasse de forma remota para todos os participantes. Os textos trabalhados no Literatandem de 2021 encontram-se no Quadro 01:

Quadro 01 – Cronograma do Literatandem em 2021

Encontro	Data	Atividade
01	16/nov./2021	Apresentações (cartão de visitas literário)
02	23/nov./2021	Texto literário: “ <i>The Werewolf</i> ” de Angela Carter
03	30/nov./2021	Texto literário: “As formigas” de Lygia Fagundes Telles
04	07/dez./2021	Texto teórico: “Literatura fantástica: gênero ou modo?” de Marisa Martins Gama-Khalil

Fonte: elaboração própria

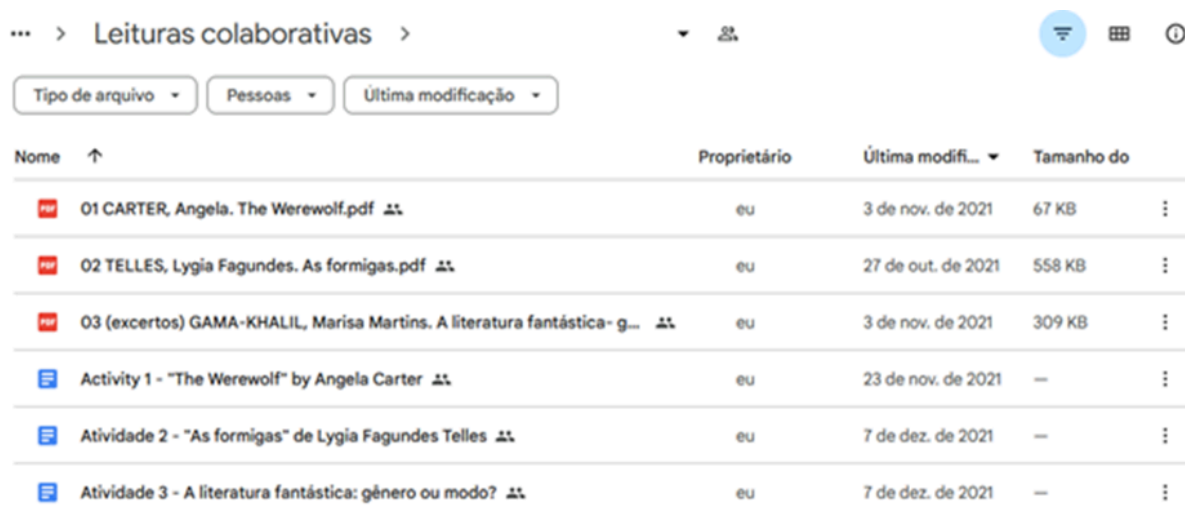
Como informado, a quantidade de textos foi reduzida em 2021, sendo pedido aos participantes que lessem apenas um texto por encontro. Ainda assim, foi mantida a proposta de articular textos literários a textos de teoria e crítica da literatura. Desta forma, o primeiro encontro foi dedicado à conversa livre dos participantes, para que se conhecessem. Foi sugerido que eles se apresentassem com um trecho de um texto literário com o qual se identificassem, que foi chamado de “cartão de visitas literário”. Esse mesmo tipo de apresentação foi sugerido durante a sessão de mediação, uma vez que um dos ideais do Literatandem é criar comunidades hermenêuticas e o mediador poderia costurar as diferentes experiências literárias dos participantes durante as sessões de mediação. Em seguida, os encontros 02 e 03 foram dedicados aos textos literários em inglês e em português, respectivamente, enquanto o texto teórico apareceu somente no quarto e último encontro.

Devido ao ensino emergencial remoto na Unesp, as atividades foram disponibilizadas aos participantes por meio de ferramentas da plataforma *Google*. Para tornar a leitura um processo interativo entre os dois parceiros e os textos, foram criadas pastas no *Google Drive* para cada dupla, e nelas foram inseridos os textos literários no formato .pdf. Foi solicitado aos participantes da Unesp e da UW que lessem os textos antes das interações e adicionassem pelo menos três comentários aos arquivos do documento durante a leitura. O intuito, com isso, era que a leitura se tornasse um processo colaborativo, no qual os participantes expressassem nos comentários suas impressões de leitura e suas dúvidas, ou antecipassem possíveis dúvidas de seus parceiros.

Durante esse intercâmbio virtual, entretanto, percebemos que o formato .pdf não foi o ideal para a leitura dos textos, pois alguns participantes não sabiam como inserir comentários nesse formato e outros criaram arquivos no *Google Docs* a partir do arquivo .pdf para fazerem suas leituras. Assim sendo, nas edições seguintes, os textos foram disponibilizados no *Google Docs*, já que esse formato possibilita mais formas de interação com o texto, como grifar palavras, sublinhá-las, tachá-las etc.

Nas mesmas pastas onde os textos foram disponibilizados, foram feitos uploads de arquivos no *Google Docs* com atividades compostas de três questões sobre os textos lidos em cada semana. Os participantes tiveram que responder essas questões com seus parceiros durante as interações da segunda e da terceira semana. O *upload* dos textos literários foi feito antes do ciclo de interações, enquanto as atividades foram inseridas nas pastas no mesmo dia em que seriam discutidos durante as interações, como forma de garantir que os pares de fato debatessem as questões em conjunto. A seguir, apresentamos uma imagem para ilustrar como as pastas no *Google Drive* foram organizadas.

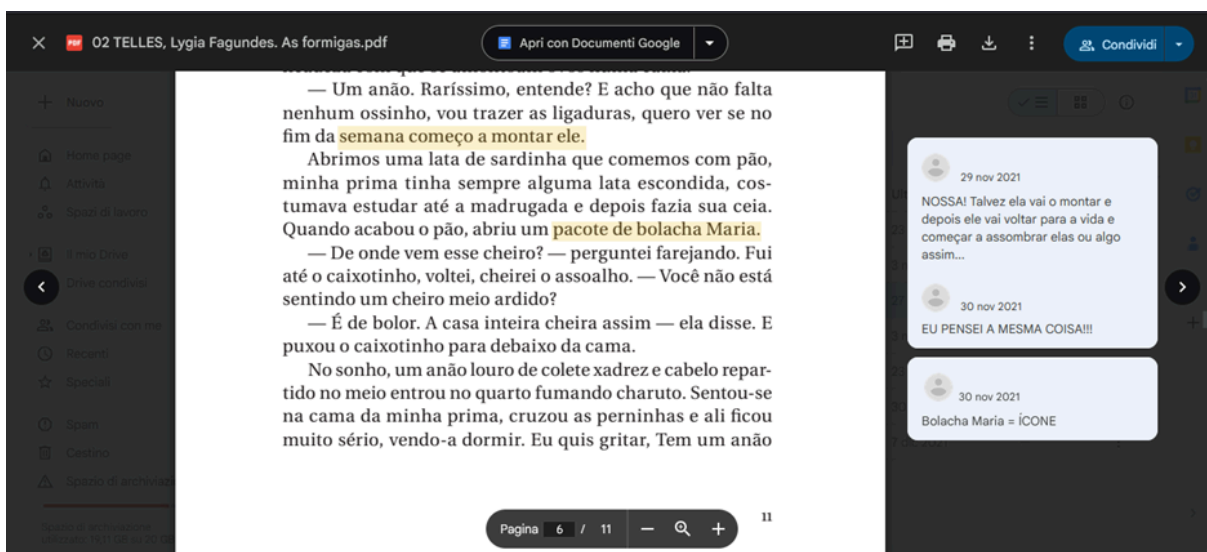
Imagem 02 – Pasta de leituras colaborativas do Literatandem de 2021



Nome	Proprietário	Última modifi...	Tamanho do
01 CARTER, Angela. The Werewolf.pdf	eu	3 de nov. de 2021	67 KB
02 TELLES, Lygia Fagundes. As formigas.pdf	eu	27 de out. de 2021	558 KB
03 (excertos) GAMA-KHALIL, Marisa Martins. A literatura fantástica- g...	eu	3 de nov. de 2021	309 KB
Activity 1 - "The Werewolf" by Angela Carter	eu	23 de nov. de 2021	—
Atividade 2 - "As formigas" de Lygia Fagundes Telles	eu	7 de dez. de 2021	—
Atividade 3 - A literatura fantástica: gênero ou modo?	eu	7 de dez. de 2021	—

Fonte: elaboração própria

Imagem 03 – Comentários de participantes em arquivo .pdf



Fonte: elaboração própria

Além da pasta de leituras colaborativas, foi criada ainda uma pasta com sugestões de leituras, na qual foram colocados textos adicionais caso os participantes se interessassem em lê-los.

Imagem 04 – Pasta de sugestões de leitura do Literatandem de 2021

... > Leituras colaborativas > . Sugestões de leituras (...)							
Tipo de arquivo ▾				Pessoas ▾			
Última modificação ▾							
Nome ↑		Proprietário	Última modificação ▾	Tamanho do			
CARTER, Angela. The Company of Wolves .docx			23 de nov. de 2021	—			
CARTER, Angela. The Company of Wolves .docx			23 de nov. de 2021	—			
CARTER, Angela. The Company of Wolves.pdf .pdf		eu	12 de nov. de 2021 eu	97 KB			
CARTER, Angela. Wolf-Alice.pdf .pdf		eu	12 de nov. de 2021 eu	94 KB			
FAULKNER, William. A Rose for Emily.pdf .pdf		eu	9 de nov. de 2021 eu	249 KB			
GAMA-KHALIL, Marisa Martins. A literatura fantástic... .docx		eu	9 de nov. de 2021 eu	221 KB			
MASSOLI, Ligia Carolina Franciscati da Silva. O fantá... .docx		eu	4 de nov. de 2021 eu	1,1 MB			
MOHAMED, Nathaly Sesterhenn. A construção do loc... .docx		eu	10 de nov. de 2021 eu	1,1 MB			
ORLANDI, Aline Cristina Sola. Entre lobos e lobisome... .docx		eu	9 de nov. de 2021 eu	1,1 MB			

Fonte: elaboração própria

Após responderem as questões com seus parceiros durante as interações, os participantes da Unesp participaram de sessões de mediações, que se ocuparam das interpretações dos textos literários trazidas pelos interagentes,

bem como o que foi respondido por eles e seus parceiros nas atividades. Ao fim das mediações dos encontros 02 e 03, os participantes tiveram que responder a um mini-questionário com perguntas direcionadas a suas impressões de aprendizagem com a leitura colaborativa e com as discussões com o parceiro.

Terminado o ciclo de encontros, os participantes responderam a um questionário final sobre como foi participar do Literatandem e se as atividades contribuíram para suas aprendizagens de língua e de literatura. Finalmente, foram confeccionadas declarações de participação no Teletandem àqueles que participaram das atividades.

Mais duas turmas de Literatandem foram criadas em 2022 e 2023 para a coleta de dados desta pesquisa, uma vez que a pesquisadora realizou um doutorado sanduíche na UW financiado pelo Programa Capes-PrInt. Dado que a pesquisadora se encontrava presencialmente na UW e tinha contato com os interagentes e com a equipe no Brasil, foi possível coletar dados produzidos pelos participantes de ambas as universidades.

As turmas seguintes seguiram procedimentos semelhantes à turma de 2021. Uma vez que conseguimos criar novas turmas em parceria com a UW, convidamos os participantes brasileiros do Literatandem de 2021 para participar novamente em 2022. Reservadas as vagas dos interessados, abrimos as inscrições para novos participantes seguindo os mesmos procedimentos relatados anteriormente: inscrições pelo *Google Forms*, resposta ao questionário inicial e reunião de orientação. Depois disso, tinham início os encontros com interações e mediações, seguidos de questionários e o questionário final.

Os textos literários trabalhados em 2022 aparecem no cronograma apresentado no Quadro 02. Foram selecionados os textos “Melô da contradição” da brasileira Cidinha da Silva e “*Exteriors*” da estadunidense Kathleen Collins, e, então, a temática desse Literatandem foi contos escritos por autoras negras. O conto de Cidinha da Silva foi selecionado porque já fazia parte das aulas de português na UW, além de ter sido uma sugestão do professor parceiro trazer um texto que proporcionaria um debate sobre questões sociais. Já o conto de Collins foi escolhido por ter sido sugestão de um participante do Literatandem de 2019, como uma tentativa de não delimitar a seleção de textos somente à pesquisadora, e porque poderia promover uma discussão acerca da construção do narrador e de como ele

molda a narrativa, além de conter uma composição vocabular que poderia ser instigante para os participantes do Brasil.

Quadro 02 – Cronograma do Literatandem em 2022

Encontro	Data	Atividade
01	09/nov./2022	Apresentações (cartão de visitas literário)
02	16/nov./2022	Texto literário: “Melô da contradição” de Cidinha da Silva Vídeo sugerido: “Cidinha da Silva – Diálogos Ausentes (2017)” ²⁷
03	23/nov./2022	Tema livre
04	30/dez./2022	Texto literário: “ <i>Exteriors</i> ” de Kathleen Collins Vídeo sugerido: “ <i>A groundbreaking filmmaker finally gets her time to shine</i> ” ²⁸

Fonte: elaboração própria

A partir do Quadro 02, nota-se que pedimos aos participantes que assistissem a vídeos sobre as autoras, como forma de contextualizar a produção dos textos sendo debatidos. Percebe-se também que nenhum texto teórico foi trabalhado desta vez. A escolha por retirar textos teóricos se deu pelo *feedback* dos participantes do Literatandem de 2019 e de 2021, que relataram sentirem-se confusos ao responderem questões sobre teorias com as quais tiveram pouco contato, mesmo tendo acesso aos trechos e ao texto de apoio. Essa confusão era maior entre os participantes que não eram alunos do curso de Letras. Assim, percebemos que apresentar somente trechos de teorias literárias mais amplas e complexas não era suficiente e que seria mais profícuo que o mediador trouxesse elementos teóricos como temas espontâneos durante as sessões de mediação. Nesse contexto, seria necessário um mediador de Teletandem que tenha conhecimento para tal.

²⁷ SILVA, Cidinha da. Cidinha da Silva – Diálogos Ausentes (2017). [Entrevista cedida a] Gabriel Carneiro. **Itaú Cultural**, São Paulo, abr. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=19f9YWSltsE>. Acesso em 09 jul. 2023.

²⁸ *A GROUNDBREAKING filmmaker finally gets her time to shine*. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal PBS NewsHour. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cV8uf8aqxNA>. Acesso em 09 jul. 2023.

Além disso, o Quadro 02 mostra que houve uma interação com tema livre. Isto se deu porque o feriado de Dia de Ação de Graças aconteceu no dia 24 de novembro de 2022 (dia seguinte à terceira interação), e a pesquisadora e o professor parceiro acreditaram que poderia haver muitas ausências dos alunos da UW. Para que o debate sobre o conto em inglês não fosse comprometido, optou-se por deixar que os participantes conversassem livremente durante o terceiro encontro. Então, o texto em inglês foi discutido no último dia de interação.

A terceira turma de Literatandem, organizada no primeiro semestre de 2023, seguiu a mesma organização da turma de 2022. Como foi a última coleta de dados, tanto a equipe como os participantes já haviam se habituado ao Literatandem, o que tornou uma coleta de dados mais coesa e alinhada com o que se almejava com esse Teletandem temático. Por isso, escolhemos a turma de 2023 para a análise de dados dessa pesquisa. Demais informações sobre essa turma foram inseridas na próxima subseção.

5.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta subseção serão apresentados os procedimentos de coleta e análise de dados. Visto que a organização das turmas de 2019 a 2022 foram apresentadas anteriormente, a organização da turma de 2023 será apresentada nos procedimentos de coleta de dados, uma vez que é a turma de Literatandem sobre a qual nos debruçamos para a análise. Em seguida, descreveremos os passos adotados para a análise dos dados e informações sobre a dupla que compõe nosso estudo de caso.

5.3.2 Procedimentos de coleta de dados

No primeiro semestre de 2023, criamos outra turma de Literatandem para coleta de dados de pesquisa. Como se tratava do período de férias na Unesp/FCLAr, os monitores do Teletandem não participaram da execução das interações; assim, os encontros foram organizados pela pesquisadora em conjunto com a coordenadora do Teletandem da Unesp/FCLAr e com o *Associate Teaching Professor* da UW. Tratou-se, portanto, de uma turma de Teletandem criada com propósitos de pesquisa.

Os interagentes das turmas de Literatandem anteriores foram outra vez convidados a participar do Teletandem temático. Os interessados preencheram quase o total de vagas disponíveis, tendo restado somente uma vaga para participação. Dado o período de férias, não foram abertas inscrições para a nova turma e a vaga disponível foi ocupada por uma pessoa indicada por um dos interagentes.

Nessa turma de Literatandem, trabalhamos com os poemas “Domingo”, da brasileira Elizandra Souza, e “*Home*” da queniana Ngwatilo Mawiyoo. Como os participantes da turma anterior foram os mesmos desta turma e fizeram comentários positivos sobre termos proposto a leitura de autoras negras, mantivemos essa característica na turma de 2023, na tentativa de darmos continuidade à criação de uma comunidade hermenêutica, na qual a participação de todos os leitores é valorizada. Desta vez, a união dos textos foi motivada pelo tema “espaço”.

O livro no qual o poema “Domingo” encontra-se publicado, *Quem Pode Acalmar Esse Redemoinho de Ser Mulher Preta?*, é uma oferta a Oyá de acordo com Souza, enquanto o poema “Domingo” apresenta um passeio do eu-lírico pelas ruas de São Paulo em um domingo ensolarado. “*Home*”, por sua vez, apresenta diferentes definições de “lar” elaboradas por Mawiyoo depois de um projeto de viver temporariamente com várias famílias. Após a seleção e a leitura dos textos, notamos que tratam de espaços pessoais construídos pelo eu-lírico de cada poema.

Para que o leitor compreenda as discussões realizadas pelos participantes nas análises dos dados, apresentamos a seguir os poemas e a tarefa principal planejada para cada um deles, a qual os participantes responderam durante as sessões de interação. Além disso, pode-se encontrar outras atividades escritas dessa coleta de dados nos apêndices desta tese.

Quadro 03 – Poema “Domingo” de Elizandra Souza

Domingo

Elizandra Souza

Acordei com o sol do meu peito raiando...
O girassol do meu brinco querendo desfilar...
As tranças da minha sandália amarela sentir as ruas...
Aquele meu vestido bonito lá de Moçambique tirei do armário...
Dormi com gerânio e acordei com patchouli...
Me pintei de felicidade e alegria de viver...

Sabe aquela bolsinha de couro da Feira de San Telmo?
Inspiram as ruas de São Paulo...
Confesso não cabe nada, só o bilhete único, celular e RG...
Como aprendi com Cora Coralina ando dispensando as bagagens...
Só ando com o que cabe no bolso e no coração ...
Ah, meu bracelete com olhos de Coruja ...
Meu colar de sementes de açaí,
Na alma, o batuque do Bongar...
Hoje é domingo e me levei pra passear...

Fonte: SOUZA, Elizandra. Domingo. In: SOUZA, Elizandra. **Quem pode acalmar esse redemoinho de ser mulher preta?**. São Paulo: Mjiba, 2021.

Imagem 05 – Atividade sobre o poema “Domingo” disponibilizada no *Google Docs*

DOMINGO



ELIZANDRA SOUZA

Por favor, respondam às perguntas abaixo em conjunto com o seu parceiro de teletandem. As perguntas aqui feitas se relacionam às suas leituras referentes ao poema “Domingo” de Elizandra Souza.

Sintam-se livres para responder em português e/ou inglês.

- Encontre elementos de oralidade no poema de Elizandra Souza e descreva-os abaixo. Na opinião de vocês, por que ela usa essa estratégia?

- Alguma informação no vídeo ajudou vocês a entender o poema?

- Quais partes do poema foram desafiadoras de entender? Por quê?



Quadro 04 – Poema “*Home*” de Ngwatilo Mawiyoo

Home

Ngwatilo Mawiyoo

Home is a room you can rearrange, a desk you shuffle and drag towards a window and away. Sunlight streaming in is home. Bathing in it. At night: floor lamps, year-round warm-white fairy-lights.

You are cringing at the thought of buying sterile soil for your Whole Foods Portuguese kale seeds. And then a question: must ants, weeds and snails share home?

Home is a silent film in which your body is a dark continent, your skin, unpeopled. These are rooms you try to shrink and barricade. A sign reads, ‘animals needn’t consent to photography.’

Home, a room the living and dead occupy equally, names crammed floor to ceiling. So too the languages of your kin, spoken and danced. Threshold: the hope that their magic means no harm, is not demonic.

Lies you spin to stay in this country, mould them into home.

And Mom’s pineapple crumble, the stuffed chicken she made for Daddy’s birthday when you were seven, sugar in French toast – that lover’s name: home. Home,

a day walking in Vancouver’s sun and happening upon a coffee shop signboard upon which someone has written ‘#BlackLivesMatter’.

Forget the terrors of being a woman at home, muscle up against them. Ignore the colony; remember how you are sometimes coloniser.

—

Home is a weight against your body, home the weight of your body. Home, oedema in your right foot when you’ve been in the air too long; the sinking back to earth.

Home, a dream you are always trying to re-enter.

Fonte: MAWIYOO, Ngwatilo. *Home*. In: MOLEBATSI, Natalia (ed.). **Wild imperfections**. Abuja, Londres: Cassava Republic Press, 2021.

Imagem 06 – Atividade sobre o poema “*Home*” disponibilizada no Google Docs

HOME

Ngwatilo
NGWATILO MAWIYOO

Please answer the following questions with your teletandem partner. The questions are related to your readings of Ngwatilo Mawiyoo's poem "Home".

Feel free to answer either in English and/or Portuguese.

- Pick a definition of "home" from the poem and explain what it means to you.

- Did any information in the video help you with your interpretation of the poem? Please, explain.

- Which parts of the poem were challenging to understand? Why?



Fonte: elaboração própria

Como se vê no cronograma apresentado no Quadro 05, esse ciclo de interações foi feito com apenas três encontros, o que foi motivado pelo calendário escolar na universidade estrangeira: as aulas tiveram início em janeiro e terminaram em meados de março, o que significa que as interações não poderiam ser feitas no primeiro mês devido ao início das aulas e nem no último por causa das atividades de avaliação do curso de português. Assim sendo, os encontros ocorreram no mês de fevereiro, sendo que o dia 23 de fevereiro foi descartado do cronograma porque ambas as universidades contaram com feriados nesta semana: o *Presidents' Day* em 20 de fevereiro nos Estados Unidos e o Carnaval nos dias 20 e 21 de fevereiro no Brasil. Para que o debate sobre o texto em língua inglesa não fosse prejudicado, deixamos um dia sem uma interação temática.

Quadro 05 – Cronograma do Literatandem em 2023

Encontro	Data	Atividade
01	09/fev./2023	Apresentações
02	16/fev./2023	Texto literário: “Domingo” de Elizandra Souza Vídeo: “POESIA DELAS: ENTREVISTA COM ELIZANDRA SOUZA” ²⁹
03	02/mar./2023	Texto literário: “Home” de Ngwatilo Mawiyoo Vídeo: “Framing the future: Ngwatilo Mawiyoo at TEDxNairobi” ³⁰

Fonte: elaboração própria

Com as três turmas, obtivemos os seguintes dados de pesquisa: questionários iniciais, gravações das interações (apenas em 2022 e 2023), gravações das sessões de mediação, diários de mediação da pesquisadora/mediadora, anotações nos documentos de leitura colaborativa, respostas às questões das atividades nos documentos compartilhados, mini-questionários sobre a leitura e questionários finais.

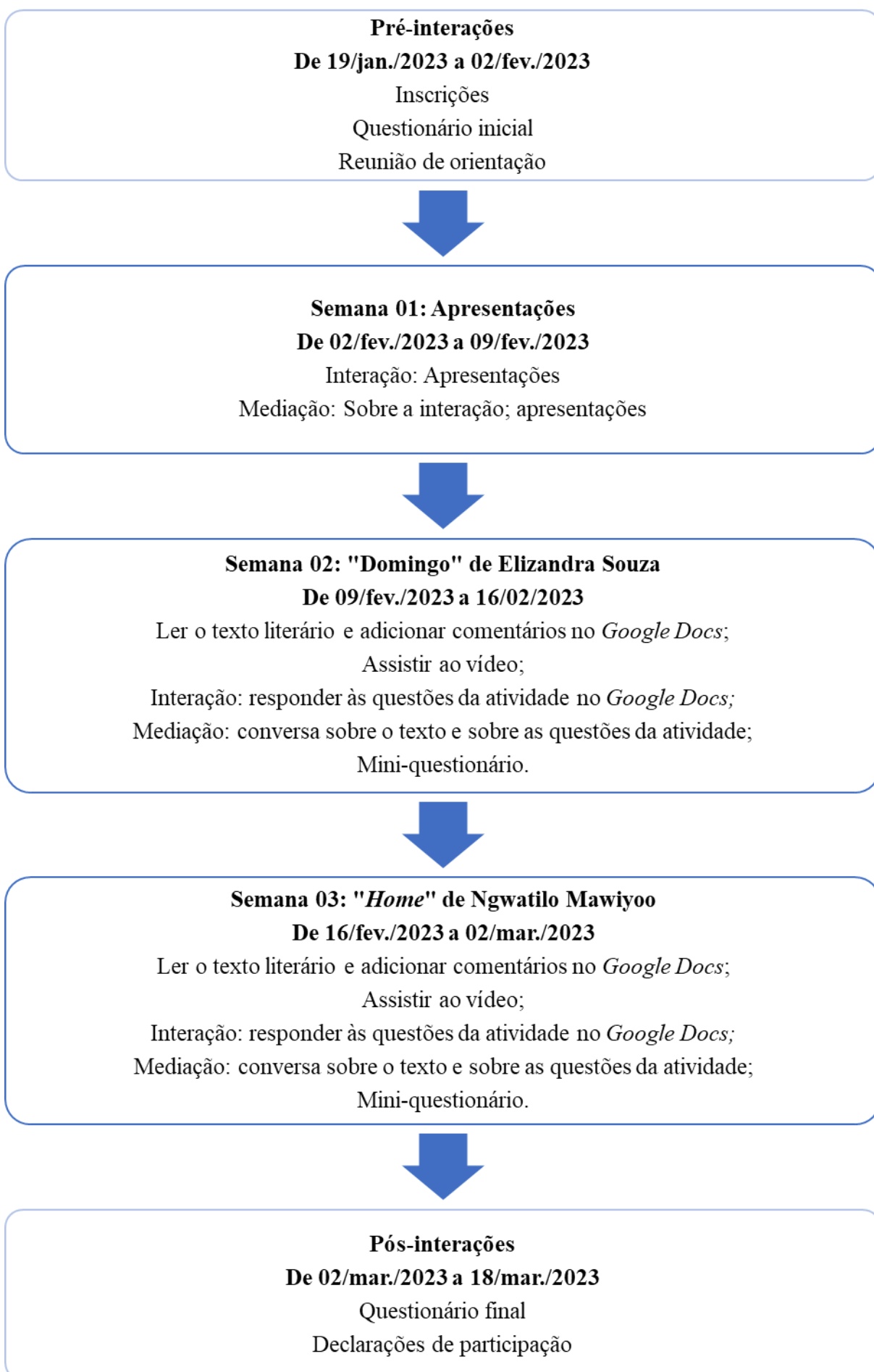
²⁹ SOUZA, Elizandra. POESIA DELAS: ENTREVISTA COM ELIZANDRA SOUZA. [Entrevista cedida a] Lívia Lima. **Nós, mulheres da periferia**. São Paulo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TCu828_MZr8. Acesso em 09 jul. 2023.

³⁰ FRAMING the future: Ngwatilo Mawiyoo at TEDxNairobi. Nairobi: [s. n.], 2012. 1 vídeo (19 min). Publicado pelo canal TEDx Talks. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MJcc6Slt0UA>. Acesso em 09 jul. 2023.

Escolhemos centrarmo-nos somente nas interações de 2023 por ter sido a coleta de dados mais estruturada que fizemos. Com isso, queremos dizer que a coleta de 2021 foi uma coleta feita somente com os participantes brasileiros e não poderia ser considerada para uma observação de pares pela ausência de dados dos participantes da UW. A coleta de 2022, por sua vez, foi a primeira coleta com participantes das duas universidades e apresentou alterações com relação a 2021, como a exclusão de textos teóricos, a inclusão de vídeos e a mediação da pesquisadora/mediadora com os participantes da UW, o que também conferiu caráter experimental a essa coleta. Passada essa experiência, aplicamos o mesmo modelo na coleta de 2023, cuja estrutura já havia sido testada antes e, por isso, estava melhor desenvolvida. Parece-nos que, em 2023, os organizadores, a pesquisadora, a equipe e os participantes já entendiam com mais clareza qual era a proposta do Literatandem e essa organização apresentou um amadurecimento da proposta de discussões sobre textos literários mediadas por tarefas no contexto do Teletandem.

Assim sendo, apresentamos na figura abaixo um cronograma mais detalhado da organização e da coleta de dados do Literatandem de 2023:

Figura 02 – Organização das atividades e da coleta de dados do Literatandem de 2023



Fonte: elaboração própria

Os questionários, as atividades realizadas pelos participantes e as gravações das sessões de interação e de mediação foram utilizadas como dados primários para análise. Os dados utilizados nesta pesquisa foram coletados com o consentimento dos participantes por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no caso dos participantes da Unesp e de um *consent form* no caso dos alunos da UW. Os alunos da Unesp receberam os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido em seus *e-mails* institucionais e os que aceitaram participar da pesquisa enviaram os Termos assinados à pesquisadora pelo *e-mail* institucional e, em um caso, por *WhatsApp*. O *consent form* dos alunos da UW lhes foi entregue durante a aula de português por um professor que não estava associado à pesquisa, para evitar que os alunos se sentissem pressionados a participar.

Os participantes da Unesp receberam *links* pertinentes ao Literatandem em seus *e-mails* institucionais, durante a reunião de orientação, durante as sessões de mediação no *Google Meet*, e em grupo de *WhatsApp* criado para facilitar o contato com a mediadora, como é feito no Teletandem. Esses *links* eram as URLs das pastas compartilhadas no *Google Drive* (de atividades com os parceiros e de sugestão de leituras complementares), dos questionários e mini-questionários no *Google Forms*, das sessões de interação e de mediação no *Google Meet* e dos vídeos sobre as autoras. Esses mesmos *links* foram disponibilizados aos participantes da UW na plataforma *Canvas*.

Cada dupla de participantes no Literatandem tinha sua própria pasta de atividades no *Google Drive* e seu próprio *link* de interação no *Google Meet*. Desta forma, os participantes não tinham acesso às atividades de seus colegas e não tinham permissão do *Google Meet* para participarem de outros *links* de interação que não o próprio, a menos que sua entrada fosse autorizada pela pesquisadora/mediadora, que era a organizadora dos *links* de interação.

Para as gravações das sessões de interação, a pesquisadora/mediadora entrou nos *links* de cada dupla e iniciou a gravação antes de os parceiros iniciarem a conversa. Assim que um participante entrava no *link*, a mediadora saía do *link* para não interferir na interação dos participantes. A pesquisadora/mediadora entrou no *link* das conversas novamente para lembrá-los de trocar de línguas, mas também saía da conversa depois disso. As sessões de mediação dos da Unesp/FCLAr foram

gravadas pela mediadora em um *link* no *Google Meet* compartilhado com todos os participantes do Brasil. Já as sessões de mediação da UW foram gravadas em um aplicativo de gravação de voz durante a aula de português do dia seguinte.

A subseção a seguir detalha os procedimentos adotados para a análise dos dados coletados na pesquisa.

5.3.3 Procedimentos de análise dos dados

Este estudo propõe analisar uma dupla de estudantes que participou do Literatandem no primeiro semestre de 2023. Optamos por ter a última coleta de dados do Literatandem como escopo da pesquisa porque tanto a equipe quanto os participantes já estavam familiarizados com o funcionamento desse Teletandem temático. A dupla escolhida para a análise foi composta de um participante da Unesp que participou das três coletas de dados, de 2021 a 2023, e que acompanhou as alterações desse intercâmbio virtual. O outro membro da dupla, uma participante da UW, participou de duas coletas de dados, em 2022 e 2023, tendo conversado com o mesmo parceiro brasileiro e também estando habituada às atividades propostas.

A fim de preservar as identidades dos participantes de pesquisa, referimo-nos a eles como P-Unesp e P-UW, com o intento de que estas identificações sejam lidas como “participante Unesp” e “participante UW”, respectivamente. Adicionamos também um número a cada um dos participantes da turma para identificar cada uma das duplas. Nesta pesquisa, observamos a dupla 01; portanto, P-Unesp01 conversou com P-UW01. Quando mencionados nos dados, o nome dos participantes e da pesquisadora/mediadora foram substituídos pelo código do participante ou pela palavra Mediadora e aparecem na transcrição entre colchetes: [P-Unesp01] e [Mediadora].

Após a primeira coleta de dados, em 2021, realizamos uma pré-análise dos dados com os participantes de pesquisa de então, que eram somente os participantes da Unesp. Posteriormente, com as novas coletas de 2022 e 2023, nas quais houve participação dos estudantes da Unesp e da UW, optamos por realizar um estudo longitudinal com um participante brasileiro, P-Unesp01, que participou das três coletas de dados e aceitou fornecer todos os dados solicitados nas três coletas.

Porém, as gravações das sessões de interação nos mostraram que a participação nas atividades propostas e a construção da leitura dos textos envolviam também outros participantes, uma vez que as tarefas foram planejadas para duplas e a interpretação dos textos era construída em conjunto com o parceiro durante as interações. Assim sendo, concluímos que seria necessário incluir também P-UW01 em nossa análise, pois era necessário analisar a interação da dupla. Conforme informado anteriormente, observamos os dados da dupla em 2023 por ter sido a coleta na qual tanto a equipe quanto os participantes já estavam familiarizados com a proposta.

Passamos por três polos cronológicos para fazer a análise: pré-análise, exploração do material e interpretação dos dados (Bardin, 2016). Trabalhamos com documentos escolhidos *a priori*, pois já tínhamos em mente quais dados formariam o *corpus* da pesquisa – isto é, o questionário inicial, os materiais de leitura colaborativa, as respostas em atividades, as gravações das sessões de interação e mediação e o questionário final. Para explorarmos o *corpus* e construir hipóteses a partir dos dados disponíveis na pré-análise, realizamos primeiro uma leitura “flutuante” dos dados, que consistiu em

[...] estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. [...] Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos. (Bardin, 2016, p. 126)

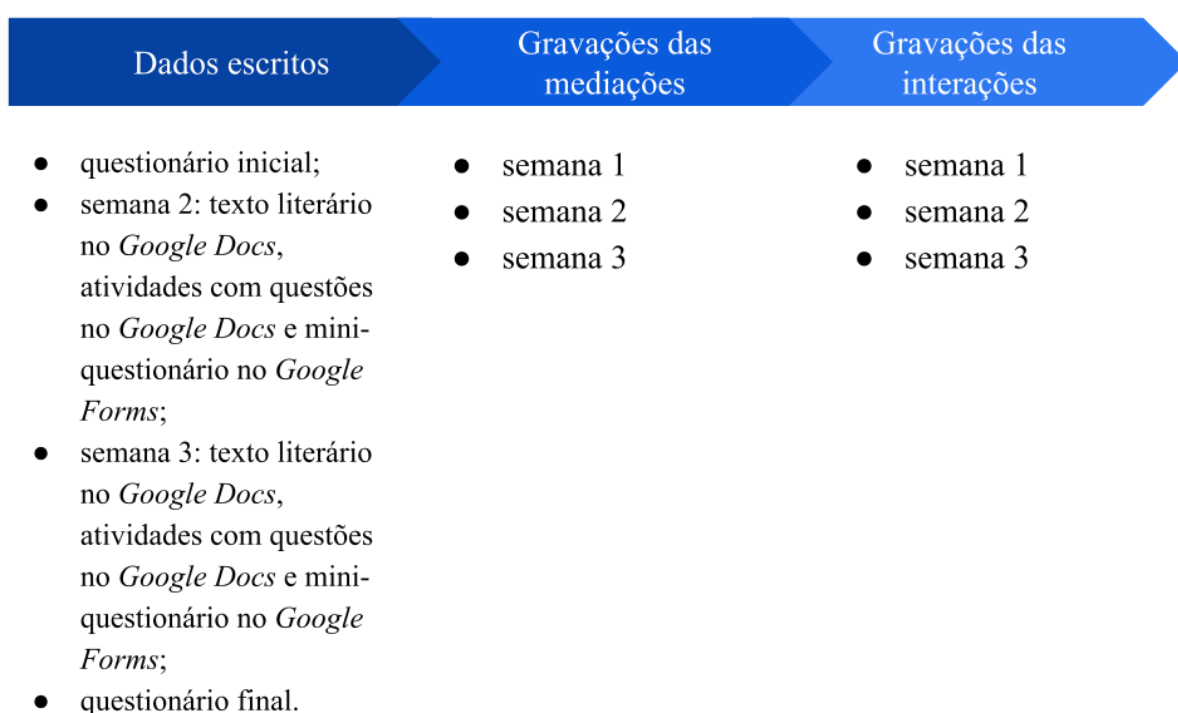
Para a interpretação dos dados, trabalhamos com a criação de categorias baseadas nos dados de 2023 a partir do critério semântico (Bardin, 2016). Examinamos os dados da dupla selecionada, passando primeiro pelos dados escritos, seguidos das gravações das sessões de mediação e, finalmente, das gravações das sessões de interação. Com isso, nosso ideal era observar primeiro o que era produzido pelos participantes, para então escutarmos suas impressões sobre as interações e as atividades e, enfim, olhar o que ocorreu durante as interações.

Cada tipo de dado foi observado cronologicamente, o que significa que, no caso dos dados escritos, analisamos primeiro os questionários iniciais, depois os dados escritos de cada semana dos ciclos de interação, seguidos do questionário final. Cabe ressaltar que não se tratou de uma leitura cronológica de todos os dados, mas sim de cada tipo de dado. Desta forma, observamos os dados escritos na

ordem em que foram produzidos; em seguida, observamos as sessões de mediação na ordem de cada encontro e, depois, as sessões de interação em ordem cronológica.

As gravações das sessões de mediação também foram observadas em sequência, assim como as gravações das interações. A Figura 03, apresentada a seguir, ilustra a sequência de leitura dos dados.

Figura 03 – Sequência de leitura dos dados



Fonte: elaboração própria

Considerando nossa experiência com as coletas anteriores, e dado que a pesquisadora atuou como mediadora no Literatandem, foi possível perceber que algumas informações eram recorrentes. Durante a experiência com o Literatandem, era comum que os participantes mencionassem terem aprendido algo novo na língua-alvo, como palavras, expressões que não conheciam, estruturas da língua etc. Também observamos como os participantes compartilharam interpretações dos textos e como traziam conhecimentos sobre elementos literários, tais como eu-lírico, estrutura dos poemas (em versos, estrofes, de forma narrativa), ritmo, figuras de linguagem, dentre outros. Além disso, notamos também que os integrantes de cada

dupla compartilhavam suas interpretações individuais dos textos e as assimilaram a uma interpretação comum da dupla. Assim, quando da leitura flutuante dos dados de 2023, voltamos nossa atenção a esses aspectos e nos mantivemos abertos a outros elementos que os dados poderiam revelar.

Para a organização dos dados em categorias, selecionamos excertos que se enquadravam em temas semelhantes, como dúvidas sobre a língua portuguesa e inglesa, impressões pessoais e reflexões sobre os textos, que já havíamos percebido serem recorrentes. Além desses tópicos, também separamos excertos de outros temas que nos pareceram recorrentes e relevantes. À medida em que os excertos eram selecionados, criamos pré-categorias para eles. Então, produzimos uma tabela dividida em três colunas para organizar os dados de P-Unesp01 e P-UW01. Nela, inserimos os excertos a serem incluídos neste trabalho, a fonte do excerto e a qual pré-categoria o excerto seria associado.

Conforme informado, observamos primeiro os dados escritos. Depois, passamos a olhar as gravações das sessões de mediação e das interações para transcrevê-las. Optamos por seguir um procedimento de transcrição parcial dos dados de acordo com o que Dörnyei chama de *tape analysis*, que consiste em “fazer anotações enquanto se escuta a gravação, possivelmente marcando partes dos dados (por exemplo, a marcação do tempo do gravador de fita cassete ou seu equivalente digital) que justifiquem uma análise posterior mais elaborada”³¹ (Dörnyei, 2011, p. 249, tradução nossa). Assim sendo, primeiro assistimos às gravações e anotamos os tópicos abordados em diferentes momentos das gravações e destacamos momentos que se relacionavam às pré-categorias e outros momentos que pareciam ser frequentes nas gravações. Então, assistimos às gravações novamente e transcrevemos os trechos grifados usando a norma padrão da língua portuguesa e a ortografia *standard* do inglês.

Cabe informar que as transcrições em inglês apresentadas neste trabalho serão acompanhadas de uma tradução nas notas de rodapé. Além disso, os dados escritos dos participantes foram inseridos da mesma forma como foram produzidos por eles, sem a realização de correções de nenhuma ordem, tais como ortográficas ou gramaticais.

³¹ “*taking notes while listening to the recording, possibly marking parts of the data (for example, the counter position of the cassette recorder or its digital equivalent) that warrant more elaborate subsequent analysis.*”

Selecionamos trechos dos questionários, das leituras colaborativas, das atividades escritas e dos mini-questionários nos quais aparecem as informações que procurávamos. Ao observar esses dados, formamos pré-categorias sobre aprendizagem de língua e literatura. Neste processo, percebemos outras informações frequentes, como demonstrações de sentimentos pessoais motivados pelos textos, fatores socioculturais, conhecimentos prévios que atravessavam a interpretação das narrativas e como os interagentes usavam as ferramentas disponíveis para conversarem sobre os textos. Assim, também formamos pré-categorias relacionadas a tópicos aos quais não havíamos nos atentado inicialmente.

Ao observarmos os dados de P-Unesp01 e P-UW01 na tabela em questão, reorganizamos as pré-categorias que havíamos formado. Foram criadas quatro categorias para responder à pergunta de pesquisa, “Quais aspectos emergem na aprendizagem colaborativa em Teletandem a partir de tarefas sobre textos literários?”, que são as categorias definitivas nas quais nosso estudo se centra e sobre as quais trataremos nas próximas seções. São elas:

1. Uso dos materiais e das plataformas;
2. Envolvimento com o texto;
3. Construção de sentidos do texto;
4. Atenção à língua materna e à língua-alvo estrangeira.

Antes de apresentarmos a análise dos dados das categorias levantadas, apresentaremos algumas informações sobre nossa dupla de análise na próxima subseção, a fim de contextualizar a dinâmica de interação dos participantes da pesquisa.

5.3.3.1 A dupla P-Unesp01 e P-UW01

Nosso intento nesta subseção é descrever os participantes P-Unesp01 e P-UW01 para contextualizar algumas informações que aparecerão nas análises. Para falar dos participantes, apresentamos as informações fornecidas por eles nos questionários iniciais e finais, bem como excertos das interações de 2022, pois,

apesar de nossa análise se centrar nos dados de 2023, P-Unesp01 e P-UW01 interagiram juntos no Literatandem no ano anterior.

P-Unesp01 tinha 21 anos durante a coleta de dados de 2023 e era estudante de Letras, o significa que estava familiarizado com discussões sobre línguas (maternas e estrangeiras), linguística e literatura. O tema pré-definido das interações está dentro de sua área de conhecimento; portanto, responder questões sobre textos literários faz parte do seu campo de estudo. Além disso, P-Unesp01 afirma que se sente confortável quanto às suas habilidades em língua inglesa, conforme vemos no Quadro 06 como o participante classifica seu conhecimento na língua inglesa. Portanto, presumimos que o Literatandem foi um contexto de discussões confortável para esse participante.

Quadro 06 – Respostas de P-Unesp01 sobre seu conhecimento de língua inglesa entre 2021 e 2023

Questionário inicial - P-Unesp01		
Questão: Classifique seu conhecimento na língua inglesa		
2021	2022	2023
Fala - Bem Ouve - Muito bem Escreve - Bem Lê - Bem	Fala - Bem Ouve - Muito bem Escreve - Bem Lê - Bem	Fala - Muito bem Ouve - Muito bem Escreve - Bem Lê - Muito bem

Ainda quanto ao Quadro 06, notamos que P-Unesp-01 se sente confortável quanto às suas habilidades de compreensão oral em inglês, pois nas três coletas de dados assinalou que é capaz de ouvir a língua inglesa muito bem. Já sua produção oral e sua compreensão de leitura passaram por uma transformação: em 2021 e em 2022, P-Unesp01 informou que fala e lê bem, mas assinalou “muito bem” para essas habilidades em 2023. Por outro lado, a opção sobre produção escrita permaneceu a mesma durante todas as coletas, com P-Unesp01 assinalando sempre que escreve bem. Não podemos afirmar que suas habilidades de fato permaneceram as mesmas ou progrediram, pois trata-se de respostas da percepção que P-Unesp01 tem de seu próprio aprendizado. Ainda assim, percebemos que o participante vê uma transformação positiva em suas habilidades no decorrer dos anos; isto é, ainda que não possamos atestar um melhoramento, podemos dizer que

a confiança do participante em suas próprias habilidades mudou. Isto pode estar relacionado ao seu progresso no curso de Letras e a outras atividades que o participante desempenha para sua aprendizagem, dentre elas o Teletandem.

P-UW01, por sua vez, é a parceira mais proficiente em inglês da dupla e cursava Psicologia. A participante tinha 19 anos durante a coleta de dados e era aluna das aulas de português intermediário na UW. A leitura de textos literários em português fazia parte do programa das aulas; logo, a discussão sobre literatura configura uma atividade com a qual os alunos já estão acostumados. O novo fator no Literatandem é fazer isso com um parceiro de uma universidade estrangeira em um intercâmbio virtual.

A participante tem o português como língua de herança, conforme informado ao parceiro nas interações de 2022 e ao longo das outras interações. Inicialmente, P-UW01 informa ao parceiro que é brasileira:

Excerto 01 - Interação 01 da coleta de 2022 (09/nov./2022)

(04:52) **P-UW01**: Eu sou... eu sou brasileira, mas, se eu falo uma coisa errado, só... cê pode corrigir eu. Tá bom?

P-Unesp01 entende que P-UW01 havia nascido no Brasil, já que disse ser brasileira. Posteriormente na mesma interação, P-Unesp01 retoma este ponto, sendo informado então que a parceira nasceu nos Estados Unidos e tem ascendência brasileira.

Excerto 02 - Interação 01 da coleta de 2022 (09/nov./2022)

(24:22) **P-Unesp01**: A senhora tem cara de brasileira mesmo.
 (24:25) **P-UW01**: Muito obrigada [risos].
 (24:26) **P-Unesp01**: O rosto do brasilei- amiga, com quantos anos você foi pros Estados Unidos?
 (24:30) **P-UW01**: Ai, eu cresci aqui. Eu nasci aqui nos Estados Unidos.

O português mostra-se como língua de conexão dessa dupla, pois as conversas se dão, às vezes, pela retomada da língua portuguesa na parte da interação dedicada ao inglês. Por outro lado, não há grande “interferência” do inglês quando a interação está concentrada na língua portuguesa, de forma que apenas algumas palavras da língua inglesa são enunciadas durante a interação em

português. Esta alternância de códigos nas interações de P-Unesp01 e P-UW01 vai ao encontro do que é colocado por Picoli e Salomão (2020), isto é, estabelecer a divisão de línguas durante as interações não significa que as duas línguas serão usadas separadamente o tempo todo. Assim, ainda que a dupla divida o uso das línguas durante os encontros, os interagentes trazem a língua portuguesa durante o tempo de interação em inglês porque se sentem mais à vontade para se expressarem um com o outro em português.

Em consonância com o que é apontado por Picoli e Salomão (2020), P-Unesp01 e P-UW01 têm suas próprias motivações quanto ao uso da língua-alvo durante as interações. No excerto a seguir, vemos como o português transpassa o inglês de P-UW01 ainda que ela tenha nascido e crescido nos EUA. Cabe ressaltar que o português é tanto a língua de herança de P-UW01 quanto sua língua-alvo no contexto do Teletandem.

Excerto 03 - Interação 01 da coleta de 2022 (09/nov./2022)³²

(35:18) **P-UW01:** *No, I... and I... 'cause I say, like, uhm... I say words sometimes*
 (35:25) **P-Unesp01:** *Uhum.*
 (35:25) **P-UW01:** *that are very weird, because I have, like, the Portuguese... way of seeing words. I feel like, if I don't know a word, I say it how I think, like, a*
 (35:38) **P-Unesp01:** *Aham.*
 (35:38) **P-UW01:** *Brazilian person would say it. Like, I just use all of the...*
 (35:42) **P-Unesp01:** *Aham.*
 (35:42) **P-UW01:** *syllables*
 (35:43) **P-Unesp01:** *Aham, aham.*
 (35:43) **P-UW01:** *I think are supposed to be there. And I pronounce everything.*
 (35:46) **P-Unesp01:** *Yes!*

³² (35:18) **P-UW01:** Não, eu... e eu... porque eu falo, tipo, uhm... às vezes, eu falo algumas palavras
 (35:25) **P-Unesp01:** Uhum.
 (35:25) **P-UW01:** que são muito estranhas, porque eu tenho, tipo, o... jeito de ver as palavras em português. Eu sinto que, se eu não sei uma palavra, eu falo ela como eu acho, tipo,
 (35:38) **P-Unesp01:** Aham.
 (35:38) **P-UW01:** que uma pessoa brasileira falaria. Tipo, eu uso todas as...
 (35:42) **P-Unesp01:** Aham.
 (35:42) **P-UW01:** sílabas
 (35:43) **P-Unesp01:** Aham, aham.
 (35:43) **P-UW01:** que eu acho que devem estar nela. E eu pronuncio tudo.
 (35:46) **P-Unesp01:** Sim!
 (35:47) **P-UW01:** Mas, então... uhm... eu descobri que eu falo assim, eu falo assim bastante no trabalho, também. E eles ficam tipo “o que você acabou de falar?” [risos]. Tipo, “é como você fala essa palavra?”
 (35:58) **P-Unesp01:** [risos]
 (35:59) **P-UW01:** E... uh, é tipo um [faz aspas com os dedos] “sotaque estranho”, porque não é um sotaque, mas é só que algumas palavras saem diferente de como todo mundo fala elas.

(35:47) **P-UW01:** *But then... uhm... I find out I say it, I say it a lot at work, too. And they're like "what did you just say?" [risos]. Just like "is that how you say it?"*

(35:58) **P-Unesp01:** [risos]

(35:59) **P-UW01:** *And... uh, it's like a [faz aspas com os dedos] "weird accent", 'cause it's not an accent, but it's just certain words come out different than how everybody else does it.*

Também nas interações de 2022, soube-se que P-UW01 já havia participado do Teletandem anteriormente, mas não teve P-Unesp01 como parceiro na ocasião. Isto significa que os dois integrantes da dupla sabiam como era a dinâmica do Teletandem quando se conheceram. O fator novo foram as atividades com os textos literários, que já eram conhecidas por P-Unesp01 por já ter participado do Literatandem em 2021. Ainda que as atividades tenham sido alteradas, um dos integrantes da dupla poderia auxiliar o outro em momentos de dúvida com relação às atividades.

Ademais, cabe informar que P-Unesp01 e P-UW01 interagiram juntos nos três encontros do Literatandem de 2023. No último encontro, sobre o poema "*Home*", a dupla conversou também com P-UW05, cujo parceiro se ausentou no dia. Para evitar vieses na pesquisa, a pesquisadora/mediadora fez um sorteio com os números das duplas de interagentes e P-UW05 foi colocado para conversar com a dupla 01 (isto é, com P-Unesp01 e P-UW01). Assim, os encontros do nosso caso ocorreram da seguinte forma:

Quadro 07 – Participantes dos encontros do estudo de caso

Encontro	Data	Atividade	Participantes
01	09/fev./2023	Apresentações	P-Unesp01 e P-UW01
02	16/fev./2023	Texto literário: " <i>Domingo</i> " de Elizandra Souza	P-Unesp01 e P-UW01
03	02/mar./2023	Texto literário: " <i>Home</i> " de Ngwatilo Mawiyoo	P-Unesp01, P-UW01 e P-UW05

Fonte: elaboração própria

Na seção a seguir, dedicada à análise de dados, apresentaremos como P-Unesp01 e P-UW01 atuaram no Literatandem – isto é, como realizaram as

atividades propostas e como discutiram os textos literários – a partir das quatro categorias levantadas.

6 ANÁLISE DE DADOS

A seção sobre análise de dados apresenta os resultados da pesquisa que embasam este trabalho. Para isso, a subdividimos em quatro partes, cada uma dedicada a uma categoria de análise: 1. Uso dos materiais e das plataformas, 2. Envolvimento com o texto, 3. Construção de sentidos do texto e 4. Atenção à língua materna e à língua-alvo. A exposição dessas categorias será acompanhada de imagens e excertos que ilustram os aspectos da aprendizagem que emergiram no Literatandem.

6.1 USO DOS MATERIAIS E DAS PLATAFORMAS

Nesta categoria, foram considerados dados nos quais os participantes fizeram uso dos materiais oferecidos e das plataformas nas quais as tarefas foram disponibilizadas. Os vídeos sugeridos, os textos de leitura complementar, a plataforma *Google Docs*, dentre outros, atuaram como facilitadores para que os interagentes discutissem sobre o texto e respondessem às questões durante as interações. O uso dos materiais e das plataformas se relaciona com o gerenciamento que os participantes fizeram das ferramentas disponíveis para discutirem os textos literários e como eles usam as plataformas para atingir objetivos de aprendizagem.

Alguns trechos poderiam ter aparecido tanto no “Uso dos materiais e das plataformas” quanto na “Atenção à língua materna e à língua-alvo”, como quando um participante destaca as palavras que não conhece, ou quando alguém escreve a resposta da atividade na língua-alvo no *Google Docs* com auxílio do parceiro. Priorizamos a categoria “Uso dos materiais e das plataformas” quando o excerto estiver ligado à organização de estratégias de aprendizagem; por exemplo, grifar palavras desconhecidas pode demonstrar que há uma organização pensada nas próprias necessidades de aprendizagem. Similarmente, quando há dúvidas relacionadas ao vocabulário e à ortografia da língua-alvo, a categoria “Uso dos materiais e das plataformas” foi considerada quando os excertos estiverem ligados a como os participantes operam para buscar esclarecimentos. Por outro lado, quando o participante expressar suas dúvidas e o que aprendeu no processo, consideramos a categoria “Atenção à língua materna e à língua-alvo”.

P-Unesp01 inicia a discussão sobre o poema “Domingo” com a parceira e se prontifica a compartilhar a tela para que ambos consigam ler o poema durante a interação. Quando da leitura do texto, o participante da Unesp procura deixar a leitura confortável para a parceira e oferece aumentar o tamanho da projeção do texto, ao que ela diz não ser necessário:

Excerto 04 - Interação 02 de P-Unesp01 e P-UW01 sobre o poema “Domingo”

(10:13) **P-Unesp01**: Quer que eu dou um *zoom*, [P-UW01]? Ou não, assim tá bom?
 (10:16) **P-UW01**: Tá bom assim. Eu tô com o... o... poema também. No meu computador.
 (10:21) **P-Unesp01**: Tudo! Tudo, tudo, tudo. Hablou. Quer que eu leio? Pra gente? Ou você quer ler?
 (10:28) **P-UW01**: Você pode ler. Eu tô comendo minha laranjinha. [risos]

Depois de lerem o poema, o participante brasileiro continua compartilhando o poema em uma tela comum no *Google Meet*. Entretanto, como se vê no excerto 05 a seguir, ele encontra problemas com o funcionamento do computador. Então, P-Unesp01 e P-UW01 discutem sobre as perguntas a partir da atividade compartilhada no *Google Docs*, sem tela compartilhada.

Excerto 05 - Interação 02 de P-Unesp01 e P-UW01 sobre o poema “Domingo”

(14:19) **P-Unesp01**: Aqui, ó, deixa eu pegar aqui. Atividade Domingo. Você tem acesso aí também, amiga? Ou você quer que eu compartilhe?
 (14:28) **P-UW01**: Eu to-, eu tenho. Tá vendo? Você consegue ver? Eu?
 (14:32) **P-Unesp01**: Ai, t- te vi, amiga. Te vi aqui. Te vi. Amei, amei, amei. Eu vou só fazer aqui um babado, ó, eu vou passar o vídeo pro lado, que aí eu consigo ver você e ver a atividade. Ai, meu computador não tá me ajudando.
 (14:57) **P-UW01**: [risos]
 (15:03) **P-Unesp01**: Eu vou parar de transmitir aqui.
 [P-Unesp01 encerra o compartilhamento de tela]
 (15:13) **P-Unesp01**: Eu tô aqui também, amiga, ó. Prontinho. Na atividade.

Notamos nos excertos 04 e 05 que é importante para P-Unesp01 ver sua parceira e as atividades em uma mesma tela, provavelmente para que tenha acesso visual tanto ao texto e às questões quanto às reações de P-UW01. Por isso, no excerto 05, ele tenta dividir sua tela com o vídeo do *Google Meet* e a atividade do

Google Docs enquanto compartilha a tela. Durante essa organização, P-Unesp01 continua agindo conforme suas necessidades e as necessidades da parceira, pois sempre pergunta a P-UW01 se ela quer que algo diferente seja feito: se ela queria que a tela do poema ficasse maior (“dar zoom”), se ela queria ler o poema e se ela queria que ele compartilhasse a tela com as questões. Ou seja, P-Unesp01 age de forma autônoma e recíproca de acordo com as ferramentas que tem à disposição. Todavia, as ações simultâneas de P-Unesp01 geraram um problema em seu computador, que fizeram com que ele desistisse do compartilhamento e se concentrasse em ver a parceira e escrever as respostas.

P-UW01, por sua vez, parece não se importar muito com o compartilhamento de tela, já que informa nos dois excertos que tem acesso aos documentos. Ainda assim, também dá importância a um certo contato visual, pois pergunta ao parceiro se ele consegue vê-la (excerto 05). Percebe-se que P-Unesp01 tenta tornar a execução da tarefa mais cômoda para si e para a parceira, mas ela não tem as mesmas necessidades que ele. No caso dessa dupla, a forma como P-Unesp01 prepara a tela para a execução das atividades não incomoda P-UW01, e isso é sabido porque ele constantemente sugere à parceira arranjos que podem ser feitos. Esta negociação entre os participantes demonstra que o uso das ferramentas deve ser acordado entre os pares, de modo que a autonomia de um dos aprendizes atue junto à autonomia do outro, respeitando-se assim o princípio da reciprocidade.

A disponibilização da atividade no *Google Drive* deu aos parceiros a possibilidade de escolherem como preferiam arranjar-se visualmente e funcionalmente em suas telas, conforme quisessem e pudessem (Vassallo, 2009). Como se viu, a configuração planejada por P-Unesp01 apresentou limitações, o que levou os parceiros a se concentrarem na discussão. Isso não impediu que eles continuassem fazendo a atividade juntos, pois escreveram as respostas conjuntamente, como se verá posteriormente nesta seção.

O compartilhamento de telas retorna na interação seguinte, quando é P-UW01 que realiza a ação enquanto P-Unesp01 fala sobre suas impressões do poema “*Home*”:

Excerto 06 - Interação 03 de P-Unesp01 e P-UW01 sobre o poema “*Home*”

(06:46) **P-Unesp01**: Tipo, ela é cirúrgica em vários pontos. Ela é cirúrgica e ela

[P-UW01 compartilha a tela da atividade no *Google Docs*]
 (06:52) **P-UW01**: Consegui.
 (06:53) **P-Unesp01**: Olha, a [P-UW01] já-, amiga, você-, nossa você foi toda...
 (06:58) **P-UW01**: Que dificuldade [risos].
 (07:01) **P-Unesp01**: Nossa, via-, já foi projetando, *I loved it, honey*.

No excerto 06, P-UW01 agiu de forma recíproca a partir da ferramenta disponibilizada, pois percebeu que seu parceiro queria organizar a interação anterior de uma determinada maneira e não conseguiu. Ou seja, ela percebeu as necessidades e limitações do parceiro na gestão de telas durante essas interações de Teletandem com tarefas e se prontificou a resolver este ponto.

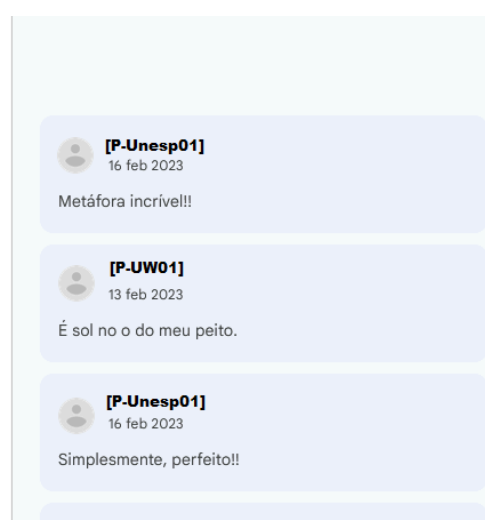
Além do compartilhamento de telas, o uso dos materiais e das plataformas também aparece na utilização de outras ferramentas disponíveis. Na interação 02 sobre o poema “Domingo”, notamos nos excertos a seguir que houve uma organização da parte de P-UW01 durante a leitura do texto para tirar suas dúvidas com o parceiro. Apresentamos o poema completo na imagem 06, na qual se vê as marcações de P-UW01. As partes do texto com cor amarela indicam que os participantes selecionaram essas passagens e adicionaram um comentário. Já as cores azul e lilás foram inseridas por P-UW01, sem um comentário ao lado.

Imagem 07 – Captura de tela com as marcações feitas no poema “Domingo”

Domingo

Elizandra Souza

Acordei com o sol do meu peito raiando...
 O girassol do meu brinco querendo desfilar...
 As tranças da minha sandália amarela sentir as ruas...
 Aquele meu vestido bonito lá de Moçambique tirei do armário...
 Dormi com gerânio e acordei com patchouli...
 Me pintei de felicidade e alegria de viver...
 Sabe aquela bolsinha de couro da Feira de San Telmo?
 Inspiram as ruas de São Paulo...
 Confesso não cabe nada, só o bilhete único, celular e RG...
 Como aprendi com Cora Coralina ando dispensando as bagagens...
 Só ando com o que cabe no bolso e no coração ...
 Ah, meu bracelete com olhos de Coruja ...
 Meu colar de sementes de açaí,
 Na alma, o batuque do Bongar...
 Hoje é domingo e me levei pra passear...



Fonte: elaboração própria

Durante a interação, P-UW01 explica o que a levou a destacar essas palavras. Primeiro, ela faz perguntas ao parceiro sobre alguns termos do poema. Quando ele se oferece para traduzir outros vocábulos, ela explica que as palavras coloridas no *Google Docs* são termos que lhe causaram dúvidas, conforme se vê no excerto 07.

Excerto 07 – Interação 02 de P-Unesp01 e P-UW01 sobre o poema “Domingo”

(17:30) **P-Unesp01**: Tem mais alguma palavra que você queira a tradução, amiga? Posso dar aqui pra você.
 (17:35) **P-UW01**: Tem um monte. Tá vendo as que
 (17:37) **P-Unesp01**: [risos]
 (17:37) **P-UW01**: que tá *highlighted*?

Assim, a participante identificou suas dificuldades na língua-alvo durante a leitura e tomou uma atitude para superá-las. Para isso, o primeiro passo foi utilizar um recurso do *Google Docs* para destacar as palavras que atrapalharam sua leitura. Como se verá no excerto 08, houve uma organização subsequente da parte de P-UW01: além de selecionar as palavras desafiadoras, ela também as separou em cores diferentes de acordo com sua dificuldade, de forma que as palavras grifadas em azul lhe eram familiares, enquanto as palavras grifadas em roxo eram completamente desconhecidas. A participante já esperava esclarecer suas dúvidas quando fez as marcações, pois ela explica o uso de cada cor durante a interação:

Excerto 08 – Interação 02 de P-Unesp01 e P-UW01 sobre o poema “Domingo”

(26:00) **P-UW01**: As coisas azul que eu *highlighted*, como se diz *highlight*?
 (26:07) **P-Unesp01**: “Destaquei”, pode ser.
 (26:08) **P-UW01**: Destaquei?
 (26:08) **P-Unesp01**: Ou então “grifei”.
 (26:10) **P-UW01**: Então, eles são, eles são as palavras que eu sei, mas não sei.
 (26:16) **P-Unesp01**: Entendi.
 (26:17) **P-UW01**: E as roxos era as palavras que eu nunca vi na minha vida [risos].

Com isso, P-UW01 demonstra uma tomada de atitude quanto ao gerenciamento de seu processo de aprendizagem, pois houve uma organização durante todo o processo de trabalho com o texto. A participante leu o poema primeiro e não apenas selecionou palavras desconhecidas, como também distinguiu quais palavras seriam mais relevantes de serem discutidas com seu parceiro. Ou

seja, P-UW01 separou os vocábulos em duas categorias diferentes e as arranjou de acordo com sua necessidade de esclarecimento. Durante a interação, essa organização foi útil para organizar a releitura do texto com o parceiro.

Será possível observar como essa organização se deu no decorrer da interação na categoria sobre a atenção à língua materna e à língua-alvo. Como se verá, o planejamento prévio de P-UW01 foi motivado por um não-entendimento do texto, e a aprendiz passou a apreciar o poema positivamente com a ajuda do parceiro. Isto mostra que a organização de P-UW01 auxiliou P-Unesp01 a auxiliá-la, pois o participante da Unesp percebe que as anotações eram importantes para a aprendizagem da parceira e dá continuidade sem que ela pergunte cada palavra, como se vê no excerto a seguir:

Excerto 09 – Interação 02 de P-Unesp01 e P-UW01 sobre o poema “Domingo”

(19:55) **P-Unesp01:** Gerânio e patchouli, que eu vi que está grifado ali também, são flores. O gerânio e o patchouli.

P-UW01 entende que está em um contexto colaborativo, no qual seu parceiro irá auxiliá-la. Assim, ela utiliza ferramentas disponíveis na tarefa de leitura do poema para que o parceiro consiga ajudá-la durante a interação. Com isso, semelhante ao que conclui Bonfim (2014), P-UW01 entende que há lacunas na sua compreensão da língua portuguesa e age de forma autônoma e em colaboração com o parceiro para atingir um objetivo – no caso, compreender o poema.

Ainda quanto à autonomia cocriada com o parceiro de Teletandem, observamos no excerto 10 que P-Unesp01 e P-UW01 negociam como irão fazer a atividade. P-Unesp01 oferece opções à parceira de como poderiam trabalhar durante a interação:

Excerto 10 - Interação 02 de P-Unesp01 e P-UW01 sobre o poema “Domingo”

(11:51) **P-Unesp01:** [P-UW01], deixa eu perguntar pra você. Você acha que é melhor a gente fazer a atividade primeiro, ou a gente discute e depois faz? Ou a gente discute enquanto vai fazendo? O que que você acha melhor?
(12:04) **P-UW01:** Eu acho... que vai ser melhor nós... discutir enquanto a gente está fazendo a, o... atividade.

No excerto 10, vemos que a tarefa impulsiona os participantes a tomarem atitudes para realizá-las. Dado que a execução das tarefas pressupõe um trabalho conjunto, P-Unesp01 e P-UW01 entram em um acordo inicial de como devem agir durante a interação para responder às questões. Essa negociação se repete em outros momentos, como quando os participantes decidem quem escreverá a resposta da atividade. No excerto 11, P-Unesp01 havia começado a escrever a resposta com base no que havia discutido com a parceira e, então, oferece a possibilidade de escrita a ela:

Excerto 11 - Interação 02 de P-Unesp01 e P-UW01 sobre o poema “Domingo”³³

(41:06) **P-Unesp01:** *Oh, here.* [P-Unesp01 escreve a resposta] Sim, o vídeo nos ajudou a entender mais o poema e a obra...
 [P-Unesp01 continua escrevendo a resposta]
 (41:27) **P-Unesp01:** *Do you want to write, honey?*
 (41:29) **P-UW01:** *No, you can write* [risos].
 (41:31) **P-Unesp01:** *The next question, you do it! Okay?*
 (41:36) **P-UW01:** [risos] *Okay* [risos].
 (41:37) **P-Unesp01:** *Okay, honey. Okay, then. Okay* [risos].
 (41:42) **P-UW01:** [risos] *You, you write so... intelligently. I'm just a little bit jealous* [risos].
 (41:47) **P-Unesp01:** [risos] *No, honey, you can do it, too. You can do it, too,*
 [P-UW01]. *Yes, you can.*

A proposta de escreverem uma resposta em conjunto em uma plataforma na qual ambos tenham acesso ao documento leva a sucessões de acordos: a maneira como poderão fazer a discussão, o tipo de conclusão de ambos após a discussão, a decisão do deverão escrever na resposta, a escolha de quem irá escrever e de quem irá corrigir etc. Essas negociações constantes no decorrer da interação demonstram que os aprendizes estão se posicionando em um contexto de aprendizagem colaborativa de forma recorrente. Ou seja, estão agindo de forma

³³ (41:06) **P-Unesp01:** Ah, aqui. [P-Unesp01 escreve a resposta] Sim, o vídeo nos ajudou a entender mais o poema e a obra...
 [P-Unesp01 continua escrevendo a resposta]
 (41:27) **P-Unesp01:** Você quer escrever, amiga?
 (41:29) **P-UW01:** Não, pode escrever [risos].
 (41:31) **P-Unesp01:** Na próxima pergunta, você escreve! Ok?
 (41:36) **P-UW01:** [risos] Ok [risos].
 (41:37) **P-Unesp01:** Ok, amiga. Ok, então. Ok [risos].
 (41:42) **P-UW01:** [risos] Você escreve de um jeito tão... inteligente. Eu só estou com um pouco de inveja [risos].
 (41:47) **P-Unesp01:** [risos] Não, amiga, você também consegue fazer isso. Você também consegue, [P-UW01]. Você consegue, sim.

autônoma, conforme a perspectiva de que a autonomia no Teletandem é cocriada com o parceiro.

Essas atitudes dos parceiros mostram ainda como os princípios do Teletandem se interconectam quando os participantes se encontram: aqui, eles agiram de forma autônoma e com reciprocidade. Dado que as perguntas foram escritas em português, os participantes redigiram suas respostas nesta língua. P-Unesp01 se propõe a escrever a resposta, mas percebe que P-UW01 também poderia querer fazê-lo, pois poderia se beneficiar dessa prática da língua portuguesa. Portanto, para impulsionar a aprendizagem dela, o participante da Unesp oferece uma troca. Ao perceber que a parceira talvez tivesse algum receio de escrever, P-Unesp01 a incentiva positivamente a escrever a próxima resposta. Isso de fato motiva P-UW01, conforme vemos no excerto 12:

Excerto 12 - Interação 02 de P-Unesp01 e P-UW01 sobre o poema “Domingo”³⁴

(48:48) **P-Unesp01:** *Okay! Okay. Honey, do you want to, to write it? Or*
 (48:52) **P-UW01:** *Yes.*
 (48:52) **P-Unesp01:** *you want me to do it?*
 (48:56) **P-UW01:** *I can write it. I just need translation [risos].*

P-UW01, que antes parecia intimidada pela escrita do parceiro, mostra que quer escrever a resposta seguinte. Nota-se que ela se disponibiliza para fazer isso a partir da pergunta do parceiro, o qual cogitou que a P-UW01 poderia querer praticar a modalidade escrita da língua-alvo e ofereceu uma troca de funções. P-Unesp01 percebeu que, pela forma como se organizaram, ele ficou como responsável principal por escrever as respostas após as discussões, pois era o par mais experiente na língua portuguesa. Ele então oferece um espaço para que a parceira perceba que ela também sabe escrever em português. Agora motivada a escrever e consciente de suas limitações com a língua-alvo, P-UW01 aceita o espaço oferecido, contando ainda com a ajuda do parceiro.

Depois que P-UW01 escreve sua resposta, P-Unesp01 elogia sua escrita e se prontifica a corrigir algumas partes do texto:

³⁴ (48:48) **P-Unesp01:** *Ok! Ok. Amiga, você quer, quer escrever? Ou*
 (48:52) **P-UW01:** *Sim.*
 (48:52) **P-Unesp01:** *você quer que eu escreva?*
 (48:56) **P-UW01:** *Eu posso escrever. Eu só preciso de tradução [risos].*

Excerto 13 - Interação 02 de P-Unesp01 e P-UW01 sobre o poema “Domingo”³⁵

(51:28) **P-Unesp01:** *Honey, you did it! So cool!*
 (51:29) **P-UW01:** *Thank you.*
 [...]
 (51:50) **P-UW01:** *I just always feel like I write, like, eh, super short with Portuguese. Like, I write just one sentence, like, a very small, short sentence, and then a short sentence, and then a short sentence, and then a short sentence. It's just always hard for me to make it long.*
 (52:09) **P-Unesp01:** *Honey*
 (52:09) **P-UW01:** *'Cause I don't have all the words.*
 (52:10) **P-Unesp01:** *This, this come with practice, practice.*
 (52:14) **P-UW01:** *Yeah.*
 (52:14) **P-Unesp01:** *Okay? Okay? It is just fine, babadeira. I loved it.*
 (52:20) **P-UW01:** [risos]
 (52:21) **P-Unesp01:** Só vou dar uma mudadinha aqui, ó, porque não precisa colocar que você não entendeu,
 (52:25) **P-UW01:** [em meio à fala de P-Unesp01] [risos]
 (52:25) **P-Unesp01:** pode colocar assim, ó.

P-UW01 verbaliza sua frustração em escrever em português, pois se sente limitada a escrever várias frases curtas. Seu parceiro a tranquiliza e afirma que a prática fará com que ela se sinta mais confortável. A partir de então, P-Unesp01 passa a reformular o texto escrito por P-UW01 para, segundo ele, corrigir alguns pontos. No excerto 14, ele diz que fez alterações pequenas e reafirma à parceira que a resposta foi escrita por ela, como uma forma de continuar motivando-a a escrever em português:

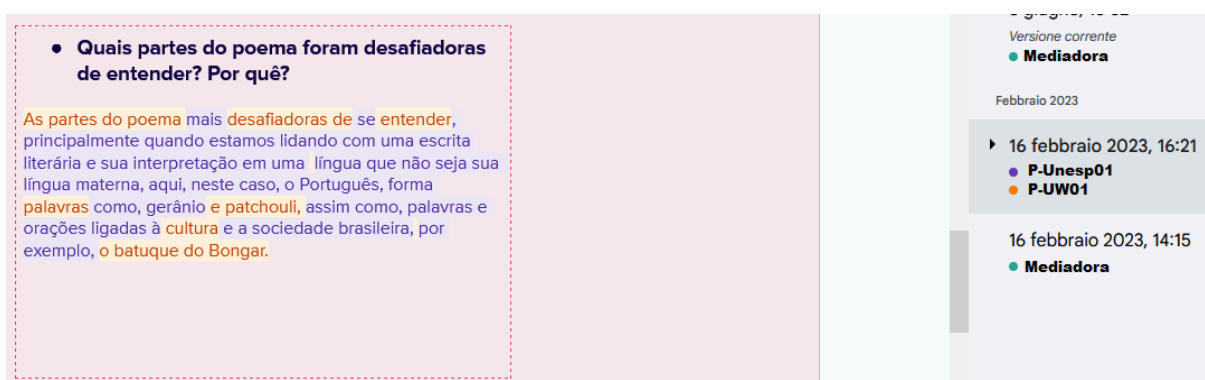
Excerto 14 - Interação 02 de P-Unesp01 e P-UW01 sobre o poema “Domingo”³⁶

³⁵ (51:28) **P-Unesp01:** Amiga, você escreveu! Que legal!
 (51:29) **P-UW01:** Obrigada.
 [...]
 (51:50) **P-UW01:** É que eu sempre sinto que eu escrevo, tipo, há, muito pouco em português. Tipo, eu escrevo só uma frase, tipo, uma frase bem curta, e depois uma frase curta, e uma frase curta, e uma frase curta. É sempre difícil pra mim fazer uma frase extensa.
 (52:09) **P-Unesp01:** Amiga
 (52:09) **P-UW01:** Porque eu não tenho todas as palavras.
 (52:10) **P-Unesp01:** Isso vem com a prática, a prática.
 (52:14) **P-UW01:** Sim.
 (52:14) **P-Unesp01:** Ok? Ok? Tá tudo certo, babadeira. Eu amo.
 (52:20) **P-UW01:** [risos]
 (52:21) **P-Unesp01:** Só vou dar uma mudadinha aqui, ó, porque não precisa colocar que você não entendeu,
 (52:25) **P-UW01:** [em meio à fala de P-Unesp01] [risos]
 (52:25) **P-Unesp01:** pode colocar assim, ó.
³⁶ (55:10) **P-Unesp01:** Eu não mudei o que você... o que você... escreveu? Sim, escreveu. Eu só...
 (55:13) **P-UW01:** [em meio à fala de P-Unesp01] Escreveu.
 (55:15) **P-Unesp01:** coloquei uma coisa a mais.

(55:10) **P-Unesp01**: *I didn't change what you... what you... wrote it? Yes, wrote? I just...*
 (55:13) **P-UW01**: [em meio à fala de P-Unesp01] *Wrote.*
 (55:15) **P-Unesp01**: *put something extra.*
 (55:17) **P-UW01**: *Yeah.*
 (55:17) **P-Unesp01**: *But what you wrote it, it is here, honey. It is here.* Babadeira.

Entretanto, conforme vemos na imagem 08, a resposta entregue pelos participantes teve muitas alterações feitas por P-Unesp01, ficando apenas alguns trechos escritos por P-UW01. A imagem 08 mostra o histórico de versões da resposta que P-UW01 escreveu, histórico esse disponibilizado pela plataforma do *Google Docs*. As cores informam quem escreveu cada parte do texto, de maneira que as partes destacadas em laranja foram escritas por P-UW01 e as partes em roxo foram escritas por P-Unesp01.

Imagem 08 – Captura de tela do histórico de versões da atividade de “Domingo” de P-Unesp01 e P-UW01



Fonte: elaboração própria

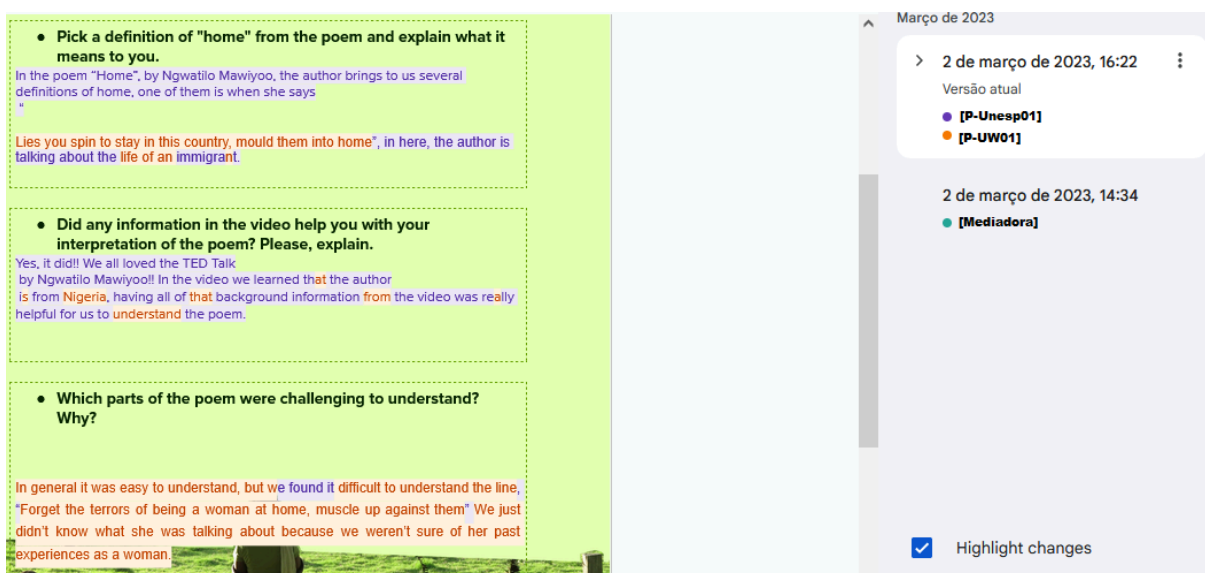
Observa-se que P-Unesp01 foi quem mais escreveu o texto da resposta final, na qual aparecem também alguns trechos do que P-UW01 havia escrito. É importante informar que esse padrão nas respostas escritas não aconteceu somente na atividade de “Domingo”, na qual P-Unesp01 era o participante proficiente em língua portuguesa, utilizada por ele na resposta. Similarmente, na atividade de “Home”, ainda que o participante da Unesp não fosse o parceiro mais experiente em inglês, as respostas também foram majoritariamente escritas por ele, como se vê na

(55:17) **P-UW01**: Sim.

(55:17) **P-Unesp01**: Mas o que você escreveu está aqui, amiga. Está aqui. Babadeira.

imagem 09. P-Unesp01 escreveu a maior parte das respostas, sendo que a última contou com mais modificações de P-UW01 porque o participante do Brasil precisou deixar a sessão de interação para participar da sessão de mediação, de forma que a participante dos Estados Unidos escreveu o que eles haviam discutido anteriormente. Porém, quando ambos os participantes estão discutindo, escrevendo e revisando as respostas durante a sessão de interação, as alterações no documento são, na maior parte, de P-Unesp01.

Imagem 09 – Captura de tela do histórico de versões da atividade de “Home” de P-Unesp01 e P-UW01



Fonte: elaboração própria

Com isso, percebemos que a tarefa proporcionou a prática da escrita aos interagentes, mas a forma como os participantes lidam com essa atividade depende de como eles agem autonomamente – isto é, de quais acordos estabelecem entre si para cumprir o objetivo. Assim sendo, a forma de escrever, a língua a ser utilizada, quem irá escrever, dentre outros elementos, terá variações de acordo com a organização dos pares. No caso apresentado, ainda que tenha havido uma discussão prévia e que P-UW01 tivesse escrito uma resposta, o texto final foi resultado principalmente do conhecimento linguístico de P-Unesp01. Por outro lado, mesmo que P-Unesp01 tenha escrito a maior parte da resposta, os parceiros se organizaram de forma que também P-UW01 tivesse a oportunidade de escrever e praticar.

Por fim, apresentamos o excerto 15, que é a resposta de P-Unesp01 e P-UW01 quanto às informações do vídeo sobre a autora disponibilizado no *Google Drive*:

Excerto 15 – Resposta de P-Unesp01 e P-UW01 à atividade do poema “Domingo”

Questão	Alguma informação no vídeo ajudou vocês a entender o poema?
Resposta (16/fev./2023)	Sim!! O vídeo nos ajudou a entender mais o poema e a obra de Elizandra Souza. Pudemos, através do vídeo, entender e compreender não só a literatura e a linguagem utilizada pela autora, mas também, sua vida e suas inspirações como um todo!!

Neste excerto, os participantes informam que o vídeo foi útil para que entendessem melhor o poema e a proposta da autora em sua obra. Notamos, então, que os materiais disponibilizados possibilitaram a construção do conhecimento em andaimes, de forma gradativa, no Literatandem. Os participantes deveriam primeiro ter contato com o poema (que poderia ser “apropriado” por eles pelos comentários e anotações) e, depois, com informações adicionais do vídeo, que poderia esclarecer a leitura inicial com informações sobre a obra das autoras e como esses elementos poderiam aparecer nos textos lidos. Posteriormente, eles também tiveram discussões com os parceiros e demais participantes. Porém, atentando-nos especialmente ao vídeo, ressaltamos como disponibilizá-lo como material de aprendizagem e transformá-lo em uma tarefa contribuiu para a leitura de P-Unesp01 e P-UW01.

Vimos nesta categoria alguns recursos utilizados durante o processo de leitura dos textos literários no Literatandem. Os materiais selecionados e elaborados, bem como as plataformas nos quais os materiais foram inseridos, mostraram ser suportes para desenvolver as tarefas e moldaram o contexto de aprendizagem do Literatandem. O texto literário, o vídeo e a atividade foram selecionados e criados para potencializar a aprendizagem da língua-alvo e de literatura. Já as várias plataformas do *Google* – *Google Drive*, *Google Meet* e *Google Docs* –, disponibilizadas pelas universidades parceiras, facilitaram o gerenciamento das ferramentas de aprendizagem conjuntamente pelos participantes. Conforme apresentado, as tarefas foram pensadas para que o texto literário se expandisse aos

poucos, e as plataformas utilizadas ofereceram diferentes possibilidades aos participantes. Nesse contexto, os participantes encontraram recursos que os permitiram atuar de forma autônoma de acordo com suas necessidades (próprias e do parceiro) para superar suas dificuldades e ampliar sua compreensão do texto.

Na subseção a seguir, apresentaremos outro aspecto que emerge nas interações do Literatandem. Nela, observaremos o envolvimento dos participantes com os textos literários e sua relevância para o processo de leitura.

6.2 ENVOLVIMENTO COM O TEXTO

No primeiro estágio da pesquisa, esta categoria havia sido criada a partir dos comentários no *Google Docs* das leituras em conjunto feitas em 2021, na qual foram trabalhados contos fantásticos e notou-se que os participantes expressavam dúvidas e surpresa por meio dos comentários com relação aos enredos. Ao observar os dados dos anos seguintes, percebemos que essa categoria permaneceu: em 2022, foram expressadas frustração e tristeza com relação aos enredos de “Melô da Contradição”, que trata sobre o racismo, e de “*Exteriors*”, que aborda um relacionamento fragilizado; já em 2023, observamos comentários sobre a beleza das palavras nos poemas selecionados. Algumas vezes, foi possível observar também que os participantes faziam uma associação entre os temas dos textos e suas vivências pessoais. Por isso, inserimos nesta categoria momentos nos quais os participantes expressam suas opiniões e subjetividades com relação aos textos lidos, mais especificamente ligadas à exteriorização de sentimentos como apreciação, surpresa, raiva, tristeza etc.

Ilustramos esta categoria com comentários de P-Unesp01 e P-UW01 em um verso do poema “Domingo” de Elizandra Souza no qual há apreciação por um verso do poema. No excerto a seguir, mostramos a breve interação entre os dois participantes pelos comentários do documento compartilhado do poema. P-UW01 selecionou o verso “Me pinte de felicidade e alegria de viver...” e adicionou um comentário sobre achar a palavra linda, o que gerou a resposta de P-Unesp01:

Excerto 16 – Comentários de P-Unesp01 e P-UW01 no poema “Domingo”

Me pintei de felicidade e alegria de viver...

P-UW01

Ai que palavra linda

P-Unesp01

Sim!! Simplesmente, adoro, a utilização de metáforas, [P-UW01]. Procuro sempre trazer essa energia e esse sentimento poético para a minha vida!!

A imagem a seguir mostra uma captura de tela de como essa interação aparece no *Google Docs*:

Imagem 10 – Comentários do excerto 16 como aparecem no *Google Docs*

Me pintei de felicidade e alegria de viver...

Sabe aquela bolsinha de couro da Feira de San Telmo?

Inspiram as ruas de São Paulo...

Confesso não cabe nada, só o bilhete único, celular e RG...

Como aprendi com Cora Coralina ando dispensando as bagagens...

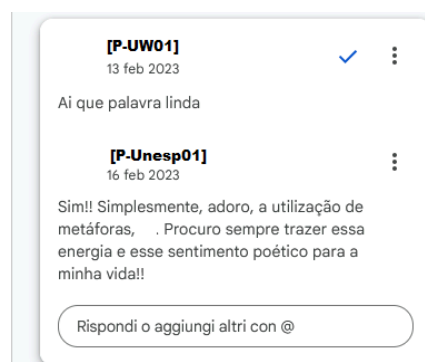
Só ando com o que cabe no bolso e no coração ...

Ah, meu bracelete com olhos de Coruja ...

Meu colar de sementes de açaí,

Na alma, o batuque do Bongar...

Hoje é domingo e me levei pra passear...



Fonte: elaboração própria

Percebe-se que ambos tiveram uma impressão do verso em questão e, como se verá adiante, P-UW01 relata ter tido dificuldade com a leitura do texto. Ainda assim, antes de discutir com o parceiro, P-UW01 demonstra abertura para entender e desfrutar do poema mesmo com os entraves da leitura inicial; isto é, apesar da dificuldade, houve uma predileção pela escolha de palavras, como a própria P-UW01 expressa ao falar que achou a palavra “linda”.

Também aparecem nesta categoria falas sobre experiências pessoais que ecoam nos temas dos textos, o que também é observado por Silva (2023). É o caso do comentário de P-Unesp01 sobre procurar aplicar o que está escrito no poema à sua vida. Em sua resposta à parceira, P-Unesp01 mostra atenção à forma como o texto é escrito com metáforas e, em seguida, acrescenta que tenta trazer algo que transparece no poema – mais especificamente a “energia” e o “sentimento poético” – à sua vida. Nesse ponto, percebemos que P-Unesp01 faz um espelhamento entre o que é transmitido pelo poema de Elizandra Souza e a forma como ele decide

conduzir sua vida, gerando assim uma identificação com o texto literário. Percebe-se com isso que o envolvimento emocional positivo com o texto torna a leitura mais prazerosa para P-Unesp01, uma vez que vemos o entusiasmo em sua resposta no uso de pontos de exclamação e na expressão de seu sentimento pessoal de gostar do recurso linguístico-literário usado pela autora.

Houve um passo inicial para a construção de sentidos entre os parceiros; isto é, ambos exercem juntos seu direito à fruição estética quando da leitura do texto literário (Candido, 2011) e, pela comunicação nos comentários, concordam que o verso é belo. Parece-nos que o despertar dos parceiros para essa fruição estética se dá por algo na estrutura do poema, pois a palavra gera uma reação positiva em P-UW01 e o recurso linguístico apontado por P-Unesp01 é apreciado. Isso nos mostra que a competência simbólica de ambos opera durante a leitura, pois compreendem que a forma do texto transmite um sentido (Kramsch, 2006) e que as palavras ali presentes constroem o eu-lírico a partir de objetos que falam de suas passagens pelo mundo.

Nesta categoria, incluímos também sentimentos provocados pelo processo de leitura. Conforme mencionado anteriormente, P-UW01 relatou ter tido dificuldade em sua primeira leitura de “Domingo”, o que é observável durante diferentes etapas das atividades. Na primeira etapa da leitura e da adição de comentários, P-UW01 grifou diferentes palavras e adicionou alguns comentários relacionados ao vocabulário do texto. Apresentamos alguns de seus comentários a seguir:

Excerto 17 – Comentário de P-UW01 no poema “Domingo”

Inspiram as ruas de São Paulo...

P-UW01

Que eu estou entendendo é que essa bolsa era comum em um época do São Paulo?

Excerto 18 – Comentário de P-UW01 no poema “Domingo”

Como aprendi com Cora Coralina ando dispensando as bagagens...

P-UW01

quem é Cora Coralina?

Excerto 19 – Comentário de P-UW01 no poema “Domingo”

Meu colar de sementes de açaí,

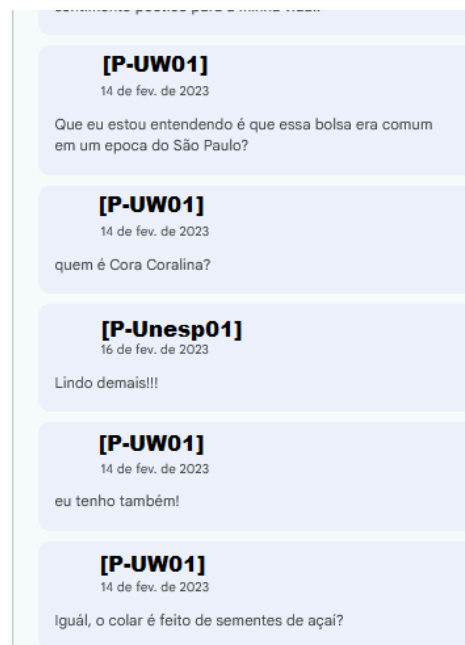
P-UW01

Iguál, o colar é feito de sementes de açaí?

Mais uma vez, inserimos a captura de tela abaixo para que se veja como a sequência de comentários é disponibilizada no *Google Docs*:

Imagem 11 – Comentários dos excertos 17, 18 e 19 como aparecem no *Google Docs*

Sabe aquela bolsinha de couro da Feira de San Telmo?
 Inspiram as ruas de São Paulo...
 Confesso não cabe nada, só o bilhete único, celular e RG...
 Como aprendi com Cora Coralina ando dispensando as bagagens...
 Só ando com o que cabe no bolso e no coração ...
 Ah, meu bracelete com olhos de Coruja ...
 Meu colar de sementes de açaí,
 Na alma, o batuque do Bongar...
 Hoje é domingo e me levei pra passear...]



Fonte: elaboração própria

P-UW01 não entende algumas expressões e pergunta a seu parceiro para que assim consiga compreender melhor o poema, pois a falta de referências forma um vazio de informações que impede que P-UW01 se sinta segura em compreender o sentido do texto. Notamos que, apesar dessas dificuldades, P-UW01 faz hipóteses, mostrando que entende as palavras individualmente e que sua dúvida consiste em entender o sentido dos versos. No trecho do poema “Sabe aquela bolsinha de couro da Feira de San Telmo? / Inspiram as ruas de São Paulo...”, P-UW01 imagina que o eu-lírico esteja se referindo a uma bolsa comum em São

Paulo em alguma época, mas não está certa de sua interpretação, então adiciona o comentário para que seu parceiro confirme ou refute sua hipótese.

É pertinente destacar que este verso não é esclarecido na interação, pois P-UW01 pergunta ao parceiro apenas o que significa “couro” e não responde ao restante do questionamento. Observamos então que o pedido aos participantes de ler um texto em cada língua e a estrutura instigante dos textos não levam à apuração de todos os seus aspectos nos comentários e nem no decorrer da interação. Durante o desenvolvimento das tarefas, operam também as motivações de aprendizagem e a dinâmica de comunicação dos pares; isto é, como eles irão operar autonomamente. Além disso, o papel do mediador como figura fundamental no Teletandem fica mais evidente em sua capacidade de aprofundar identificar pontos a serem aprofundados e esclarecidos nas sessões seguintes a partir das anotações e das respostas dos participantes (Ramos; Carvalho, 2020; Silva, 2023; Cruz, 2024; Oliveira, 2024).

No verso “Como aprendi com Cora Coralina ando dispensando as bagagens...”, P-UW01 pergunta quem é Cora Coralina. Acreditamos que P-UW01 tenha entendido o sentido geral da frase, isto é, que o eu-lírico diz agir como uma outra pessoa; entretanto, faltam elementos para compreender melhor o que isso quer dizer, pois P-UW01 não sabe quem é a outra pessoa a qual o eu-lírico se refere. Por isso, P-UW01 não faz uma hipótese sobre o verso e somente questiona quem é a outra pessoa mencionada. Ainda assim, há uma pequena hipótese implicada no comentário de P-UW01, que, apesar de não saber quem é Cora Coralina, presume que seja uma pessoa por meio do pronome relativo “quem”. Ao contrário do comentário anterior, a pergunta de P-UW01 sobre Cora Coralina é respondida durante a interação, na qual P-UW01 informa já saber quem é a autora porque precisou fazer uma tarefa sobre o poema de Elizandra Souza na plataforma Canvas. Esclarecido que “Cora Coralina” é uma poeta brasileira, P-Unesp01 utiliza uma plataforma de busca *online* (outra ferramenta disponível) para saber de onde surgiu a frase presente no texto de Elizandra Souza:

Excerto 20 – Interação 02 de P-Unesp01 e P-UW01 sobre o poema “Domingo”

(27:37) P-Unesp01: Deixa eu ver aqui, ó. Você colocou aqui da Cora Coralina. Ai, que você perguntou. É uma poetisa, amiga. Brasileira. Sim? (27:46) P-UW01: É, eu fiz a... a gente fez a... fez a... uma tarefa sobre ela. Sobre
--

(27:50) **P-Unesp01**: Ah, sim!
 (27:50) **P-UW01**: Elizandra Souza e ela falou
 (27:53) **P-Unesp01**: Aham.
 (27:53) **P-UW01**: do... Cora Coralina. Da Cora Coralina.
 (27:56) **P-Unesp01**: É uma... é uma poetisa e ela tem uma... uma fala, né, que ela fala isso. Deixa eu ver se eu acho aqui que eu não lembro de cabeça.
 [P-Unesp01 procura o poema de Cora Coralina em uma plataforma de busca *online*]
 (28:17) **P-Unesp01**: Aqui, ó. Acho que é essa aqui, ó: “Fechei os olhos e pedi um favor ao vento. Leve tudo que for desnecessário. Ando cansada de bagagens pesadas. Daqui para frente, levo apenas o que couber no bolso e no coração”.
 (28:33) [P-UW01 sorri]
 (28:33) **P-Unesp01**: Que é o que a Elizandra traz aqui pra gente no poema, né, ó.
 (28:37) **P-UW01**: Uhum.

Já no verso “Meu colar de sementes de açaí,” semelhante ao verso do excerto 17, vemos que P-UW01 compreende as palavras presentes na frase e consegue criar um sentido a partir delas, mas não tem certeza se sua interpretação está correta. Em outras palavras, P-UW01 sabe o que é colar, sementes e açaí, mas quer saber se as três palavras, operando juntas, formam o que ela está pensando: um colar feito de sementes de açaí. No momento da interação, P-UW01 retorna a esta dúvida, mas não pergunta a P-Unesp01 diretamente se o verso fala de um colar feito de sementes de açaí. Em vez disso, pergunta somente se “semente” é o mesmo que “seed”:

Excerto 21 – Interação 02 de P-Unesp01 e P-UW01 sobre o poema “Domingo”

(25:44) **P-UW01**: Uhum. E... quase terminando. Sementes? De açaí. *Seeds*?
 (25:49) **P-Unesp01**: Semente... sabe quando você planta uma plantinha?
 (25:53) **P-UW01**: Ah. Uhum.
 (25:53) **P-Unesp01**: E aí você planta a semente dela. A *seed*.
 (25:58) **P-UW01**: Aham.
 (25:28) **P-Unesp01**: *The seed*.

Ao observar as perguntas nos comentários e a interação da dupla, percebemos que P-UW01 não teve uma leitura fluida do poema imediatamente, pois algumas palavras e construções configuraram entraves, apontados pela própria participante como algo que dificultou sua leitura. Entendemos que esses obstáculos interferiram no seu envolvimento com o texto, pois P-UW01 expõe essas dificuldades e, conforme dialoga com o parceiro, aprecia mais o poema. No excerto

abaixo, P-UW01 responde a P-Unesp01 sobre sua opinião acerca do texto nos momentos iniciais do encontro:

Excerto 22 – Interação 02 de P-Unesp01 e P-UW01 sobre o poema “Domingo”

(8:43) **P-Unesp01**: Que que você achou, amiga? Que que você achou?
 (8:55) **P-UW01**: É... eu não, eu acho que eu não entendi muito. Tipo, [incompreensível] palavras.
 (08:50) **P-Unesp01** [enquanto P-UW01 fala]: Não entendeu muito?
 (08:52) **P-UW01**: É.
 (08:52) **P-Unesp01**: Entendi.
 (08:53) **P-UW01**: Tem um monte de palavras que eu nunca vi, então eu acho que isso não me ajudou.

Note-se que P-UW01 evita dar uma opinião de qualquer tipo (positiva, negativa ou neutra) com relação ao poema porque o não-entendimento não lhe permite formar um juízo da obra. P-UW01 consegue informar apenas como ela se sentiu durante a leitura, o que mostra que o percurso de sua leitura estava na segunda fase. No fim do excerto, P-UW01 chama atenção para o fato de sua confusão estar ligada ao léxico do poema. Essa dificuldade é superada no decorrer da interação, a ponto de o envolvimento com o texto de P-UW01 mudar, conforme vemos no excerto 23 a seguir. Inicialmente, P-Unesp01 nota que as palavras “gerânio” e “patchouli” foram grifadas pela parceira no *Google Docs* e explica a P-UW01 que se tratam de flores.

Excerto 23 – Interação 02 de P-Unesp01 e P-UW01 sobre o poema “Domingo”

(19:55) **P-Unesp01**: Gerânio e patchouli, que eu vi que está grifado ali também, são flores. O gerânio e o patchouli.
 (20:04) **P-UW01**: [acena com a cabeça em sinal de que entendeu].
 (20:05) **P-Unesp01**: São duas flores. Aí acho que talvez ela quis usar aqui como o nome de algo, sabe? Tudo.
 (20:10) **P-UW01**: Ai... eu gosto. Agora consegui sentir a... mesma... igual, ah... eu go- agora eu tô gostando do poema.
 (20:20) **P-Unesp01**: Aham. É, tá vendo? São flores.
 (20:26) **P-UW01**: Porque eu só não tava entendendo [risos].

Tendo suas dúvidas esclarecidas, P-UW01 é capaz de formar um juízo da obra. Assim sendo, a opinião de P-UW01 acerca do poema é formada gradativamente durante o processo de leitura com as tarefas: inicia-se com

comentários positivos acerca de alguns trechos, mas sem uma opinião sobre obra de uma forma geral, e finaliza com uma opinião sobre o conjunto do que é dito nos versos. Portanto, apontamos a competência simbólica enquanto elemento importante para que o entendimento conjunto do texto ocorresse, pois é a partir de formas simbólicas, em colaboração com o parceiro, que P-UW01 estabelece uma comunicação acerca do poema com P-Unesp01. Além disso, P-UW01 também demonstrou ter tolerância à ambiguidade (Kramsch, 2006) quando do debate do poema, uma vez que se mostrou aberta a esclarecer sua leitura, inicialmente conflitante entre apreciação e desconhecimento.

P-UW01 volta a apontar sua dificuldade de leitura quando ela e seu parceiro escrevem a resposta da terceira questão da atividade, “Quais partes do poema foram desafiadoras de entender? Por quê?”, que aparece no excerto 24. Nesse momento, P-UW01 e P-Unesp01 já estavam se aproximando do fim da interação:

Excerto 24 - Interação 02 de P-Unesp01 e P-UW01 sobre o poema “Domingo”³⁷

(48:30) **P-UW01**: Então, *before we're out of time, I think*
 (48:31) **P-Unesp01**: [enquanto P-UW01 fala] Okay.
 (48:31) **P-UW01**: *I'm gonna say... uhm... not knowing certain words, like*
 (48:36) **P-Unesp01**: Okay.
 (48:36) **P-UW01**: *types of flowers...*
 (48:38) **P-Unesp01**: Okay.
 (48:38) **P-UW01**: *Uhm... and... uhm...* [faz aspás com os dedos] “*cultural*” things, like batuque de Bonda- Bongar...

No excerto 24 acima, P-UW01 fala mais uma vez que as palavras do poema dificultaram sua leitura, exemplificando com as palavras ligadas a flores (“*types of flowers*”, provavelmente se referindo a “gerânio” e “patchouli”) e elementos “culturais”, como o batuque do Bongar. Apontamos aqui que, ao elencar essas palavras, P-UW01 mostra ter ampliado seu entendimento do texto pois, se antes “gerânio” e “patchouli” atrapalhavam o sentido do texto inicialmente, no fim da interação P-UW01 tem consciência de o eu-lírico está se referindo a flores. Não

³⁷ (48:30) **P-UW01**: Então, antes de acabar nosso tempo, eu acho

(48:31) **P-Unesp01**: [enquanto P-UW01 fala] Ok.

(48:31) **P-UW01**: Eu diria... hum... não saber algumas palavras, como

(48:36) **P-Unesp01**: Ok.

(48:36) **P-UW01**: tipos de flores...

(48:38) **P-Unesp01**: Ok.

(48:38) **P-UW01**: Hum... e... hum... [faz aspás com os dedos] coisas “culturais”, como batuque de Bonda- Bongar...

sabemos dizer se esses dois vocábulos se estabelecerão na aprendizagem de P-UW01, pois cada participante tem sua própria motivação de aprendizagem e esses vocabulários podem não ser relevantes para a aprendiz depois da interação. Ainda assim, podemos dizer que o contato com essas palavras na interação com o parceiro auxiliou a participante a dar sentido ao que ela inicialmente não conseguia compreender.

Na sessão de mediação que aconteceu em seguida, P-Unesp01 comentou sobre como a dificuldade da parceira afetou sua leitura do texto. Em sua fala, P-Unesp01 percebe o percurso de leitura da parceira, que passou de desentendimento a apreciação. O participante do Brasil entende que esse movimento ocorreu como resultado da releitura feita durante a interação, na qual as passagens do poema foram esclarecidas.

Excerto 25 – Mediação com participantes da Unesp sobre o poema “Domingo”

(26:53) **P-Unesp01**: E aí foram partes mais pontuais, assim. Pra [P-UW01], a minha parceira, né, quando eu falei pra ela, falei “[P-UW01], amiga, amei o poema”. Nossa, um, um sentimento, assim, maravilhoso, várias metáforas incríveis que amo trazer pra vida real, assim, sabe, tirar do... do... do papel, né, e aplicar na vida mesmo. Aí ela ficou “é mesmo? Eu não entendi muito bem”. Aí eu falei “amiga” [risos]. Eu fiquei “amiga, como assim?”. Aí ela, “não consegui entender”. Aí quando eu passei com ela de novo pelo poema, né, fui explicando o que era raiar, né. Ai, o sol do peito raiando, girassol do brinco. Sabe? E aí ela, ela entendeu e viu essa, essa magia, né, dentro do poema. Porque é muito lindo, gente. É muito lindo.

Já na sessão de mediação que aconteceu no dia seguinte com os alunos da UW, P-UW01 fala à pesquisadora/mediadora sobre sua dificuldade com as palavras:

Excerto 26 – Mediação na UW sobre o poema “Domingo”

(1:40) **Mediadora**: Eu queria saber de vocês como que foi fazer a leitura do poema, se teve alguma dificuldade... se foi difícil de entender... enfim.
 (1:53) **P-UW01**: Pra mim era difícil pra entender no começo porque tinha, igual, quando falava sobre as flores
 (1:58) **Mediadora**: Uhum.
 (1:59) **P-UW01**: É, eu não entendi. Então, tirou esse... igual, igual quando vocês... igual, *like*, o *romanticness of the writing*.
 (02:11) **Mediadora**: Uhum.
 (02:12) **P-UW01**: Eu não sei como falar isso, *but* tirou isso para mim e eu só fiquei meio confundido, igual “dormi com gerânio e acordei com patchouli”, eu não

entendi, então...

(2:24) **Mediadora:** Entendi. Você não ter entendido o vocabulário atrapalhou a leitura da fluidez do texto.

(02:29) **P-UW01:** É.

Como a mediadora perguntou sobre as impressões de leitura juntamente com as dificuldades de leitura, P-UW01 fala novamente do bloqueio provocado pelas palavras desconhecidas, que segundo ela tiraram a “romanticidade” (“*romanticness*”) da escrita da autora. Pelo termo usado pela participante, entendemos que ela tenha querido dizer que não conseguiu acessar o elemento lírico ou poético do poema, que é importante para que se desfrute o gênero literário. P-UW01 exemplifica sua dificuldade com as palavras “gerânio” e “patchouli”, demonstrando agora que entende que são flores, mas que a falta de conhecimento anterior tirou a fruição da leitura. Assim, após a leitura, a releitura e a discussão do poema, a participante constata que existem palavras que operam como elementos simbólicos que constroem a identidade do eu-lírico. Porém, essa identidade não foi acessada e compreendida na primeira leitura devido ao desconhecimento das palavras e do que elas representam. No dia seguinte, na interação, P-UW01 já apreende melhor o eu-lírico e a maneira como essa identidade se apresenta: poeticamente, com “romanticidade”.

Para concluir o processo de envolvimento com o poema “Domingo” de P-UW01, trazemos o mini-questionário respondido pela participante sobre sua leitura:

Excerto 27 – Mini-questionário de P-UW01 sobre o poema “Domingo”³⁸

³⁸ Nome: [P-UW01]

1. Como a leitura colaborativa contribuiu para sua compreensão do texto? (Marque tudo o que se aplique a você)

☒ Me ajudou com a minha aprendizagem do português.

☐ Me fez pensar sobre a minha própria língua.

☒ Aumentou o meu conhecimento sobre literatura.

☒ Me ajudou durante o meu processo de leitura.

☒ Me deu outras interpretações do texto.

☐ A leitura colaborativa não contribuiu para minha compreensão do texto.

☐ Outro: _____

Por favor, explique sua resposta à pergunta anterior.

MEU PARCEIRO TINHA UMA COMPREENSÃO DIFERENTE DA LITERATURA DEVIDO À MINHA COMPREENSÃO ERRADA DE CERTAS PALAVRAS + CONHECIMENTO PRÉVIO DELE SOBRE A LITERATURA BRASILEIRA.

2. Como as discussões com seu parceiro contribuíram para sua compreensão do texto? (Marque tudo o que se aplique a você)

Name: [P-UW01]

1. How did the collaborative reading contribute to your comprehension of the text? (Check all that apply to you)

☒ It helped me with my learning of Portuguese.

☐ It made me think about my own language.

☒ It added to my knowledge on literature.

☒ It helped me during the reading process.

☒ It gave me other interpretations of the text.

☐ The collaborative reading did not contribute to my comprehension of the text.

☐ Other: _____

Please, explain your answer to the previous question.

MY PARTNER HAD A DIFFERENT UNDERSTANDING OF THE LITERATURE B/C OF MY MISUNDERSTANDING OF CERTAIN WORDS + HIS PREVIOUS KNOWLEDGE ON BRAZILIAN LITERATURE.

2. How did the discussions with your partner contribute to your comprehension of the text? (Check all that apply to you)

☒ It helped me with my learning of Portuguese.

☒ They made me think about my own language.

☒ They added to my knowledge on literature.

☒ They gave me other interpretations of the text.

☐ The discussions with my partner did not contribute to my comprehension of the text.

☐ Other: _____

Please, explain your answer to the previous question.

MY PARTNER EXPLAINING HIS INTERPRETATIONS + CERTAIN WORDS + PHRASES REALLY MADE ME UNDERSTAND THE TEXT BETTER AND APPRECIATE THE LITERATURE.

No mini-questionário, P-UW01 menciona sua dificuldade com a incompreensão de algumas palavras (*"misunderstanding of certain words"*), mas mostra como isso foi superado devido à troca de ideias com seu parceiro. Ela aponta que a leitura colaborativa e as discussões com o parceiro contribuíram de alguma forma para sua aprendizagem tanto de português quanto de literatura. P-UW01 explica que o apoio do parceiro foi importante de diferentes maneiras, pois contribuiu

☒ Me ajudou com a minha aprendizagem do português.

☒ Me fez pensar sobre a minha própria língua.

☒ Aumentou o meu conhecimento sobre literatura.

☒ Me deu outras interpretações do texto.

☐ As discussões com o meu parceiro não contribuíram para minha compreensão do texto.

☐ Outro: _____

Por favor, explique sua resposta à pergunta anterior.

MEU PARCEIRO EXPLICAR SUAS INTERPRETAÇÕES + CERTAS PALAVRAS + FRASES REALMENTE ME FEZ ENTENDER O TEXTO MELHOR E APRECIAR A LITERATURA.

com explicações de algumas palavras e também contribuiu ao mostrar outras formas possíveis de interpretar o poema. Desta maneira, pelo mini-questionário, corroboramos que o bloqueio da leitura foi superado e que a “romanticidade” do poema foi recuperada pela troca de ideias com o parceiro, o que fundamenta mais uma vez a nossa análise.

No excerto 26, a mediadora procurou sintetizar as colocações de P-UW01 com o apontamento de que o vocabulário “atrapalhou a leitura da fluidez do texto”. Entretanto, acreditamos que essa síntese deixou de lado um aspecto fundamental da frustração da participante, que é a “romanticidade”. A partir dos outros dados, vimos que a frustração de P-UW01 não se relaciona apenas a uma leitura truncada, mas sim a uma leitura incompleta, uma vez que a “alma” do poema não foi capturada – isto é, não foi possível apreender, em um primeiro momento, a sutileza do que as palavras revelam. O desconhecimento lexical obstruiu a compreensão simbólica, e esse foi o ponto que tirou a fruição total da escrita de acordo P-UW01.

Portanto, vemos que as competências simbólica e comunicativa trabalham conjuntamente de forma constante no debate dos parceiros. Inicialmente, é a competência simbólica que abre espaço para o compartilhamento de sentidos subjetivos do texto. Após os sentidos terem sido esclarecidos e negociados na comunicação com o parceiro por meio de diferentes estratégias, outras formas simbólicas expressadas no texto literário, inicialmente desconhecidas, adquirem sentidos para a participante.

Nesses excertos, vemos que as tarefas no Literatandem promovem repetidas leituras dos textos, que trazem novos sentidos. A primeira tarefa do Literatandem – de reação (Zyngier; Fialho, 2010; Chesnokova; Zyngier, 2024) – requer a leitura do texto e a inserção de comentários, que muitas vezes expõem a impressão inicial dos participantes. É nesse momento que observamos as emoções imediatas que os textos suscitam e o envolvimento dos leitores, inclusive indagações. Zyngier e Fialho (2010) definem a reação como uma etapa importante do processo de leitura, que não deve ser desconsiderada, já que é a partir dela que as outras fases se desenvolvem. De fato, notamos que a primeira tarefa foi adequada ao que propõe o Literatandem, uma vez que promove a primeira fase de leitura e estimula os participantes a expressarem suas reações por meio dos comentários, que podem retornar nas interações e serem aprofundadas.

Ao encontrar seu parceiro durante a interação, P-UW01 fez uma leitura retrospectiva (Zyngier; Fialho, 2010; Chesnokova; Zyngier, 2024) a partir das anotações no *Google Docs*. O registro da interagente no documento serviu como um roteiro para essa segunda fase da leitura, já que ela indicou suas dúvidas ao parceiro – e o parceiro também esclareceu pontos de dificuldade – a partir dos comentários e das palavras grifadas no documento. Conforme os parceiros acompanham as dificuldades de P-UW01 no documento compartilhado, eles também elaboram suas interpretações do texto, conjuntamente. Assim, após revisitar seus comentários iniciais durante a interação, P-UW01 tem novos entendimentos do texto, e sua compreensão deixa de ser opaca e torna-se mais clara, fazendo com que ela aprecie mais o texto.

Cabe abrir um espaço de discussão para o termo “leitura colaborativa” na primeira questão do mini-questionário apresentado no excerto 27. Usamos esse termo no começo da pesquisa para referirmo-nos à leitura feita no *Google Docs*, que seria colaborativa porque os sentidos seriam construídos em conjunto de forma assíncrona pelos dois leitores por meio dos comentários. Contudo, ao colocarmos essa leitura em prática, isto nem sempre aconteceu. Como visto na imagem 11, P-UW01 adicionou comentários com suas dúvidas, enquanto P-Unesp01 leu o poema no dia da interação e não respondeu sua pergunta no documento compartilhado. Ainda assim, P-Unesp01 utilizou esse mesmo arquivo para tirar as dúvidas da parceira durante a sessão de interação, o que nos leva a crer que o conceito de “leitura colaborativa” é mantido na prática do Literatandem, mas não como prevíamos inicialmente. P-UW01 também parece entender a leitura colaborativa como algo maior, pois sua resposta menciona o conhecimento prévio do parceiro, que foi apresentado na sessão de interação e não nos comentários do documento compartilhado. Por isso, acreditamos que o processo de leitura como um todo – desde a leitura do poema, a adição de comentários, a realização de tarefas para a universidade no caso dos alunos da UW, as sessões de interação, as sessões de mediação e os questionários – pode ser entendido como uma leitura colaborativa, que envolve as duplas de Teletandem, os professores, os mediadores e os demais participantes.

Finalizada nossa análise sobre o envolvimento dos participantes com os textos literários, apresentaremos a próxima categoria, sobre construção de sentidos do texto, na próxima subseção.

6.3 CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO TEXTO

Nesta subseção, trataremos da categoria “Construção de sentidos do texto”, na qual analisamos os comentários sobre a forma como o texto é escrito (ritmo, reviravoltas, estrutura, escolha de palavras, dentre outros), bem como o compartilhamento de interpretações de cada um e a troca de conhecimentos prévios, para então criarem um entendimento conjunto do texto, que é formalizado nas respostas das questões e que depois é compartilhado nas sessões de mediação.

Entendemos que a atenção aos elementos textuais e o compartilhamento de interpretações se associam à segunda fase de leitura de acordo com Zyngier e Fialho (2010) e Chesnokova e Zyngier (2024), enquanto a movimentação de conhecimentos prévios se liga à terceira fase, de formalização da interpretação. Ainda assim, optamos por inserir esses momentos de leitura em uma mesma categoria porque entendemos que, no Literatandem, os aprendizes participam de uma leitura compartilhada e, por isso, esses momentos de leitura se mesclam. Enquanto releem os textos com o parceiro, os participantes também se atentam aos elementos textuais, falam sobre o que entenderam do texto, explicitam suas dúvidas, esclarecem as dúvidas dos parceiros com seus conhecimentos (de mundo e linguísticos) e trocam impressões a partir desses mesmos conhecimentos. Depois de passarem por esse momento conjunto, os participantes formalizam seu entendimento do texto ao escreverem as respostas e ao participarem das sessões de mediação.

A primeira questão da atividade sobre o poema “Domingo” se relaciona diretamente a esta categoria no que tange a atenção à forma como o texto é escrito. Nessa pergunta, pedimos aos participantes que apontassem elementos de oralidade no poema e indicassem por que Elizandra Souza os teria utilizado. Era de interesse da pesquisadora/mediadora estimular a atenção dos leitores à relação entre forma e conteúdo dos textos, o que levou à formulação de questões que levassem a esse propósito nas atividades da tarefa principal. Com isso, notamos que o papel do mediador no Literatandem requereu também a elaboração de tarefas a partir de um objetivo de leitura, além da seleção de textos e da condução das sessões de mediação.

À primeira pergunta relacionada ao poema “Domingo”, P-Unesp01 e P-UW01 responderam o que se lê no excerto a seguir:

Excerto 28 – Resposta de P-Unesp01 e P-UW01 à atividade sobre “Domingo”

Questão	Encontre elementos de oralidade no poema de Elizandra Souza e descreva-os abaixo. Na opinião de vocês, por que ela usa essa estratégia?
Resposta (16/fev./2023)	- Acordei com o sol do meu peito raiando... - As tranças da minha sandália amarela sentir as ruas... - Aquele meu vestido bonito lá de Moçambique tirei do armário... - Confesso não cabe nada, só o bilhete único, celular e RG... - Ah, meu bracelete com olhos de Coruja ... - Hoje é domingo e me levei pra passear... Acreditamos que Elizandra Souza se utilizou dos elementos de oralidade e suas respectivas marcas em seu poema “Domingo”, para ser mais pessoal e íntima em suas palavras, causando assim, uma sensação de conversa e de maior coloquialidade.
Comentário da mediadora (23/fev./2023)	Interessante! Eu não havia pensado na primeira frase como um elemento de oralidade. O que vocês pensaram quando escolheram as frases? Gostei da ideia de proximidade com o leitor!

Imagem 12 – Resposta de P-Unesp01 e P-UW01 à atividade sobre “Domingo”

● **Encontre elementos de oralidade no poema de Elizandra Souza e descreva-os abaixo. Na opinião de vocês, por que ela usa essa estratégia?**

- Acordei com o sol do meu peito raiando...
- As tranças da minha sandália amarela sentir as ruas...
- Aquele meu vestido bonito lá de Moçambique tirei do armário...
- Confesso não cabe nada, só o bilhete único, celular e RG...
- Ah, meu bracelete com olhos de Coruja ...
- Hoje é domingo e me levei pra passear...

Acreditamos que Elizandra Souza se utilizou dos elementos de oralidade e suas respectivas marcas em seu poema “Domingo”, para ser mais pessoal e íntima em suas palavras, causando assim, uma sensação de conversa e de maior coloquialidade.



[Mediadora]
23 fev 2023

Interessante! Eu não havia pensado na primeira frase como um elemento de oralidade. O que vocês pensaram quando escolheram as frases?

Gostei da ideia de proximidade com o leitor!

Fonte: elaboração própria

Em sua resposta, os participantes elencaram alguns versos nos quais percebem marcas de oralidade, mas não explicaram quais seriam esses elementos. Na resposta da mediadora, adicionada na semana seguinte à interação, ela aponta não ter percebido a oralidade no primeiro verso. Podemos pensar que os demais versos listados possuem construções que podem ser próximas à língua falada 1) pela omissão de algumas preposições, como em “as tranças da minha sandália amarela (a) sentir as ruas” e “confesso (que) não cabe nada”, 2) pela topicalização em “aquele meu vestido bonito lá de Moçambique, tirei do armário”, 3) pela interjeição em “ah, meu bracelete” e 4) pela abreviatura da preposição “para” em “e me levei pra passear”. Apesar de não encontrar a oralidade no primeiro verso, a mediadora percebe que os participantes entenderam a presença da oralidade no poema pelos demais versos e pela relação que os participantes fizeram entre esse elemento linguístico no poema e uma função textual: aproximar-se do leitor.

Ainda que não tivesse compreendido completamente a resposta dos participantes, a mediadora não determinou que o primeiro verso estivesse equivocado na listagem. Respeitando o texto literário enquanto discurso aberto a novas vozes que expandem seus sentidos, a mediadora se dispôs a entender a leitura dos participantes para talvez expandir sua própria leitura do texto. Por isso, ela aprecia a resposta geral dos participantes e estimula-os a esclarecer sua interpretação formalizada na resposta. Vê-se, deste modo, a tentativa de criar um espaço horizontal na discussão do texto literário. Para não aplicar uma leitura única ao texto, a pesquisadora/mediadora procura escutar os participantes primeiro para, possivelmente, expandir as possibilidades interpretativas do poema. Vale apontar que não se trata de aceitar todas as respostas, mas de entender o que foi levantado para então atuar como mediadora do texto e apontar coerências ou incoerências nas leituras.

No excerto 29 a seguir, vemos como P-Unesp01 e P-UW01 chegaram à resposta escrita do excerto anterior. P-UW01 está em um lugar com muito barulho, então faz um comentário para tentar confirmar algo que seu parceiro havia falado anteriormente. P-UW01 comenta sobre a autora trazer acessibilidade em sua escrita ao utilizar elementos de oralidade, no sentido de ser acessível ao leitor e ficar próxima a ele. Desta forma, a linguagem não se torna uma barreira entre a escritora e seu público, permitindo que sua mensagem circule sem dificuldades. Ao elaborar

sua visão do poema, P-UW01 conta com o auxílio de P-Unesp01, que a ajuda a se expressar em português com os termos “coloquialidade” e “pessoal”.

Excerto 29 – Interação 02 de P-Unesp01 e P-UW01 sobre a primeira questão de “Domingo”

(34:57) **P-UW01**: Mas... igual, ela tá tentando fazer mais... acessibilidade, ou...
 (35:06) **P-Unesp01**: Também, também.
 (35:08) **P-UW01**: Que você tava falando? Porque é meio...
 (35:11) **P-Unesp01**: Isso, que
 (35:12) **P-UW01**: barulho aqui.
 (35:12) **P-Unesp01**: ela quis trazer essa coloquialidade da língua, não é?
 (35:16) **P-UW01**: Uhum.
 (35:16) **P-Unesp01**: Tipo, isso de linguagem do dia a dia, como se fosse uma conversa, como se ela estivesse conversando com a gente.
 (35:22) **P-UW01**: Uhum. Então ser mais personagem?
 (35:26) **P-Unesp01**: Mais personagem? Como assim, amiga?
 (35:28) **P-UW01**: É mais *personal*?
 (35:31) **P-Unesp01**: Ahh! Mais pessoal, né? Mais pessoal.
 (35:34) **P-UW01**: Pessoal. Uhum.
 (35:36) **P-Unesp01**: Isso, isso.

Durante a sessão de mediação, P-Unesp01 explica à mediadora sobre o que foi discutido com sua parceira referente a essa questão:

Excerto 30 – P-Unesp01 fala sobre a primeira questão de “Domingo” na mediação

(09:28) **P-Unesp01**: Eu e a... eu e a [P-UW01], [Mediadora], a gente pensou em... em marcas de, de fala mesmo, sabe? Porque eu achei, pelo menos, e a [P-UW01] concordou comigo, que o poema é como se fosse uma conversa com a gente, né? É como se ela tivesse falando com a gente mesmo. A Elizandra tomando um chazinho da tarde, conversando com a gente, babadeira. Então, a gente colocou... versos em que... em que essa... essa marca mesmo estava mais presente, né, como se fosse uma conversa. Então a gente colocou ali “as tranças da minha sandália amarela sentir as ruas”, a gente colocou “ah, meu bracelete com olhos de Coruja” e a gente foi, foi destacando essas partes assim que a gente mais achou que tinha um... esse teor de conversa, assim, sabe? Isso que a gente falaria para uma amiga, sabe, con- conversando. O do vestido... e é o lacre.

É interessante ver que, na resposta escrita, P-Unesp01 e P-UW01 mesclam suas contribuições à interpretação do poema – isto é, de que a linguagem utilizada denota coloquialidade e intimidade, pessoalidade. Entretanto, P-UW01 dá ênfase a sua própria interpretação na mediação, de que a linguagem estaria ligada à

coloquialidade e, por isso, a “um teor de conversa”. Isto pode se dar justamente pelos diferentes momentos que constituem o Teletandem, uma vez que a interação foi um momento de trabalho conjunto entre dois aprendizes, enquanto a mediação do excerto 30 se centrou nos participantes brasileiros. Sendo assim, P-Unesp01 colaborou com sua parceira quando assim precisou fazer e formalizou uma resposta escrita de acordo com o que foi concordado entre os dois parceiros. Depois, quando o poema foi discutido entre os participantes do Brasil, P-Unesp01 deu mais ênfase ao que ele mesmo interpretou do poema.

Ainda assim, acreditamos que P-Unesp01 tenha incorporado a contribuição da parceira à sua interpretação quando diz “Isso que a gente falaria para uma amiga”, que retoma a “intimidade” apontada pelos parceiros na resposta à primeira questão. Além disso, ainda que P-Unesp01 dê ênfase à sua leitura do texto, ele não descarta as colocações da parceira quando diz “Porque eu achei, pelo menos, e a [P-UW01] concordou comigo, [...]”. Com esta fala, P-Unesp01 mostra que houve um entendimento do texto, que depois passou à releitura junto à parceira, que confirmou seu parecer. Assim, ambos formalizaram essa interpretação na resposta da primeira questão e P-Unesp01 mais uma vez reforçou sua leitura na mediação.

Os excertos 28 e 29 nos mostram que os participantes lidaram com a tarefa de acordo com o objetivo que se tinha ao elaborá-las, dado que a proposta do Literatandem é proporcionar debates sobre textos literários e que, a partir da atividade elaborada pela pesquisadora/mediadora, os participantes se atentaram à forma do texto e a relacionaram ao conteúdo. Os parceiros leram o texto literário, discutiram suas leituras (como se observou na categoria anterior) e expandiram seu entendimento do texto por meio das tarefas propostas. Assim, P-Unesp01 e P-UW01 notaram que a oralidade faz parte do poema de Elizandra Souza e chegaram à conclusão de que este elemento denota uma aproximação com o leitor.

Ainda com relação à forma como o texto é escrito, apontamos a atenção que P-Unesp01 dá à construção do poema “*Home*” de Ngwatilo Mawiyoo, principalmente no que se refere ao ritmo do texto. No documento compartilhado no *Google Docs*, P-Unesp01 adicionou um comentário sobre como a autora apresenta o conceito de ler gradativamente. Para expressar esse ritmo, o participante utiliza a expressão “*step by step*” (passo a passo, pouco a pouco), o que mostra uma caminhada gradativa no poema, que é acompanhada pela própria autora, que pega

a mão do leitor para guiá-lo (“*take our hands and go through with us*”). O excerto 31 a seguir mostra o comentário de P-Unesp01:

Excerto 31 – Comentário de P-Unesp01 no poema “*Home*”³⁹

Lies you spin to stay in this country, mould them into home.

P-Unesp01

Loved the way she, step by step, take our hands and go through with us for all of this powerful statements!!

Imagem 13 – Comentário de P-Unesp01 no poema “*Home*”

Lies you spin to stay in this country, mould them into home.

And Mom's pineapple crumble, the stuffed chicken she made for Daddy's birthday
when you were seven, sugar in French toast – that lover's name: home. Home,

a day walking in Vancouver's sun and happening upon a coffee shop signboard upon

[P-Unesp01]

2 mar 2023

Loved the way she, step by step, take our
hands and go through with us for all of this
powerful statements!!

Fonte: elaboração própria

Durante essa interação, P-Unesp01 e P-UW01 formaram um trio com outro participante da UW, cujo parceiro havia faltado e que será referido como P-UW05. Ao trocarem impressões sobre o poema, P-Unesp01 mais uma vez chama atenção para o ritmo do poema, mencionando uma jornada que passa por diferentes descrições físicas do lar, até que essas descrições gerem sentidos abstratos se lidos no conjunto dos outros versos. Semelhante ao “*step by step*” de seu comentário no *Google Docs*, P-Unesp01 fala em “camadas e camadas de sentido” durante a interação, mostrando mais uma vez como ele percebe elementos semelhantes trabalhando em conjunto no texto. O excerto 32 mostra o momento em que P-Unesp01 demonstra sua opinião sobre o texto com seus parceiros, logo no início da sessão de interação:

Excerto 32 - Interação 03 de P-Unesp01 e P-UW01 sobre o poema “*Home*”

³⁹ P-Unesp01

Amei o jeito que ela, pouco a pouco, pega nossas mãos e nos acompanha em todas essas afirmações impactantes!!

(06:26) **P-Unesp01**: Juro, eu achei muito legal. O jeito que ela leva a gente por uma jornada, né.
 (06:31) **P-UW01**: Uhum.
 (06:31) **P-Unesp01**: Porque ela começa falando de casa em um sentido mais físico, né, mais literal.
 (06:37) **P-UW01**: É.
 (06:37) **P-Unesp01**: E depois ela vai construindo camadas e camadas de sentido
 (06:41) **P-UW01**: Uhum.
 (06:41) **P-Unesp01**: que você vai ficando “meu Deus, que legal”, sabe?

Um pouco depois, o participante fala novamente do ritmo do poema, desta vez apontando sua atenção ao estilo poético da escritora:

Excerto 33 – Interação 03 de P-Unesp01 e P-UW01 sobre o poema “*Home*”

(07:06) **P-Unesp01**: E aí, é, e ela vai construindo isso, não é, de casa e- em sentido mais físico, que eu achei, eu particularmente achei a descrição dela muito poética. É assim... Nossa Senhora. Ela fala do sol, aí depois ela fala da noite, gente, eu amei.

Vemos que a atenção à forma como o texto é escrito é um aspecto da aprendizagem em Literatandem, uma vez que é a partir dela que os participantes percebem o estilo de cada autora e os usos que estas fazem das línguas nas quais escrevem. Note-se que, no poema “*Home*”, P-Unesp01 reforçou em vários momentos sua apreciação pela estrutura do poema sem que tivesse sido estimulado por uma questão, como foi no caso do poema “*Domingo*”. Aqui, o participante notou que a forma do poema faz parte da mensagem que a autora constrói.

Notamos também que P-Unesp01 faz uso de sua competência simbólica durante vários momentos. Na primeira tarefa, ao adicionar o comentário, o participante demonstra ter notado como o discurso é estruturado – aos poucos, com enunciados separados, enquanto uma mensagem geral é construída. Durante a interação, P-Unesp01 retoma este aspecto e desenvolve sua interpretação, apontado como os enunciados se ligam a elementos físicos, que constituem camadas de sentido justamente para formar a mensagem geral de “lar”. A competência simbólica de P-Unesp01 e sua apreciação da forma enquanto sentido foi fundamental para sua compreensão do poema: ele entendeu que não bastaria somente observar as palavras e seus sentidos individuais; em vez disso, foi

necessário entender também como essas palavras são enunciadas e com qual propósito.

Ainda com relação a esta categoria, inserimos momentos nos quais os participantes interpretam o texto de acordo com sua visão pessoal. Ou seja, quando os leitores compartilham suas interpretações e se inserem na relação autor-texto. Exemplificamos este ponto novamente com a discussão de “*Home*”, quando P-Unesp01 e P-UW01, juntamente com P-UW05, compartilharam suas interpretações do poema. Conforme apresentado anteriormente, P-Unesp01 notou que o texto tem um ritmo no qual a autora cria imagens de ambientes físicos para gradativamente apresentar sua ideia de “lar”. Durante a interação, os participantes imprimem suas próprias leituras do texto, como no caso do comentário de P-UW01:

Excerto 34 – Comentário de P-UW01 no poema “*Home*”⁴⁰

Home, a room the living and dead occupy equally, names crammed floor to ceiling.

P-UW01

I feel like this part is different now for a lot of people, like me, who don't live in the same home their ancestors lived in.

Imagem 14 – Comentário de P-UW01 no poema “*Home*”

Home, a room the living and dead occupy equally, names crammed floor to ceiling.
So too the languages of your kin, spoken and danced. Threshold: the hope that their magic means no harm, is not demonic.

[P-UW01]

1 mar 2023

I feel like this part is different now for a lot of people, like me, who don't live in the same home their ancestors lived in.

Fonte: elaboração própria

No excerto 34, P-UW01 reflete sobre sua própria situação a partir do poema. No texto, lemos que o lar é o lugar onde os vivos habitam o mesmo espaço que pessoas mortas ocuparam um dia, podendo-se interpretar como um espaço herdado, onde uma mesma família mora por gerações. Este é o caminho interpretativo de P-UW01, a qual não se identifica com o trecho porque não mora no mesmo lugar que seus antepassados. Ainda assim, ela reconhece que este trecho

⁴⁰ P-UW01

Eu sinto que esta parte é diferente para muitas pessoas que, como eu, não moram na mesma casa em que seus ancestrais moraram.

pode ser recebido por outros leitores de outras maneiras por terem experiências diferentes das suas.

Vê-se que P-UW01 traça diálogo com o poema a partir de suas experiências pessoais, o que poderia ser entendido como o envolvimento pessoal apresentado na primeira categoria. Entretanto, optamos por inserir as colocações da participante na categoria de construção de sentidos porque ela retoma esse ponto várias vezes, o que demonstra que se trata de uma interpretação que ela quer compartilhar, confrontar e expandir com seu parceiro. Ainda no documento compartilhado, P-UW01 faz outro comentário sobre a interpretação de “lar”:

Excerto 35 – Comentário de P-UW01 no poema “*Home*”⁴¹

Home, a dream you are always trying to re-enter.

P-UW01

I love her different interpretations of what home means because I feel like home can mean so many different things to different people

Imagem 15 – Comentário de P-UW01 no poema “*Home*”

Home, a dream you are always trying to re-enter.

[P-UW01]

1 mar 2023

I love her different interpretations of what home means because I feel like home can mean so many different things to different people

Fonte: elaboração própria

No excerto 35, P-UW01 reconhece novamente as diferentes acepções de “lar”, desta vez sem passar por sua experiência pessoal. Em sua leitura do texto, é persistente que a ideia de “lar” é um conceito individual influenciado por experiências pessoais: no comentário anterior, a participante aponta que nem todo leitor pode se identificar com o trecho destacado por ela, enquanto no excerto 35 a interagente nota como as definições do poema são baseadas em interpretações da autora. Já no excerto 36 a seguir, P-UW01 conversa com P-UW05 enquanto esperam P-Unesp01 se unir a eles na conversa. Nesse momento, P-UW01 elabora um pouco

⁴¹ P-UW01

Eu amo as diferentes interpretações dela sobre o que lar significa, porque eu sinto que lar pode significar tantas coisas diferentes para pessoas diferentes.

mais vivos e mortos ocuparem o mesmo espaço. Desta vez, P-UW01 acrescenta que o trecho do poema a fez pensar nas habitações atuais, onde as pessoas moram em apartamentos e não em casas de famílias:

Excerto 36 – Interação 03 sobre o poema “*Home*”

(04:12) **P-UW01**: Uhum. É, também. Eu também gostei que.. uhm... que eu falei no meu... nos meus *notes* da minha, do meu parceiro. *I*, eu falei que uma coisa interessante era quando ela falou do... igual, a história da vida, do vida. Igual, quando ela falou “*the living and dead occupy equally, names crammed floor to ceiling*”. Eu achei isso muito interessante porque é diferente pras pessoas que moram na mesma casa que... a família dele morava. Porque agora todo mundo mora em apartamento, quem não tem ninguém lá. Tem família [incompreensível]. Eu achei isso muito interessante.

Um processo semelhante acontece em outro trecho do poema, no qual a participante percebe que o “lar” também pode se estender para o espaço inteiro de um país:

Excerto 37 – Comentário de P-UW01 no poema “*Home*”⁴²

Ignore the colony; remember how you are sometimes coloniser.

P-UW01

So cool to think about as someone who also is American, I'm a settler on native land

Imagem 16 – Comentário de P-UW01 no poema “*Home*”

Forget the terrors of being a woman at home, muscle up against them. **Ignore the colony; remember how you are sometimes coloniser.**

[P-UW01]

1 mar 2023

So cool to think about as someone who also is American, I'm a settler on native land

Fonte: elaboração própria

A forma como P-UW01 repensa o conceito de “lar” a partir do poema nos faz acreditar que houve uma complexificação da palavra para a estudante. Em vez de “lar” ser a tradução de “*home*”, enquanto espaço no qual se vive, a palavra passou a englobar as várias outras acepções elencadas por Ngwatilo Mawiyoo. Para

⁴² P-UW01

Muito legal pensar nisso como alguém que também é americano, sou um colono em terras nativas.

além disso, o poema incita P-UW01 a refletir que há vários fatores que fazem um “lar”, a depender das experiências de cada pessoa, e entende que há ideias de “lar” que ela mesma desconhece. Talvez por isso ela repita esse ponto várias vezes, a fim de conhecer o entendimento de “lar” de P-Unesp01 e P-UW05. Entendemos que a participante se posiciona de forma sutil, apresentando sua opinião por meio de pequenos comentários. Assim, tal como Petit (2010, p. 189) sugere acerca da importância da literatura, P-UW01 pôde discernir o que não via antes, dar um novo sentido a um aspecto de sua vida e simbolizar sua experiência a partir do poema.

A participante retoma este ponto em outro momento da interação, mas não há continuidade na conversa sobre este trecho do poema. Talvez P-UW01 tenha mencionado o verso em questão justamente porque gostaria de falar mais sobre ele; entretanto, não houve uma elaboração maior deste ponto por parte dos colegas:

Excerto 38 – Interação 03 sobre o poema “*Home*”

(08:35) **P-UW01**: Eu achei muito interessante também quando ela falou do... quando ela começou a falar da cor da pele dela. Igual, “*Ignore the colony; remember how you are sometimes coloniser*”. Eu achei isso
 (08:46) **P-Unesp01**: Yes.
 (08:46) **P-UW01**: Muito legal.
 (08:46) **P-Unesp01**: Yes, yes.

Isto demonstra que nem sempre os comentários são aprofundados na interação virtual como parte da leitura colaborativa. Ainda assim, notamos que P-UW01 valoriza o que cada leitor pode extrair do texto a partir de suas experiências pessoais. Isto aparece novamente em suas respostas ao mini-questionário:

Excerto 39 – Mini-questionário de P-UW01 sobre o poema “*Home*”⁴³

⁴³ Nome: [P-UW01]

1. Como a leitura colaborativa contribuiu para sua compreensão do texto? (Marque tudo o que se aplique a você)

[] Me ajudou com a minha aprendizagem do português.

[X] Me fez pensar sobre a minha própria língua.

[X] Aumentou o meu conhecimento sobre literatura.

[] Me ajudou durante o meu processo de leitura.

[X] Me deu outras interpretações do texto.

[] A leitura colaborativa não contribuiu para minha compreensão do texto.

[] Outro: _____

Por favor, explique sua resposta à pergunta anterior.

Quando lemos o poema como um grupo, foi muito interessante ver perspectivas diferentes, porque todos nós vivemos vidas diferentes, então pequenas interpretações, eu acho, vão ser sempre um pouco diferentes.

Name: [P-UW01]

1. *How did the collaborative reading contribute to your comprehension of the text?*
(Check all that apply to you)

☐ *It helped me with my learning of Portuguese.*

☒ *It made me think about my own language.*

☒ *It added to my knowledge on literature.*

☐ *It helped me during the reading process.*

☒ *It gave me other interpretations of the text.*

☐ *The collaborative reading did not contribute to my comprehension of the text.*

☐ *Other:*

Please, explain your answer to the previous question.

When we read the poem as a group it was super interesting to get different perspectives because we've all lived different lives so little interpretations, I think, will always be a little different.

P-UW01 reforça novamente que “lar” pode ter uma interpretação diferente para cada pessoa devido às suas experiências. De fato, os trechos do poema sobre ocupar ou não o mesmo lar que a família foram mencionados por P-UW01 em diferentes momentos, o que evidencia que essa questão era relevante para ela. Ademais, P-UW01 demonstra mais uma vez a operação da competência simbólica ao tratar do poema com P-Unesp01 e P-UW05, pois procura constantemente expandir a discussão acerca dos versos e das percepções de “lar” de cada um deles. Com isso, P-UW01 tenta complexificar seu próprio entendimento da palavra, e como talvez pode haver várias outras possibilidades de interpretação não elencadas no poema, mas que podem ser trazidas por seus parceiros. A participante entende que “lar” não é apenas “*home*”, e que tampouco “lar” é somente “lar”. Ela percebe que seu próprio lar pode ser repensado, que ela pode estar vivendo no lar de outras pessoas, e que, então, “lar” não é apenas uma palavra ou um lugar, mas também várias vivências.

Dessa forma, observamos que a construção de sentidos no Literatandem se dá por meio de um processo colaborativo em que os participantes exploram elementos formais dos textos, compartilham interpretações e confrontam suas experiências pessoais com aquelas do eu-lírico de cada texto. As leituras ganham profundidade à medida que os leitores dialogam entre si e com os textos, valorizando diferentes pontos de vista e percebendo a discussão literária como um

espaço democrático, na qual a visão de todos pode ser exposta e discutida (Luperini, 1998). Assim, a leitura compartilhada se consolida como prática que favorece o desenvolvimento da competência simbólica, a ampliação dos sentidos atribuídos às obras e a tolerância a diferentes perspectivas.

Por fim, a última categoria, “Atenção à língua materna e à língua-alvo”, será apresentada na subseção a seguir.

6.4 ATENÇÃO À LÍNGUA MATERNA E À LÍNGUA-ALVO

Esta categoria está presente desde a primeira categorização dos dados coletados em 2021, quando observávamos todos os participantes de pesquisa de então e a categoria se chamava “Aprendizagem da língua estrangeira”. Quando criada, esta categoria recolhia momentos nos quais os participantes perguntavam sobre palavras ou frases dos textos literários. Conforme levantado anteriormente, o esclarecimento de dúvidas momentâneo em uma interação de Teletandem não necessariamente encaminha para uma aquisição de vocabulário ou da compreensão de uma estrutura sintática. Para verificar essa aprendizagem, seriam necessários dados posteriores às interações e uma análise de como os participantes utilizariam os vocábulos e frases vistos no Teletandem. Ademais, há outros fatores envolvidos na aprendizagem de línguas em Teletandem, como negociação de sentidos, correção de erros, coconstrução do processo de aprendizagem, desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (Benedetti, 2010), além da competência simbólica e a negociação de sentidos, apresentados em outras seções desta tese.

Desta forma, inserimos nesta categoria dados nos quais os participantes demonstram atenção e reflexão quanto ao uso das línguas inglesa e portuguesa. Tais momentos podem ser compostos por: falas dos participantes sobre aprendizagem de línguas, correções, contato com novos vocábulos, comentários feitos durante a produção escrita, dúvidas e esclarecimentos de ortografia, explicações gramaticais e reflexões sobre aspectos da língua.

Aparece com frequência nesta categoria o contato com palavras novas, como é o caso do próximo excerto, no qual P-UW01 e P-Unesp01 estão revendo o poema “Domingo” e se atentam às palavras destacadas por P-UW01. Observamos que, durante esse primeiro momento de releitura do poema, P-UW01 pergunta sobre o significado das palavras e P-Unesp01 responde com a tradução:

Excerto 40 - Interação 02 de P-Unesp01 e P-UW01 sobre o poema
“Domingo”

(17:39) **P-UW01**: Girassol?
 (17:41) **P-Unesp01**: Girassol é *sunflower*. É a flor, sabe? A flor.
 (17:48) **P-UW01**: Ah... desfilar?
 (17:55) **P-Unesp01**: É... sabe... eu, eu não sei se é *runway*, mas, tipo, sabe um desfile?
 (18:01) **P-UW01**: Aham.
 (18:01) **P-Unesp01**: Sabe, tipo,
 (18:02) **P-UW01**: Que essa eu sei, mas eu não sei.
 (18:02) **P-Unesp01**: na passarela?
 (18:06) **P-UW01**: O quê?
 (18:07) **P-Unesp01**: É... sabe um desfile na passarela?
 (18:11) **P-UW01**: [risos]
 (18:11) **P-Unesp01**: Sabe, tipo... o desfile da Rihanna, sabe? Ou então o *Victoria's Secret*
 (18:19) **P-UW01**: Oh...
 (18:19) **P-Unesp01**: *Fashion Show*, sabe?
 (18:20) **P-UW01**: Aham.
 (18:20) **P-Unesp01**: As modelos na passarela elas fazem o quê? Elas desfilam.
 (18:26) **P-UW01**: Aah!
 (18:27) **P-Unesp01**: Isso é desfilar.
 (18:28) **P-UW01**: [acena com a cabeça] Tá bom. Então
 (18:29) **P-Unesp01**: Elas desfilam.
 [P-UW01 acena com a cabeça que sim]
 (18:32) **P-Unesp01**: Sabe?
 (18:33) **P-UW01**: Aham.
 (18:33) **P-Unesp01**: E a gente usa isso no Carnaval. As escolas de samba, elas desfilam no Carnaval, sabe? Então, sabe os carros alegóricos, todas as roupas, rainha de bateria? É um desfile de Carnaval, a gente pode chamar também.
 (18:49) **P-UW01**: Isso é que eu já ouvi. Isso é porque tá aqui [aponta para a cabeça] mas eu não sei, ah...
 (18:55) **P-Unesp01**: [risos]
 (18:56) **P-UW01**: a tradução.

No excerto anterior, observamos como o esclarecimento de dúvidas leva a diferentes atitudes por parte de P-Unesp01 para conseguir ajudar a parceira. Inicialmente, P-UW01 pergunta o que seria uma palavra e seu parceiro consegue traduzi-la rapidamente; isto é, “girassol” é o mesmo que “*sunflower*”. Entretanto, essa dinâmica não permanece sempre assim, uma vez que, assim como a participante dos Estados Unidos desconhece algumas palavras do português, o participante do Brasil desconhece palavras do inglês. Diante da palavra “desfilar”, P-Unesp01 utiliza sua criatividade e seu repertório cultural para explicar à participante esta ação

específica do eu-lírico. Primeiro, parte de referências que ele conhece dos EUA (a cantora Rihanna e o evento de moda *Victoria's Secret Fashion Show*), que levam a uma compreensão da participante. Depois, P-Unesp01 apresenta uma referência brasileira (o Carnaval), para adicionar outra camada de sentido da palavra, que também é compreendida por P-UW01. Portanto, “desfilar” envolve percorrer um espaço enquanto se é observado, podendo a palavra se associar ao mundo da moda ou a grandes eventos nacionais.

O próximo excerto mostra outro momento de utilização de estratégias comunicativas para que se chegue a um entendimento comum:

Excerto 41 - Interação 02 de P-Unesp01 e P-UW01 sobre o poema
“Domingo”

(18:59) **P-UW01**: Ah... tranças? [pausa] Tranças da minha
 (19:01) **P-Unesp01** [em meio à fala de P-UW01]: Trança
 (19:01) **P-UW01**: sandália.
 (19:03) **P-Unesp01**: Tranças, aqui, tem o mesmo significado de, sabe trança de, de cabelo? [faz gestos com a mão nos cabelos para indicar uma trança]
 (19:09) **P-UW01**: Ah.
 (19:09) **P-Unesp01**: *Braids*?
 (19:10) **P-UW01**: Aham.
 (19:10) **P-Unesp01**: *Braids*? É a mesma coisa. É como se fosse uma sandália com a tira trançada. Sabe? [mesmo gesto anterior para indicar uma trança]
 (19:17) **P-UW01**: Uhum.
 (19:17) **P-Unesp01**: É uma sandália com a tira trançada.
 (19:19) **P-UW01**: Ah, então tá bom. Isso que eu pensei, mas eu não sabia se eu tava certa.

Novamente, vemos um momento no qual P-UW01 não está segura sobre sua leitura de uma palavra e pergunta ao parceiro, que não tem uma tradução imediata. Primeiro, P-Unesp01 utiliza um gesto para explicá-la, o que leva ao entendimento da palavra pela participante. Em seguida, após se lembrar da tradução, ele procura confirmar com a parceira se a palavra que ele conhece corresponde ao gesto. Mais uma vez, então, P-Unesp01 utilizou sua criatividade e recursos comunicativos não verbais para chegar a um entendimento com a parceira e auxiliá-la.

Notamos nos excertos 40 e 41 como a dupla utiliza diferentes estratégias para remontar o sentido do texto literário a partir do vocabulário apresentado. Uma delas é a tradução imediata, enquanto a outra seria uma tradução que mobiliza

diferentes repertórios a fim de chegar a um entendimento comum. O excerto nos mostra, então, um processo de aprendizagem construído pelos parceiros, que utilizam recursos comunicativos variados para entenderem uma palavra e conseguirem discutir sobre o texto. Assim como Silva (2023), percebemos que a leitura do texto literário se dá em conjunto, envolvendo trocas de conhecimentos e experiências.

Inserimos alguns exemplos de tradução de palavras nesta categoria por se associarem a momentos de atenção às palavras do texto literário que, quando explicadas, auxiliam P-UW01 na compreensão do texto como um todo. Porém, conforme colocamos inicialmente, não podemos afirmar que houve uma aquisição do vocabulário conversado, pois a participante pode ter apenas compreendido as palavras momentaneamente. De qualquer forma, notamos que a inserção de um texto literário no Teletandem motivou a discussão de aspectos linguísticos – no caso, do vocabulário. Assim, como destacam Ramos e Carvalho (2020), Ramos, Carvalho e Silva (2024) e Cruz (2024), a literatura no Teletandem torna-se um elemento potencializador das discussões, e aqui percebemos que isso se dá tanto em termos temáticos como linguísticos.

Além disso, as tarefas configuram uma base para que o potencial aprofundamento proporcionado pela literatura se manifeste, pois elas estruturam e motivam a leitura. Discussões sobre textos literários são o principal pilar do Literatandem e, por isso, os encontros foram planejados com base em atividades que incentivavam discussões. Com isso, queremos dizer que os participantes deveriam responder a questões que têm como base o texto literário na sessão de interação, enquanto a mediação foi conduzida com atenção às interações com os parceiros e às leituras dos participantes. Desta maneira, as tarefas incentivam a leitura e a discussão dos textos, que são o cerne desse Teletandem temático.

No excerto a seguir, mostramos como as tarefas são importantes para que os participantes retomem o texto literário outras vezes e revejam sua compreensão inicial. Após elencarem trechos do poema para responderem à primeira questão (“Encontre elementos de oralidade no poema de Elizandra Souza e descreva-os abaixo. Na opinião de vocês, por que ela usa essa estratégia?”), P-UW01 pergunta ao parceiro se podem escrever qualquer um dos versos em sua resposta:

Excerto 42 – Interação 02 de P-Unesp01 e P-UW01 sobre o poema “Domingo”

(17:00) **P-UW01**: Então, a gente pode escrever qualquer um?
 (17:05) **P-Unesp01**: [risos] A gente pode ir colocando, ó. Aqui, ó. “Acordei com o sol do meu peito raiando”, talvez, também.
 (17:12) **P-UW01**: Que que é raiando?
 (17:20) **P-Unesp01**: Raiando é... é tipo *shining*, sabe, tipo...
 (17:24) **P-UW01**: Ahh.
 (17:30) **P-Unesp01**: Sabe, tipo... *the sun is shining*. Raiando. É o mesmo significado.

Como visto, trata-se de uma dinâmica de tradução imediata operada pela dupla: P-UW01 pergunta o significado de uma palavra e P-Unesp01 imediatamente informa a tradução em inglês. Esta palavra retorna minutos depois, quando ambos leram palavras destacadas por P-UW01 e ela diz entender melhor o texto e gostar mais do poema. Isso leva P-Unesp01 a ressaltar um verso que lhe agradou, que retorna à palavra “raiar”:

Excerto 43 – Interação 02 de P-Unesp01 e P-UW01 sobre o poema “Domingo”

(20:27) **P-Unesp01**: Eu amo, amiga. Ai, ó, tipo, “sol do meu peito raiando”. Não tem sol no nosso peito, sabe? Mas é como se fosse essa luz interior, sabe?
 (20:38) **P-UW01**: Aham.
 (20:38) **P-Unesp01**: Eu estou reluzente hoje. É isso. Eu amo demais.
 (20:42) **P-UW01**: É porque, na minha cabeça, o que eu estava entendendo do raiando era... igual, você “ranhou”, se al- alguma coisa. Igual, “ranhou meu braço”.
 (20:52) **P-Unesp01**: Arranhar. Não, não, não. É raiar, de... iluminar, sabe? O sol raiou. O sol nasceu.
 (20:59) **P-UW01**: É arranhar, pra...
 (21:02) **P-Unesp01**: Isso. Arranhar.
 (21:02) **P-UW01**: Igual [P-UW01 faz gesto de arranhar].
 (21:03) **P-Unesp01**: Isso. Arranhar [P-Unesp faz gesto de arranhar].
 (21:05) **P-UW01**: Tá bom. Agora eu entendo. [risos] Que eu tava confundindo [risos].
 (21:10) **P-Unesp01**: [risos].
 (21:10) **P-UW01**: Seu peito tá coçando? [risos].

Como P-UW01 teve contato com a modalidade oral da língua portuguesa, ela entendeu que a palavra “arranhar” fosse “ranhar”, como é pronunciada por algumas variedades do português brasileiro. A confusão entre “ranhar” e “raiar” pode ter se dado pela nasalização do som de “nh”, que às vezes se transforma em um “i” nasal. Depois de ter contato com a modalidade escrita da palavra “raiar”, a participante entendeu que a palavra que conhece é grafada como “arranhar”. Então,

P-UW01 confirma que sua interpretação do texto estava confusa devido ao seu entendimento errôneo da palavra “raiar” e não por não saber associar esta palavra às demais do texto.

Notamos que há uma correção da participante motivada pelo texto literário e pelas tarefas atreladas à leitura. A discussão sobre “raiar” e “arranhar” surgiu a partir da releitura do poema feita pela dupla, com esclarecimentos vocabulares e troca de opiniões. Conforme se vê no comentário deixado no *Google Docs*, este verso despertou a atenção apenas de P-Unesp01 em uma leitura inicial. É na releitura do texto, motivada pela tarefa da interação, que P-UW01 esclarece a confusão entre palavras:

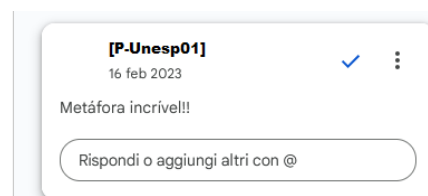
Excerto 44 – Comentário de P-UW01 no poema “Domingo”

Acordei com o sol do meu peito raiando...

P-Unesp01
Metáfora incrível!!!

Imagem 17 – Comentário de P-Unesp01 no poema “Domingo”

Acordei com o sol do meu peito raiando...
O girassol do meu brinco querendo desfilar...
As tranças da minha sandália amarela sentir as ruas...
Aquele meu vestido bonito lá de Moçambique tirei do armário...
Dormi com gerânio e acordei com patchouli...
Me pinte de felicidade e alegria de viver...



Fonte: elaboração própria

A negociação de sentidos, a coconstrução do processo de aprendizagem e a correção de erros não são elementos que emergem somente em um Teletandem temático de literatura, conforme já demonstrado por Benedetti (2010). Ainda assim, como o Literatandem é um contexto organizado em tarefas para que os participantes deem atenção ao texto literário, e dado que a literatura é rica em usos simbólicos da língua, as possibilidades de aprendizagem em um contexto deste tipo são ampliadas. Como se viu nos excertos, a tarefa oferece a motivação inicial para que os participantes discutam elementos dos textos, que passam pela experiência de cada um dos interagentes com as línguas envolvidas.

Além da possibilidade de discussão sobre termos específicos, observamos que a literatura amplia o significado de uma palavra e do que ela representa. Vemos que o sentido da palavra “domingo” é construído aos poucos, junto ao texto, a partir das palavras ali presentes. Em outras palavras, o “domingo” apresentado é o “domingo” de Elizandra Souza. Com isso, “domingo” envolve um sol que raia (tal como um *sunflower* no peito), sob o qual se pode desfilar usando sandálias com *braids*. A palavra “domingo” passa a carregar também toda a leveza e a alegria que a autora carrega consigo, de forma que essa palavra, aqui, não poderia ser somente “*Sunday*”.

As tarefas também oportunizam a escrita da língua-alvo uma vez que os participantes devem produzir uma resposta escrita às questões. No Literatandem, a escrita das respostas se deu no momento da sessão de interação e, conforme vimos em Cavalari (2016), um contexto do tipo pode gerar discussões espontâneas acerca do uso da língua, uma vez que se ressalta a diferença entre os conhecimentos linguísticos dos parceiros. Como se vê no próximo excerto, P-UW01 verbaliza sua dúvida quanto à distinção na escrita das palavras “mas” e “mais” ao escrever a resposta da terceira questão acerca do poema “Domingo”:

Excerto 45 – Interação 02 de P-Unesp01 e P-UW01 sobre o poema “Domingo”

- (35:43) **P-UW01**: [digitando] Pra... ser... mais pessoal... Uhm, o “mais” é coisa mais difícil pra mim. Que eu sempre escrevo errado. Assim? [risos]
 (35:51) **P-Unesp01**: [risos] Não, então, olha, amiga, “mas”, com S...
 (35:57) **P-UW01**: Aham.
 (35:57) **P-Unesp01**: Só com S. É de... é de um, um porém, sabe?
 (36:02) **P-UW01**: Aham.
 (36:02) **P-Unesp01**: Então, por exemplo, eu comi o bolo, mas eu não podia ter comido bolo porque
 (36:12) **P-UW01**: [risos]
 (36:12) **P-Unesp01**: estou fazendo dieta. Por exemplo.
 (36:14) **P-UW01**: Aham.
 (36:14) **P-Unesp01**: “Mais” é de adição. Sabe?
 (36:18) **P-UW01**: Aham.
 (36:18) **P-Unesp01**: Ou então, por exemplo, é... caso você queira falar de... de... de... exemplo, esse mesmo aqui que você tá usando, por exemplo. De algo mais íntimo, sabe?
 (36:34) **P-UW01**: Aham.
 (36:34) **P-Unesp01**: Então é de adição e nesse contexto que você usou tá certinho. Então aqui, por exemplo, ó, eu tenho um apontador de hipopótamo mais
 (36:44) **P-UW01**: [risos]
 (36:44) **P-Unesp01**: um marca-texto. Entendeu? As duas coisas juntas. Assim

mesmo como você usou. Para ser mais pessoal, sabe? De adição. Tá certinho.

Notamos que a atividade escrita motivou uma dúvida espontânea por parte de P-UW01, isto é, uma lacuna entre os conhecimentos linguísticos dos parceiros emergiu durante a interação a partir da tarefa proposta. Com a questão da parceira, P-Unesp01 procurou fornecer uma resposta com contexto de uso, pois ela informa ser uma dificuldade constante. Tendo o uso de “mais” contextualizado na tarefa, o participante da universidade brasileira é capaz de explicar a diferença entre as duas palavras com frases e objetos para auxiliar a parceira.

Situações do tipo acontecem também com P-Unesp01 na interação seguinte sobre o poema “*Home*”, pois o poema tratado era na sua língua-alvo e ele escreveu as primeiras respostas à atividade em língua inglesa. No excerto abaixo, P-Unesp01 faz como a parceira na interação anterior e expressa sua dúvida com relação ao gênero da palavra “*author*”. Novamente, assim como na interação anterior, sua parceira o auxilia neste aspecto:

Excerto 46 - Interação 02 de P-Unesp01 e P-UW01 sobre o poema “Domingo”

(25:26) **P-Unesp01**: [digitando] Só vou, só vou dar uma mudadinha nisso, gente, ó. Tem feminino pra, pra “*author*”, gente? Ou é, tipo, “*author*” pra... é tanto no feminino quanto no masculino?
 (25:40) **P-UW01**: É.
 (25:42) **P-Unesp01**: É?
 (25:42) **P-UW01**: N- Não importa.

No excerto 46, P-Unesp01 verbalizou claramente sua dúvida. Entretanto, isso nem sempre ocorre durante a atividade escrita. Em outros momentos, o participante expressa confusão quanto à grafia de algumas palavras, mas não direciona a conversa para uma explicação aberta. Vemos isso nos excertos a seguir, quando os participantes escrevem a resposta da segunda questão da atividade sobre o poema “*Home*”. Apresentamos a resposta final dos participantes no excerto 47, enquanto o excerto 48 é uma transcrição da sessão de interação no momento em que os participantes escreveram a resposta. No excerto 48, P-Unesp01 escreve a resposta que foi discutida pelo grupo enquanto verbaliza em voz alta o que escreve.

Excerto 47 - Resposta de P-Unesp01 e P-UW01 à atividade do poema “Home”⁴⁴

Questão	<i>Did any information in the video help you with your interpretation of the poem? Please, explain.</i>
Resposta (02/mar./2023)	<i>Yes, it did!! We all loved the TED Talk by Ngwatilo Mawiyoo!! In the video we learned that the author is from Nigeria, having all of that background information from the video was really helpful for us to understand the poem.</i>

Excerto 48 - Interação 02 de P-Unesp01 e P-UW01 sobre o poema “Domingo”

(45:11) **P-Unesp01**: [enquanto digita] *Was really... great.*
 (45:11) [P-Unesp01 escreve “*relly great*”]
 (45:16) **P-Unesp01**: *Was helpful.*
 (45:16) [P-UW01 corrige a palavra “*relly*” para “*really*”]
 (45:17) [P-Unesp01 apaga “*great*”].
 (45:18) **P-Unesp01**: *Thank you, [P-UW01].*
 (45:20) **P-UW01**: *You’re welcome.*
 (45:20) **P-Unesp01**: *Helpf-*
 (45:20) [P-Unesp01 escreve “*helú*”]
 (45:21) **P-Unesp01**: *Uuhh.*
 (45:22) [P-Unesp01 escreve “*helpful*”]
 (45:23) **P-Unesp01**: *Helpful?*
 (45:24) [P-Unesp01 escreve “*helpfull*”]
 (45:24) *Helpfull? No.*
 (45:25) [P-Unesp01 escreve “*helpful*”]
 (45:25) **P-Unesp01**: *Helpful.*
 (45:26) **P-UW01**: *Uhum.*
 (45:26) **P-Unesp01**: *Yes. Helpful.*
 (45:30) [P-Unesp01 escreve “*for us to anderstend*”]
 (45:34) **P-Unesp01**: *Anderstend? Anderstend. I don’t know.*
 (45:37) [P-Unesp01 continua escrevendo]
 (45:37) [P-UW01 corrige “*anderstend*” para “*understand*”]
 (45:42) **P-Unesp01**: [risos] *Eu, eu vou escrevendo and [P-UW01] vem corrigindo.*
 (45:46) **P-UW01**: [risos]
 (45:46) **P-Unesp01**: *I loved it.*

Conforme se vê no excerto acima, o uso do *Google Docs* como suporte para o desenvolvimento das tarefas promoveu uma escrita conjunta simultânea

⁴⁴ Questão: Alguma informação no vídeo ajudou vocês a entender o poema? Por favor, expliquem.
 Resposta (02/mar./2023): Sim, ajudou!! Nós todos amamos o TED Talk da Ngwatilo Mawiyoo!! No vídeo nós aprendemos que a autora é da Nigéria, ter todas essas informações gerais pelo vídeo nos ajudou muito a entender o poema.

pelos interagentes, de forma que P-UW01 conseguiu corrigir o texto do parceiro ao mesmo tempo em que ele escrevia. Por isso, P-Unesp01 pôde se atentar à forma escrita de algumas palavras. Além disso, assim como ocorreu com P-UW01 na atividade de “Domingo”, a escrita da resposta de P-Unesp01 em língua inglesa expôs a lacuna entre o conhecimento linguístico dos parceiros e reforçou o papel de cada um na interação. Conforme escrevia, P-Unesp01 teve que lidar com algumas dúvidas, que foram corrigidas pela parceira.

Entretanto, ao contrário de P-UW01, P-Unesp01 parece não dar ênfase às suas dúvidas. Isso pode ter acontecido por ele ter se centrado em executar a tarefa – isto é, apresentar um texto escrito como resposta – em vez de discutir aspectos linguísticos com minúcia, pois havia um tempo limitado durante a interação. Apesar de as tarefas incitarem um olhar tanto para o tema quanto para a forma do texto literário, não há um direcionamento quanto a aspectos linguísticos específicos do texto literário. Por isso, enquanto P-UW01 organizou sua discussão do texto literário para esclarecer termos da língua-alvo, P-Unesp01 se centrou em discussões temáticas sobre o poema na língua estrangeira.

Isto mostra que cada participante lida com o debate sobre os textos literários no Literatandem a partir de seus interesses e da percepção de suas próprias necessidades de aprendizagem. Em outras palavras, as tarefas propostas no Literatandem podem abrir espaço para discussões sobre a modalidade escrita das línguas-alvo, mas a forma como isso ocorre no momento das interações depende da autonomia dos participantes.

Além da sessão de interação, a sessão de mediação é um espaço com potencial para discussões sobre aspectos das línguas envolvidas no Teletandem, sendo que no nosso contexto de estudo a conversa entre os interagentes se concentra em aspectos do texto literário. Como se viu nos excertos da sessão de interação, P-Unesp01 não expressou questões quanto a aspectos linguísticos do poema “*Home*”. Ainda assim, como mostrado no excerto a seguir, a mediadora esclareceu um trecho do poema a partir da dúvida apresentada por uma interagente de outra dupla, P-Unesp02, quanto a um verso do poema em língua inglesa, principalmente ao que ela havia entendido como “*Whole Foods Portuguese*”:

Excerto 49 – Mediação na Unesp sobre o poema “*Home*”

(35:05) **Mediadora:** E aí esse que a [P-Unesp02] falou, “*You are cringing at the thought of buying st- sterile soil for your Whole F-, Whole Foods Portuguese kale seeds*”. O que eu peguei, né. O *Whole Foods* é tipo um supermercado de... comida. E aí, a gente tem uma estrutura aqui... vários adjetivos trabalhando juntos. Então, primeiro a gente entende semente, depois a gente entende “*kale seeds*”, que é tipo... é, *Portuguese kale seeds*, né. É couve. É... semente de couve.

[...]

(35:49) **Mediadora:** Então, é, é meio que essa a ideia, né? Então, o *Whole Foods* é uma coisa, é um *chunk*, né, é uma coisa específica. *Portuguese* é o adjetivo que vai dar a qualidade da couve, que é a, a qualidade da semente. Então, é uma semente de couve portuguesa. Não lembro como que é a tradução específica para o português dessa *Portuguese kale seeds*, mas é um tipo de couve.

O excerto acima reforça a importância do papel do mediador em um Teletandem temático de literatura que traz o enfoque na forma da língua inglesa para explicar uma passagem do texto literário. No Literatandem, coube à mediadora selecionar textos que fossem instigantes aos participantes e tratar de eventuais questões trazidas por eles. Logo, além de competir ao mediador a organização do projeto para a discussão dos textos e o conhecimento das obras, também toca a ele eventuais esclarecimentos linguísticos para melhor compreensão da primeira camada de leitura (a “superfície” do texto literário). Note-se que o papel do mediador permanece o mesmo enquanto sujeito mais experiente em ensino/aprendizagem de línguas, mas aqui essa atribuição vem atrelada ao texto literário, que provê direcionamentos temáticos e linguísticos. Nos parece que o mediador no Literatandem é a intersecção do aprendiz de línguas e do leitor mais experiente (Vassallo; Telles, 2006; Luperini, 1998). Portanto, é necessário um preparo prévio do mediador para saber lidar com a forma e com o conteúdo dos textos trabalhados.

Finalmente, inserimos ainda nesta categoria eventuais reflexões que os participantes trazem acerca da língua na qual são proficientes. Um exemplo do tipo aparece no excerto 31, apresentado anteriormente nesta categoria, no qual P-Unesp01 chama a atenção para o uso de metáforas no poema, elemento que lhe agrada na escrita de Elizandra Souza. P-Unesp01 aponta que a autora utiliza palavras concretas para gerar um sentido figurado, o que demonstra certa atenção a como a autora organiza seu discurso para expressar determinado sentido. Portanto, P-Unesp01 compreende as potencialidades da escrita literária, que articula palavras e símbolos, demonstrando sua atenção aos aspectos simbólicos da língua e

ênfatizando tais aspectos para sua parceira. Assim, as tarefas sobre os textos literários promovem uma atenção aos usos da língua que não são somente utilitários e objetivos, mas também sutis e subjetivos.

P-UW01, por sua vez, esclarece que refletiu sobre a língua inglesa a partir do mini-questionário sobre o poema “*Home*”, como se verá no próximo excerto. Na segunda questão, que pede mais informações sobre a resposta anterior, a participante relata que trabalhar na atividade a fez pensar sobre o ritmo da língua inglesa. Não há outros dados nos quais a participante fale diretamente sobre sua reflexão sobre a língua inglesa, mas acreditamos que esse pensamento pode ter ocorrido por P-UW01 ver seu parceiro brasileiro escrever as respostas para a atividade do poema “*Home*” e, com isso, observou suas dificuldades de escrita e percebeu como o inglês tem um ritmo diferente para ele. Como vê no excerto 51, P-Unesp01 reconhece que a escrita em inglês é desafiadora, e a parceira reconhece isso.

Excerto 50 – Mini-questionário de P-UW01 sobre o poema “*Home*”⁴⁵

2. How did the discussions with your partner contribute to your comprehension of the text? (Check all that apply to you)

☐ *It helped me with my learning of Portuguese.*

☒ *They made me think about my own language.*

☒ *They added to my knowledge on literature.*

☒ *They gave me other interpretations of the text.*

☐ *The discussions with my partner did not contribute to my comprehension of the text.*

☐ *Other:* _____

Please, explain your answer to the previous question.

Talking about the literature was really cool because there were different parts that stood out to each of us + working on the assignment really made me think about how the English language flows.

⁴⁵ 2. Como as discussões com seu parceiro contribuíram para sua compreensão do texto? (Marque tudo o que se aplique a você)

☐ Me ajudou com a minha aprendizagem do português.

☒ Me fez pensar sobre a minha própria língua.

☒ Aumentou o meu conhecimento sobre literatura.

☒ Me deu outras interpretações do texto.

☐ As discussões com o meu parceiro não contribuíram para minha compreensão do texto.

☐ Outro: _____

Por favor, explique sua resposta à pergunta anterior.

Falar sobre literatura foi muito legal porque havia partes diferentes que chamaram a atenção de cada um de nós + trabalhar na atividade realmente me fez pensar sobre como a língua inglesa flui.

Excerto 51 - Interação 03 de P-Unesp01 e P-UW01 sobre o poema

“Home”

(19:01) **P-Unesp01**: Com certeza, amiga. Vamos colocar. Pode ir me corrigindo, viu, amiga, porque eu tô escrevendo, mas inglês... assim, às vezes eu me confundo com as palavras.

(19:13) **P-UW01**: Uhum.

A partir do que foi apresentado, percebe-se que o Literatandem mistura a estrutura do Teletandem ao debate sobre textos literários ancorado em tarefas, que podem ser selecionados com o propósito de instigar os participantes. Acreditamos que, como o Literatandem propõe a discussão sobre literatura mantendo a prática de duas línguas durante o processo, os participantes percebem suas próprias dificuldades e as dos parceiros a partir de um material comum.

Os dados apresentados revelam como os textos literários, quando integrados a tarefas estruturadas, impulsionam discussões significativas sobre as línguas trabalhadas nas interações do Literatandem. Observamos que os participantes recorrem a múltiplos recursos – traduções, gestos e exemplos culturais, por exemplo – para construir sentidos e esclarecer dúvidas linguísticas. As tarefas não apenas motivam a leitura, mas também criam oportunidades para que lacunas no conhecimento linguístico emerjam e sejam tratadas de forma colaborativa. Assim, o texto literário não é apenas objeto de leitura, mas torna-se ponto de partida para práticas comunicativas autênticas e reflexões sobre as línguas envolvidas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a investigar quais aspectos emergem na aprendizagem colaborativa de um Teletandem temático sobre literatura estruturado em tarefas, cunhado pela pesquisadora de Literatandem. Em nosso estudo, concluímos que quatro aspectos emergiram: o uso dos materiais e das plataformas disponibilizados aos participantes, o envolvimento dos aprendizes com os textos literários, a construção conjunta de sentidos dos textos e a atenção dos interagentes às línguas portuguesa e inglesa.

No Literatandem, os encontros se caracterizam pela proposta de se debruçar sobre textos literários, mediada por tarefas e com o suporte de plataformas digitais, o que se mostrou uma estratégia eficaz para promover o engajamento dos aprendizes e aprofundar a reflexão sobre a língua e a literatura. Além disso, as tarefas propostas reforçam a relevância do papel do mediador do Teletandem, cuja atuação continua sendo importante para promover reflexões durante as sessões de interação e de mediação.

A partir do estudo de caso de uma dupla de participantes, os resultados apontam que, apesar das especificidades temáticas e da estrutura baseada em tarefas, os princípios do Teletandem (Telles; Vassallo 2006) – autonomia, reciprocidade e separação de línguas – se mantêm e alguns são reforçados e potencializados.

A autonomia dos aprendizes é reforçada e incentivada de forma colaborativa. Em vez de ser minimizada pela presença de tarefas obrigatórias, a autonomia se manifesta na maneira como os participantes se organizam para realizá-las. A elaboração de tarefas pelo mediador não restringe a liberdade e nem a responsabilidade dos interagentes; pelo contrário, oferece um propósito para as interações, fazendo com que eles ajam de forma autônoma para alcançar seus objetivos. A dupla em estudo, por exemplo, demonstrou agir autonomamente ao organizar o esclarecimento de dúvidas, qual seria o melhor método de organização visual e funcional na tela durante a conversa e quem escreveria as respostas.

O princípio da reciprocidade é potencializado porque as tarefas de leitura e discussão exigem que os participantes trabalhem em conjunto, de forma que o aprendizado de um se entrelaça ao do outro. A dupla analisada exemplifica essa dinâmica ao buscar, em conjunto, estratégias para superar as dificuldades de

compreensão textual. P-UW01, por exemplo, utilizou anotações para organizar suas dúvidas, o que ajudou P-Unesp01 a auxiliá-la de maneira mais direcionada. Além disso, a troca de papéis na escrita das respostas demonstrou um esforço mútuo para que ambos praticassem a língua-alvo e atingissem o objetivo da tarefa em consonância com as necessidades de aprendizagem um do outro.

Quanto à separação de línguas, a dupla analisada tinha uma forte conexão com o português, o que fez com que as línguas se misturassem às vezes nas interações. Por isso, estamos de acordo com Picoli e Salomão (2020) quanto a chamar esse princípio de “princípio da igualdade” (de oportunidade de prática da LE), pois, ainda que o Teletandem seja um intercâmbio virtual bilíngue, a forma como as línguas serão utilizadas durante as sessões de interação dependerá das motivações dos interagentes. Ainda assim, a escolha de um poema em inglês e outro em português procurou garantir que a prática das duas línguas ocorresse de forma equilibrada, mesmo que o tempo de prática para cada um dos idiomas não fosse separado em proporções exatas.

Estruturar os encontros de Teletandem a partir de tarefas foi um elemento importante para o desenvolvimento do Literatandem, uma vez que as atividades funcionaram como suportes para as sessões de interação e organizaram o percurso de leitura e discussão, promovendo o engajamento dos participantes. As tarefas elaboradas no Literatandem adotaram uma perspectiva de literatura enquanto discurso, o que deu aos leitores a liberdade de interagir e dialogar com texto literário e os aproximou do papel ativo do aprendiz de línguas. A execução das tarefas, por sua vez, levou os participantes a desenvolver a competência simbólica em colaboração, pois as atividades configuraram uma forma de mediação para o desenvolvimento dessa competência.

Na categoria “Uso dos materiais e das plataformas”, observou-se que a escolha de textos literários instigantes e a utilização de ferramentas digitais, como o *Google Docs*, foram fundamentais para a discussão dos participantes nas sessões de interação. As plataformas reforçaram o aspecto colaborativo do Teletandem, permitindo que os participantes gerenciassem sua própria aprendizagem e a do parceiro de forma autônoma e recíproca. O compartilhamento de telas, a inserção de comentários e a escrita conjunta das respostas mostraram como os aprendizes se organizam para superar desafios de compreensão textual. Essa organização se manifestou de forma distinta em cada participante, com a participante da UW usando

recursos como grifos e anotações para planejar suas dúvidas e o parceiro da Unesp organizando as ações para o cumprimento da tarefa de acordo com suas necessidades e atento às preferências da parceira (como compartilhamento de tela e escrita das respostas).

A categoria “Envolvimento com o texto”, por sua vez, mostrou que a expressão de subjetividades e opiniões dos participantes em relação aos textos literários são importantes para o processo de leitura. As competências simbólica e comunicativa se mostraram como elementos fundamentais para compreensão do texto, pois é por meio delas que os participantes conseguem identificar e sinalizar suas dificuldades de leitura para que, com a ajuda do parceiro, consigam ter uma leitura mais prazerosa dos textos. Esse processo de leitura, de releitura e de identificação de dificuldades é promovido pelas tarefas, que estimulam os participantes a expressarem suas reações e a revisitarem suas anotações.

A análise da “Construção de sentidos do texto” no Literatandem destaca um processo colaborativo de interpretação textual, no qual os participantes se atentam a elementos formais dos textos, bem como às suas experiências pessoais e às dos eus-líricos para aprofundar a compreensão dos poemas e das línguas nas quais os textos estão escritos. A interação entre os leitores é fundamental, já que eles compartilham interpretações e conhecimentos prévios para construir um entendimento conjunto.

Finalmente, na categoria “Atenção à língua materna e à língua-alvo”, notamos que fatores como a negociação de sentidos, a correção de erros e a coconstrução do processo de aprendizagem estão envolvidos no Literatandem. Os excertos dessa categoria mostraram diferentes estratégias comunicativas para o entendimento de palavras, como a tradução imediata, o uso de referências culturais e gestos para explicar vocábulos. Assim, a inserção de textos literários no Teletandem motivou a discussão de aspectos linguísticos. Ademais, a modalidade escrita das tarefas também incentivou reflexões sobre as línguas portuguesa e inglesa.

Com relação ao poema “Domingo”, a dupla de participantes remontou o sentido de várias palavras conjuntamente a partir do que havia sido destacado por P-UW01, o que gerou a imagem de um dia de domingo próprio, que se mescla à identidade do eu-lírico do poema, e que não poderia ser traduzido somente como “*Sunday*”. Similarmente, na discussão do poema “*Home*”, P-Unesp01 notou a

construção gradual do conceito de lar, enquanto P-UW01 complexificou sua própria visão da palavra ao relacioná-la com sua experiência pessoal e familiar e ao refletir que “lar” pode ter diferentes acepções para cada pessoa. Assim, o Literatandem estimulou a competência simbólica dos aprendizes, permitindo-lhes compreender que as palavras não são apenas traduções diretas, mas sim conceitos complexos que englobam experiências humanas.

A análise dos dados também demonstrou a importância das tarefas para orientar os participantes e estimular a aprendizagem, além de levarem os participantes a refletir sobre suas próprias dificuldades e as de seus parceiros. Como se viu, a obrigatoriedade de ler e discutir os textos literários não limitou a autonomia dos interagentes, pois ofereceu um propósito para as interações e fez com que eles agissem de forma independente, responsável e recíproca para cumprirem o objetivo estipulado. A forma como P-Unesp01 e P-UW01 negociaram a divisão da escrita das respostas e as correções mútuas no *Google Docs* evidencia a cocriação da autonomia no Teletandem (Luz, 2009). Ademais, a autonomia conjunta dos parceiros demonstra que os princípios da autonomia e da reciprocidade atuaram juntos na dinâmica da dupla analisada, o que ressalta as conclusões de Salomão, Silva e Daniel (2009) sobre os princípios do Teletandem estarem ligados uns aos outros.

O Literatandem reforçou também a relevância do mediador, cuja atuação englobou a assistência pedagógica nas sessões de mediação e na elaboração dos materiais para as sessões de interação. Como observado por Ramos e Carvalho (2020), a discussão de literatura nem sempre emerge espontaneamente; portanto, a intervenção do mediador é essencial para sugerir, orientar e aprofundar o debate de forma pedagógica. No Literatandem, o mediador se estabeleceu como um leitor mais experiente e um facilitador das discussões literárias. Seu conhecimento prévio dos textos e da teoria literária foi importante para a seleção dos materiais e para a elaboração das tarefas.

A principal limitação deste estudo reside no seu caráter de estudo de caso, focado em uma única dupla, o que impede a generalização dos resultados. No entanto, a grande quantidade de dados coletados (questionários, atividades escritas e sessões de interação e mediação gravadas) conferiu à pesquisadora uma compreensão aprofundada do Literatandem, o que auxiliou na formação de categorias do trabalho final e na análise dos dados de 2023.

Para pesquisas futuras, sugerimos que sejam feitos estudos com mais participantes e com diferentes níveis de proficiência e perfis acadêmicos, para verificar como a dinâmica de aprendizagem se manifesta em outros contextos. Também consideramos a relevância de novos estudos em Teletandem que explorem a elaboração e a execução de tarefas nesse intercâmbio virtual bilíngue, para que se observe outras formas de posicionamento autônomo dos participantes com relação às atividades propostas. Além disso, a sugestão de Oliveira (2024) de focar nas mediações em contextos de Teletandem com literatura permanece crucial, pois o papel do mediador como leitor mais experiente e facilitador das discussões merece um aprofundamento investigativo.

Por fim, apontamos nos referenciais teóricos que há propostas de trabalho com literatura em Teletandem com nomes distintos: teletandem com literatura, TecLit, TTD-L/URCA e Literatandem. Estas são tentativas iniciais de inserir a discussão sobre textos literários no Teletandem, cada qual planejada de acordo com seu contexto e com a visão de seus professores, mediadores e pesquisadores. Esta pesquisa apresentou o Literatandem, que identificamos como um “Teletandem temático”. O Literatandem se diferencia das demais propostas de trabalho com textos literários em Teletandem por se estruturar em tarefas a fim de garantir que o debate sobre literatura aconteça, uma vez que não se associou a nenhuma disciplina acadêmica. Durante a pesquisa, reconhecemos a necessidade de unificar as propostas dentro de um mesmo termo, a fim de prover um direcionamento mais claro para pesquisas futuras que lidem sobre textos literários em Teletandem. Diante disso, optamos por complementar o nome da nossa proposta para que seja chamada de “Literatandem: Literatura em Teletandem”. Com isso, pretendemos manter o nome do nosso projeto, que contou com características específicas de organização, ao mesmo tempo em que preservamos o nome do intercâmbio virtual que originou nosso trabalho – ou seja, o Teletandem.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 25-42, 2015. DOI: 10.29051/el.v1i1.8051. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8051>. Acesso em: 1 nov. 2025.
- ARANHA, Solange; CAVALARI, Suzi Marques Spatti. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. **The Especialist**, v.35, n.2, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/21467>. Acesso em: 08 jun. 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: 70, 2016.
- BENEDETTI, Ana Mariza. Aplicaciones potenciales del contexto teletandem para el aprendizaje de lenguas extranjeras. **Moderna Sprak**. v. 104, n. 1, p. 42-58, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/372b056f-0eff-4f22-9bef-fedb6114f655/content>. Acesso em 13 jul. 2025.
- BONFIM, Mariana Volpi. **A autonomia no contexto teletandem institucional integrado**. Orientadora: Suzi Marques Spatti Cavalari. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/122193>. Acesso em 08 jul. 2025.
- BORGES, Larissa. A complex dynamic model of autonomy development. **Studies in Self-Access Learning Journal**, v. 13, n. 2, p. 200-223, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.37237/130203>. Acesso em 08 jul. 2025.
- BRAMMERTS, Helmut. Aprendizagem autónoma de línguas em tandem: desenvolvimento de um conceito. In: DELILLE, Karl Heinz; CHICHORRO, Adelaide (eds). **Aprendizagem autónoma de línguas em tándem**. Lisboa: Edições Colibri, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2002. p. 15-25.
- BRAMMERTS, Helmut. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: LITTLE, David; BRAMMERTS, Helmut (eds). **A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet**. Dublin: Trinity College, 1996. p. 9 - 22.
- BRANDL, Klaus. **Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work**. 2. ed. Cognella: San Diego, 2021.
- BRANDL, Klaus. **Communicative language teaching in action: putting principles to work**. New Jersey: Pearson Education, 2008.

CAMPOS, Bruna da Silva; KAMI, Camila Maria da Costa; SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. A mediação no Teletandem durante a pandemia da COVID-19. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v.20, n.1, 2021.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARTER, Angela. The Werewolf. In: CARTER, Angela. **The Bloody Chamber and Other Stories**. Nova Iorque: Penguin, 1993. p. 108-110.

CARVALHO, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de; OLIVEIRA, Fernanda Tamarozzi de; CRUZ, Jheniffer da Silva. Spanish Teaching-Learning Process in the Context of Teletandem: Dialogues on Literature. In: RAMOS, Karin Adriane Henschel Pobbe; CARVALHO, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de. **Language, Culture and Literature in Telecollaboration Contexts**. Cham, São Paulo: Springer, Editora Unesp, 2023. p. 105-120.

CARVALHO, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de; RAMOS, Karin Adriane Henschel Pobbe. Interfaces no processo de mediação em teletandem português e espanhol: o papel dos mediadores. **Estudos Linguísticos**, v. 48, n. 2, p. 747-765, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21165/el.v48i2.2262>. Acesso em 02 fev. 2025.

CAVALARI, Suzi Marques Spatti. Institutional Integrated Teletandem: students' perceptions about collaborative writing. **Entre Línguas**, v.2, n.2, p. 249-260, jul./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v2i2.8587>. Acesso em 08 jul. 2025.

CESERANI, Remo. **Convergências**: Os Instrumentos Literários e as Outras Disciplinas. Trad. Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2017.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Editora Unesp, 1998.

CHESNOKOVA, Anna; ZYNGIER, Sonia. Literary awareness and the reading experience: an evidence-based assessment. **The Modern Higher Education Review**, n. 9, p. 84-100, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.28925/2617-5266/2024.95>. Acesso em 08 jul. 2025.

COLLINS, Kathleen. Exteriors. In: COLLINS, Kathleen. **Whatever Happened to Interracial Love?**. Nova Iorque: HarperCollins, 2022. p. 1-3.

CRUZ, Jheniffer da Silva. **“Teletandem com Literatura” na formação inicial de professores de espanhol como língua estrangeira em contexto telecolaborativo**. Orientadora: Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/252719>. Acesso em 08 jul. 2025.

DITTMANN, Tim. The Role of Language Tandems in the Internationalization of University Curricula – Fostering Language Self-Efficacy, Cultural Intelligence, Learner Autonomy, and Intrinsic Goal Orientation. **ZFHE**, v.12, n.4, p. 53-72, dec. 2017. Disponível em: <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1081>. Acesso em 01 ago. 2021.

DOOLY, Melinda; O'DOWD, Robert. Tellecolaboration in the foreign language classroom: A review of its origins and its application to language teaching practice. In: DOOLY, Melinda; O'DOWD, Robert (eds). **In This Together: Teachers' Experiences with Transnational, Telecollaborative Language Learning. Projects**. New York: Peter Lang Publishing Group, 2018. p. 11-34.

DOOLY, Melinda. Divergent perceptions of telecollaborative language learning tasks: Task-as-workplan vs. task-as-process. **Language Learning & Technology**, v. 15, n. 2, p. 69-91, jun. 2011. Disponível em: <https://www.lltjournal.org/item/10125-44252/>. Acesso em 08 jul. 2025.

DÖRNYEI, Zoltán. **Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

DUFF, Patricia A. Case Study Research on Language Learning and Use. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, v. 34, p. 233-255, mar. 2014.

ELSTERMANN, Anna-Katharina. **Learner Support in Telecollaboration: peer group mediation in teletandem**. 2016. 413 f. Tese (Doutorado) - Fakultät für Philologie, Ruhr Universität Bochum, Bochum, 2016.

GIBBS, Graham. Natureza da análise qualitativa. In: GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 15-25.

HALL, Geoff. **Literature in language education**. 2.ed. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2015.

HOLEC, Henri. **Autonomy and Foreign Language Learning**. Oxford/Nova Iorque: Pergamon, 1981.

JOHNSON, R. Burke; CHRISTENSEN, Larry. **Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches**. 7.ed. Los Angeles: SAGE Publications, 2020.

KRAMSCH, Claire. From Communicative Competence to Symbolic Competence. **The Modern Language Journal**, v. 90, n. 2, 2006. p. 249-252. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/3876875>. Acesso em 08 jul. 2025.

KRAMSCH, Claire; HUA, Zhu. Language and Culture in ELT. In: HALL, Graham (ed.). **Routledge Handbook of English Language Teaching**. Londres: Routledge, 2016. p. 38-50.

KRAMSCH, Claire; KRAMSCH, Oliver. **The Avatars of Literature in Language Study**. *The Modern Language Journal*, v. 84, n. 4, 2000. p. 553-573. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/330306>. Acesso em 08 jul. 2025.

LAMB, Terry. Knowledge about language and learner autonomy. In: CENOZ, Jason; GORTER, Durk (eds.). **Language Awareness and Multilingualism**. Cham: Springer International Publishing Switzerland, 2017. p. 173-186.

LAZAR, Gillian. **Literature and language teaching**: a guide for teachers and trainers. Cambridge: Cambridge University, 1993.

LUPERINI, Romano. La classe come comunità ermeneutica. In: LUPERINI, Romano. **Il professore come intellettuale**: La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura. Milão: Piero Manni, 1998. *Ebook*. Não paginado.

LUZ, Emeli Borges Pereira. **A autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (teletandem)**. Orientadora: Ana Mariza Benedetti. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/93886>. Acesso em 08 jul. 2025.

LUZ, Emeli Borges Pereira; CAVALARI, Suzi Marques Spatti. Teletandem Brasil: uma discussão sobre o desenvolvimento da aprendizagem autônoma. In: TELLES, João A. (org.). **Teletandem**: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes, 2009. p. 201-220.

MAGNO E SILVA, Walkyria; SANTOS, Edirnelis Moraes dos. Promovendo a autonomia e a motivação: o papel do conselheiro languageiro. **Revista Horizontes De Linguística Aplicada**, v. 13, n. 1, p. 89-105, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rhla.v13i1.1336>. Acesso em 08 jul. 2025.

MAWIYOO, Ngwatilo. Home. In: MOLEBATSI, Natalia (ed.). **Wild imperfections**. Abuja, Londres: Cassava Republic Press, 2021.

MERRIAM, Sarah B. Case Studies as Qualitative Research. In: MERRIAM, Sarah B. **Qualitative research and case study applications in education**. São Francisco: Jossey-Bass, 1998. p. 26-43.

O'DOWD, Robert. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. **Journal of Virtual Exchange**, v. 1, p. 1-23, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>. Acesso em 31/01/2025.

O'DOWD, R.; WAIRE, P. Critical issues in telecollaborative task design. **Computer Assisted Language Learning**, v. 22, n. 2, p. 173-188, mar. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09588220902778369>. Acesso em 02 fev. 2025.

OLIVEIRA, Fernanda Tamarozzi. **Literatura e Tecnologia em Diálogo**: um estudo sobre a integração da leitura literária ao contexto de teletandem português-espanhol. Orientadora: Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho. 2024. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/258191>. Acesso em 08 jul. 2025.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Métodos de pesquisa qualitativa. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019. p.59-103.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, jan./jun 2006. <https://doi.org/10.15210/rle.v9i1.15628>. Acesso em 02 nov. 2025.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Como se aprende uma língua estrangeira?. In: ANASTÁCIO, Elismar Bertoluci de Araújo; MALHEIROS, Marcia Rita Trindade L.; FIGLIOLINI, Marcia Cristina Rocha (orgs). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140. Disponível em: <https://www.veramenezes.com/como.htm>. Acesso em 02 nov. 2025.

PALTRIDGE, Brian; PHAKITI, Aek (ed.). **Research Methods in Applied Linguistics**: A Practical Resource. Londres, Nova Iorque: Bloomsbury, 2015.

PETIT, Michèle. O direito à literatura. In: PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. 2.ed. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2010.

PICOLI, Fabiana; SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. O princípio da separação de línguas no teletandem: o que as teorias propõem e como ele funciona na prática. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 49, n. 3, p. 1605-1623, 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2458>. Acesso em 13 jul. 2025.

PIGLIA, Ricardo. Teses sobre o conto. In: PIGLIA, Ricardo. **Formas Breves**. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 87 - 94.

RAMOS, Karin Adriane Henschel Pobbe; CARVALHO, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de; SILVA, Mayara Nunes da. Géneros literarios en teletándem: experiencias en acciones institucionales y telecolaborativas. **Revista Latinoamericana de Estudios de La Escritura**, v. 1, n. 2, p. 136-156, 2024. Disponível em: <https://wac.colostate.edu/docs/rlee/v1n2/ramosetal.pdf>. Acesso em 13 jul. 2025.

RAMOS, Karin Adriane Henschel Pobbe; DIAZ, Anelly Mendoza; SILVA, Mayara Nunes da. Literary Genres and Teaching Portuguese as a Foreign Language in Teletandem. In: RAMOS, Karin Adriane Henschel Pobbe; CARVALHO, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de (ed.). **Language, Culture and Literature in Telecollaboration Contexts**. Cham: Springer, Editora Unesp, 2023. Disponível em:

https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-33830-4_7. Acesso em 13 maio 2024.

RAMOS, Karin Adriane Henschel Pobbe; CARVALHO, Kelly Cristiane Henschel Pobbe. Literatura em contextos de telecolaboração: uma experiência inicial. In: SOUZA, Fábio Marques de; CARVALHO, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de; MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes (org.). **Telecolaboração, ensino de línguas e formação de professores: demandas do século XXI**. 1.ed. v.1. São Paulo, Campina Grande: Mentis Abertas, EdUEPB, 2020. p.129-149.

RAMPAZZO, Laura; MOORE, Viviane de Souza Klen-Alves. **Guia teórico-prático do intercâmbio virtual**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2024.

ROAS, David. A ameaça do fantástico. In: ROAS, David. **A ameaça do fantástico: aproximações teóricas**. São Paulo: Unesp, 2014.

ROBSON, Colin; MCCARTAN, Kieran. Approaches to social research. In: ROBSON, Colin; MCCARTAN, Kieran. **Real World Research: A Resource for Users of Social Research Methods in Applied Settings**. 4.ed. West Sussex: John Wiley & Sons, 2016. p. 14-30.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. Telecolaboração: algumas experiências no ensino e aprendizagem de línguas e na formação inicial de professores. In: LUCAS, Patrícia de Oliveira; RODRIGUES, Rosana Ferrareto Lourenço (org.). **Temas e Rumos nas Pesquisas em Linguística (Aplicada)**: questões empíricas, éticas e práticas. v. 2. Campinas: Pontes, 2017.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo; SILVA, Eduardo Viana da. The application of the Global Competence Matrix in a virtual exchange program with US and Brazilian students. **Journal of Virtual Exchange**, v.3 (SI-IVEC2019), p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21827/jve.3.35804>. Acesso em 30 jun. 2023.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo; SILVA, Andressa Carvalho da; DANIEL, Fátima de Gênova. A aprendizagem colaborativa em tandem: um olhar sobre seus princípios. In: TELLES, João A. (org.). **Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas: Pontes, 2009. p. 75-92.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. Pequeno dicionário de Tandem. **Teletandem News**, v. 1, n. 2, p. 6-11, 2006. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter_Ano_I_n_2.pdf>. Acesso em 28 out. 2018.

SANTORO, Elisabetta. Task-based approach: a tarefa comunicativa no ensino do italiano como língua estrangeira. **Revista De Italianística**, n.28, p. 40-54, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-8281.v0i28p40-54>. Acesso em 28 abr. 2023.

SANTORO, Elisabetta. Lingua e letteratura. [Entrevista cedida a] Officina.it. **Alma Edizioni**, Florença, n.16, nov. 2011. Disponível em:

<https://www.almaedizioni.it/it/officina/2011/officina-16/>. Acesso em: 28 abr. 2023. Não paginado.

SANTOS, Elaine Maria. Preparação de material didático e a pedagogia do pós-método: Reflexões sobre a prática docente. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 10, n. esp.1, p. e024014, 2024. DOI: 10.29051/el.v10iesp.1.18793. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/18793>. Acesso em: 1 nov. 2025.

SANTOS, Milena Meira Ramos dos. Ensino de língua estrangeira: os métodos. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 6, n. 2, p. 249-265, 2020. DOI: 10.29051/el.v6i2.13072. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/13072>. Acesso em: 01 nov. 2025.

SARTORI, Jéssica Sordi. **A sessão de mediação no teletandem**: um estudo sobre sua estrutura com base na Análise da Conversação. Orientadora: Ana Cristina Biondo Salomão. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, São Paulo, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/205105>. Acesso em 28 abr. 2023.

SILVA, Cidinha da. Melô da Contradição. In: SILVA, Cidinha da. **Cada Tridente em Seu Lugar**. 3.ed. Belo Horizonte: Mazza edições, 2010. p. 59-60.

SILVA, Guilherme Mariano Martins da; FUNO, Ludmila Belotti Andreu; SILVA, Darley Pereira da. Teletandem literário/URCA: uma proposta de intercâmbio virtual com ênfase em experiências literárias. **Miguilim - Revista Eletrônica do Netlli**, v. 13, n. 2, p. 72-89, 2024. DOI: <https://doi.org/10.47295/mgren.v13i2.1360>. Acesso em 15 out. 2025.

SILVA, Mayara Nunes da. **Literatura e teletandem**: interculturalidade no ensino de português como língua estrangeira. Orientadora: Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos. 2023. 157 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/251208>. Acesso em 02 nov. 2025.

SILVA, Mayara Nunes da; RAMOS, Karin Adriane Henschel Pobbe. Teletandem e literatura: experiências interculturais no ensino de português como língua estrangeira. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 44, n. 2, 2022. <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v44i2.62174>. Acesso em 13 jul. 2025.

SOUZA, Elizandra. Domingo. In: SOUZA, Elizandra. **Quem pode acalmar esse redemoinho de ser mulher preta?**. 1.ed. São Paulo: Mjiba, 2021.

TELLES, JOÃO A. Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies. **DELTA**, n. 31, v. 3, dez. 2015. p. 359-389. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4450226475643730772>. Acesso em 08 jul. 2025.

TELLES, João A.; VASSALLO, Maria Luisa. Teletandem: uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In: TELLES, João A. (org.). **Teletandem**: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes, 2009. p. 43-61.

TELLES, João A.; VASSALLO, Maria Luisa. Foreign Language Learning In-Tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. **The ESPECIALIST**, São Paulo, Rio de Janeiro, v.27, n.2, p. 189-212, 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/1629>. Acesso em 08 set. 2020.

TELLES, Lygia Fagundes. As formigas. In: **Os contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

TODOROV, Tzvetan. **Os gêneros do discurso**. Trad. Nícia Adan Bonatti. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

VASSALLO, Maria Luisa. Teletandem ou Tandem tele-presencial? In: TELLES, João A. (org.). **Teletandem**: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes, 2009. p. 93-119.

VASSALLO, Maria Luisa; TELLES, João A. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. In: TELLES, João A. (org.). **Teletandem**: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes, 2009. p. 21-42.

VASSALLO, Maria Luisa; TELLES, João A. Foreign Language Learning In-Tandem: Theoretical Principles and Research Perspectives. **The ESPECIALIST**, São Paulo, Rio de Janeiro, v.27, n.1, p. 83-118, 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/6117>. Acesso em 08 set. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. Livraria Martins Fontes: São Paulo, 1991.

WOODIN, Jane. Cultural categorisation: what can we learn from practice? An example from tandem learning. **Language and Intercultural Communication**, v.10, n.3, p. 225-242, ago 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/14708470903348556>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14708470903348556>. Acesso em 01 ago. 2021.

ZYNGIER, Sonia. Towards a Cultural Approach to Stylistics. **CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica**, n. 24, 2001. p. 365-380. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce24/cauce24_21.pdf. Acesso em 08 jul. 2025.

ZYNGIER, Sonia; FIALHO, Olivia. Pedagogical stylistics, literary awareness and empowerment: a critical perspective. **Language and Literature**, v. 19, n. 1, fev. 2010. p. 13-33. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0963947009356717>. Acesso em 08 jul. 2025.

APÊNDICE A – FORMULÁRIO PARA INSCRIÇÕES (UNESP)



Inscrição para Literatandem com a Universidade de Washington (1º semestre/2023)

Preencha o formulário com os dados necessários para realizar sua inscrição.

Quintas-feiras

Interações - Horário

02/02/23 - 15:30 - 16:00 (reunião de orientação)

09/02/23 - 15:30 - 16:20 (+30 min. de mediação)

16/02/23 - 15:30 - 16:20 (+30 min. de mediação)

02/03/23 - 15:30 - 16:20 (+30 min. de mediação)

A turma de Literatandem do 1º semestre de 2023 está sendo formada para coleta de dados da pesquisa de doutorado intitulada "Literatandem: uma proposta de diálogo com literatura em contextos de Teletandem" realizada por Vanessa Matiola, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Unesp/FCLAr. Ao se inscrever, você declara ter interesse em participar da pesquisa. Entraremos em contato posteriormente para formalizar seu consentimento.

Contatos Teletandem:

Facebook - <https://pt-br.facebook.com/teletandemararaquara/>

Instagram - <https://www.instagram.com/teletandemararaquara/>

E-mail – tandemararaquara@gmail.com

Contato da pesquisadora:

vanessa.matiola@unesp.br

vanessa.matiola@unesp.br [Mudar de conta](#)



* Indica uma pergunta obrigatória



E-mail ***Pesquisa**

A turma de Literatandem do 1º semestre de 2023 está sendo formada para coleta de dados da pesquisa de doutorado intitulada "Literatandem: uma proposta de diálogo com literatura em contextos de Teletandem" realizada por Vanessa Matiola, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Unesp/FCLAr. *

Ao se inscrever, você declara ter interesse em participar da pesquisa.
Entraremos em contato posteriormente para formalizar seu consentimento.

☐ Estou ciente que a turma de Literatandem do 1º semestre de 2023 está sendo formada para coleta de dados de pesquisa e declaro ter interesse em participar.

Dados para inscrição**Nome completo *****Idade ***

CPF *

Sua resposta

WhatsApp - será criado um grupo para esta turma *

Sua resposta

Qual curso de graduação ou pós-graduação você faz na Unesp? *

Escolher

Se marcou "Pós-graduação" ou "Outro", indique a área de estudo. Se marcou "Servidor ou docente Unesp", indique sua seção ou departamento.

Sua resposta

Termo de Compromisso

Prezado(a)(e) interagente, você está se inscrevendo para participar do processo de aprendizagem por meio do Teletandem com uma de nossas universidades parceiras no exterior. Para garantir o seu desenvolvimento no uso da língua alvo e manter a parceria entre a Unesp e a universidade estrangeira, é importante que você assuma o compromisso de atender aos requisitos a seguir.



Por favor, leia as condições de participação abaixo com atenção e assinale *
CADA UM dos itens, comprometendo-se a

- ☐ ler as orientações sobre o que é Teletandem e seu funcionamento
- ☐ conectar-se no horário e acompanhar o calendário das interações com atenção para eventuais mudanças de horário
- ☐ não faltar às sessões de Teletandem
- ☐ avisar aos mediadores da Unesp (por e-mail ou WhatsApp) e ao parceiro/a no exterior sobre essa ausência e, se possível, enviar um substituto
- ☐ enviar um substituto ou avisar os mediadores a tempo de conseguirem alguém para a vaga, em caso de desistência
- ☐ participar das sessões de mediação após as interações semanalmente
- ☐ seguir as orientações dos mediadores e buscar auxílio para as dificuldades durante o processo

Dado que as interações do Literatandem 1º semestre/2023 ocorrerão no período de férias da Unesp, os encontros serão feitos de forma remota. Por isso, excepcionalmente para a turma Literatandem 1º semestre/2023, o Laboratório de Idiomas da Unesp/FCLAr não estará disponível. *

- ☐ Estou ciente que as interações do Literatandem 1º semestre/2023 ocorrerão remotamente e que o Laboratório de Idiomas da Unesp/FCLAr não estará disponível.

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

Enviar

Página 1 de 1

[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.



Este formulário foi criado em Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". - [Entre em contato com o proprietário do formulário](#)



Google Formulários



APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INICIAL (UNESP)



Questionário inicial - Literatandem

Olá, interagente!

Por gentileza, leia com atenção as perguntas propostas neste questionário. Busque respondê-las de forma clara e detalhada. Em caso de dúvidas, contacte-nos via redes sociais, e-mail ou pelo grupo de Whatsapp de sua turma de Teletandem. Lembre-se de que uma das formas de fortalecer nossa universidade é a produção de pesquisas de qualidade e que os dados aqui fornecidos subsidiarão pesquisas no contexto Teletandem.

Muito obrigada!
Equipe Teletandem Araraquara
Vanessa Matiola

Contatos Teletandem:
Facebook - <https://pt-br.facebook.com/teletandemararaquara/>
Instagram - <https://www.instagram.com/teletandem/>
E-mail - tandemararaquara@gmail.com

Contato da pesquisadora:
vanessa.matiola@unesp.br

[Faça login no Google](#) para salvar o que você já preencheu. [Saiba mais](#)

* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail *

Seu e-mail



Nome completo (seu nome não será divulgado) *

Sua resposta

Classifique seu conhecimento na língua inglesa *

	Pouco	Razoavelmente	Bem	Muito bem
Fala	☐	☐	☐	☐
Ouve	☐	☐	☐	☐
Escreve	☐	☐	☐	☐
Lê	☐	☐	☐	☐

Como você geralmente pratica a(s) língua(s) estrangeira(s) que conhece ou que está aprendendo? Quais recursos você usa? *

Sua resposta

Quais são seus objetivos com relação à aprendizagem de línguas e à aprendizagem de literaturas nas sessões de Literatandem? *

Sua resposta



De maneira geral, quais são suas expectativas e seus objetivos de aprendizagem com relação ao Literatandem? *

Sua resposta

Durante as interações, haverá momentos em que você será o especialista na língua portuguesa e outros em que será o aprendiz da língua inglesa. Quais são suas expectativas em relação a esses dois papéis? *

Sua resposta

Quanto a essa troca de papéis, você acredita que poderá ser o especialista nas literaturas em língua portuguesa ou, então, em língua inglesa? *

Sua resposta

As sessões de mediação ocorrem ao final das interações e proporcionam um momento de reflexão sobre questões linguísticas e/ou culturais presentes nas interações. De que forma a mediação poderá ou não te auxiliar nas próximas sessões? *

Sua resposta

Avançar



Página 1 de 3

Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".
Este formulário parece suspeito? [Denunciar](#)

Google Formulários





Questionário inicial - Literatandem

Faça login no Google para salvar o que você já preencheu. [Saiba mais](#)

Pesquisa

Você dá permissão para que suas interações sejam gravadas para a pesquisa de doutorado "Literatandem: uma proposta de diálogo com literatura em contextos de Teletandem"?

☐ Sim

☐ Não

Voltar

Avançar

Página 2 de 3

Limpar
formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".
Este formulário parece suspeito? [Denunciar](#)

Google Formulários





Questionário inicial - Literatandem

Faça login no [Google](#) para salvar o que você já preencheu. [Saiba mais](#)

Muito obrigada!

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

[Voltar](#)

[Enviar](#)

Página 3 de 3 [Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.



Este formulário foi criado em Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

Este formulário parece suspeito? [Denunciar](#)

Google Formulários



APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO INICIAL (UW)

Initial questionnaire

[Faça login no Google](#) para salvar o que você já preencheu. [Saiba mais](#)

* Indica uma pergunta obrigatória

What do you believe you could learn about language and literature in this virtual exchange (Literatandem)? *

Sua resposta

Do you believe that class discussions about the virtual exchange will help you with your learning? Please, explain. *

Sua resposta

What do you expect from your Literatandem partner? *

Sua resposta

[Avançar](#) Página 1 de 2 [Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".
Este formulário parece suspeito? [Denunciar](#)

Google Formulários

?

Initial questionnaire

Faça login no Google para salvar o que você já preencheu. [Saiba mais](#)

* Indica uma pergunta obrigatória

Your information

Name *

Sua resposta

Age

Sua resposta

What is your major?

Sua resposta

[Voltar](#)

[Enviar](#)

 Página 2 de 2 [Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".
Este formulário parece suspeito? [Denunciar](#)

Google Formulários



APÊNDICE D – POEMA “DOMINGO” DE ELIZANDRA SOUZA**Domingo**

Elizandra Souza

Acordei com o sol do meu peito raiando...
O girassol do meu brinco querendo desfilar...
As tranças da minha sandália amarela sentir as ruas...
Aquele meu vestido bonito lá de Moçambique tirei do armário...
Dormi com gerânio e acordei com patchouli...
Me pinteí de felicidade e alegria de viver...
Sabe aquela bolsinha de couro da Feira de San Telmo?
Inspiram as ruas de São Paulo...
Confesso não cabe nada, só o bilhete único, celular e RG...
Como aprendi com Cora Coralina ando dispensando as bagagens...
Só ando com o que cabe no bolso e no coração ...
Ah, meu bracelete com olhos de Coruja ...
Meu colar de sementes de açaí,
Na alma, o batuque do Bongar...
Hoje é domingo e me levei pra passear...

APÊNDICE E – ATIVIDADE SOBRE O POEMA “DOMINGO” DE ELIZANDRA SOUZA



Por favor, respondam às perguntas abaixo em conjunto com o seu parceiro de teletandem. As perguntas aqui feitas se relacionam às suas leituras referentes ao poema “Domingo” de Elizandra Souza.

Sintam-se livres para responder em português e/ou inglês.

- Encontre elementos de oralidade no poema de Elizandra Souza e descreva-os abaixo. Na opinião de vocês, por que ela usa essa estratégia?

- Alguma informação no vídeo ajudou vocês a entender o poema?

- Quais partes do poema foram desafiadoras de entender? Por quê?



APÊNDICE F – MINI-QUESTIONÁRIO SOBRE O POEMA “DOMINGO” DE ELIZANDRA SOUZA (UNESP)



"Domingo" de Elizandra Souza

Por favor, responda às seguintes perguntas sobre as suas leituras referentes ao poema "Domingo" de Elizandra Souza

[Faça login no Google](#) para salvar o que você já preencheu. [Saiba mais](#)

* Indica uma pergunta obrigatória

Nome *

Sua resposta

Como a leitura colaborativa contribuiu para sua compreensão do texto? (Marque tudo o que se aplique a você) *

- ☐ Contribuiu para minha aprendizagem da língua estrangeira.
- ☐ Contribuiu para que eu refletisse sobre minha língua.
- ☐ Contribuiu para minha reflexão sobre literatura.
- ☐ Contribuiu para minha leitura.
- ☐ Contribuiu para que eu tivesse outras leituras e interpretações do conto.
- ☐ A leitura colaborativa não contribuiu para minha compreensão do texto.
- ☐ Outro: _____

?

Por favor, comente sua resposta à pergunta anterior. *

Sua resposta

Como as discussões com seu parceiro contribuíram para sua compreensão do texto? (Marque tudo o que se aplique a você) *

- ☐ As discussões contribuíram para minha aprendizagem da língua estrangeira.
- ☐ As discussões contribuíram para que eu refletisse sobre minha língua.
- ☐ As discussões contribuíram para minha reflexão sobre literatura.
- ☐ As discussões contribuíram para que eu tivesse acesso a outras leituras e interpretações do conto.
- ☐ As discussões com meu parceiro não contribuíram para minha compreensão do texto.
- ☐ Outro: _____

Por favor, comente sua resposta à pergunta anterior. *

Sua resposta

Enviar

Página 1 de 1

Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".
Este formulário parece suspeito? [Denunciar](#)

Google Formulários



APÊNDICE G – MINI-QUESTIONÁRIO SOBRE O POEMA “DOMINGO” DE ELIZANDRA SOUZA (UW)

LITERATANDEM SURVEY: “DOMINGO” BY ELIZANDRA SOUZA

Name: _____

1. How did the collaborative reading contribute to your comprehension of the text? (Check all that apply to you)

- ☐ It helped me with my learning of Portuguese.
- ☐ It made me think about my own language.
- ☐ It added to my knowledge on literature.
- ☐ It helped me during the reading process.
- ☐ It gave me other interpretations of the text.
- ☐ The collaborative reading did not contribute to my comprehension of the text.
- ☐ Other: _____

Please, explain your answer to the previous question.

2. How did the discussions with your partner contribute to your comprehension of the text? (Check all that apply to you)

- ☐ It helped me with my learning of Portuguese.
- ☐ They made me think about my own language.
- ☐ They added to my knowledge on literature.
- ☐ They gave me other interpretations of the text.
- ☐ The discussions with my partner did not contribute to my comprehension of the text.
- ☐ Other: _____

Please, explain your answer to the previous question.

APÊNDICE H – POEMA “*HOME*” DE NGWATILO MAWIYOO

Home

Ngwatilo Mawiyoo

Home is a room you can rearrange, a desk you shuffle and drag towards a window and away. Sunlight streaming in is home. Bathing in it. At night: floor lamps, year-round warm-white fairy-lights.

You are cringing at the thought of buying sterile soil for your Whole Foods Portuguese kale seeds. And then a question: must ants, weeds and snails share home?

Home is a silent film in which your body is a dark continent, your skin, unpeopled. These are rooms you try to shrink and barricade. A sign reads, ‘animals needn’t consent to photography.’

Home, a room the living and dead occupy equally, names crammed floor to ceiling. So too the languages of your kin, spoken and danced. Threshold: the hope that their magic means no harm, is not demonic.

Lies you spin to stay in this country, mould them into home.

And Mom’s pineapple crumble, the stuffed chicken she made for Daddy’s birthday when you were seven, sugar in French toast – that lover’s name: home. Home,

a day walking in Vancouver’s sun and happening upon a coffee shop signboard upon which someone has written ‘#BlackLivesMatter’.

Forget the terrors of being a woman at home, muscle up against them. Ignore the colony; remember how you are sometimes coloniser.

—

Home is a weight against your body, home the weight of your body. Home, oedema in your right foot when you’ve been in the air too long; the sinking back to earth.

Home, a dream you are always trying to re-enter.

APÊNDICE I – ATIVIDADE SOBRE O POEMA “HOME” DE NGWATILO MAWIYOO

HOME

Ngwatilo
NGWATILO MAWIYOO

Please answer the following questions with your teletandem partner. The questions are related to your readings of Ngwatilo Mawiyoo's poem "Home".

Feel free to answer either in English and/or Portuguese.

- Pick a definition of "home" from the poem and explain what it means to you.

- Did any information in the video help you with your interpretation of the poem? Please, explain.

- Which parts of the poem were challenging to understand? Why?



APÊNDICE J – MINI-QUESTIONÁRIO SOBRE O POEMA “HOME” DE NGWATILO MAWIYOO (UNESP)



"Home" de Ngwatilo Mawiyoo

Por favor, responda às seguintes perguntas sobre as suas leituras referentes ao poema "Home" de Ngwatilo Mawiyoo

[Faça login no Google](#) para salvar o que você já preencheu. [Saiba mais](#)

* Indica uma pergunta obrigatória

Nome *

Sua resposta

Como a leitura colaborativa contribuiu para sua compreensão do texto? (Marque tudo o que se aplique a você) *

- ☐ Contribuiu para minha aprendizagem da língua estrangeira.
- ☐ Contribuiu para que eu refletisse sobre minha língua.
- ☐ Contribuiu para minha reflexão sobre literatura.
- ☐ Contribuiu para minha leitura.
- ☐ Contribuiu para que eu tivesse outras leituras e interpretações do poema.
- ☐ A leitura colaborativa não contribuiu para minha compreensão do texto.
- ☐ Outro: _____



 Pedir acesso de edição

Por favor, comente sua resposta à pergunta anterior. *

Sua resposta

Como as discussões com seu parceiro contribuíram para sua compreensão do texto? (Marque tudo o que se aplique a você) *

- ☐ As discussões contribuíram para minha aprendizagem da língua estrangeira.
- ☐ As discussões contribuíram para que eu refletisse sobre minha língua.
- ☐ As discussões contribuíram para minha reflexão sobre literatura.
- ☐ As discussões contribuíram para que eu tivesse acesso a outras leituras e interpretações do poema.
- ☐ As discussões com meu parceiro não contribuíram para minha compreensão do texto.
- ☐ Outro: _____

Por favor, comente sua resposta à pergunta anterior. *

Sua resposta

Enviar

Página 1 de 1

Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".
Este formulário parece suspeito? [Denunciar](#)

Google Formulários



Pedir acesso de edição

APÊNDICE K – MINI-QUESTIONÁRIO SOBRE O POEMA “HOME” DE NGWATILO MAWIYOO (UW)

LITERATANDEM SURVEY: “HOME” BY NGWATILO MAWIYOO

Name: _____

1. How did the collaborative reading contribute to your comprehension of the text? (Check all that apply to you)

- ☐ It helped me with my learning of Portuguese.
- ☐ It made me think about my own language.
- ☐ It added to my knowledge on literature.
- ☐ It helped me during the reading process.
- ☐ It gave me other interpretations of the text.
- ☐ The collaborative reading did not contribute to my comprehension of the text.
- ☐ Other: _____

Please, explain your answer to the previous question.

2. How did the discussions with your partner contribute to your comprehension of the text? (Check all that apply to you)

- ☐ It helped me with my learning of Portuguese.
- ☐ They made me think about my own language.
- ☐ They added to my knowledge on literature.
- ☐ They gave me other interpretations of the text.
- ☐ The discussions with my partner did not contribute to my comprehension of the text.
- ☐ Other: _____

Please, explain your answer to the previous question.

APÊNDICE L – QUESTIONÁRIO FINAL (UNESP)

Questionário final - Literatandem

Olá, interagente!

Por gentileza, leia com atenção as perguntas propostas neste questionário. Busque respondê-las **de forma clara e o mais detalhada possível**. Em caso de dúvidas, contacte-nos via redes sociais, e-mail ou pelo grupo de Whatsapp de sua turma de Teletandem.

Muito obrigada!

Equipe Teletandem Araraquara

Facebook - <https://pt-br.facebook.com/teletandemararaquara/>

Instagram - <https://www.instagram.com/teletandem/>

E-mail - tandemararaquara@gmail.com

[Faça login no Google](#) para salvar o que você já preencheu. [Saiba mais](#)

* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail *

Seu e-mail

Nome completo (seu nome não será divulgado) *

Sua resposta

Suas expectativas com relação ao Literatandem foram cumpridas? Por favor, explique. *

Sua resposta



Você acredita que sua experiência no Literatandem contribuiu para o seu aprendizado e seu conhecimento sobre a língua inglesa? Por quê? *

Sua resposta

Você acha que sua experiência no Literatandem contribuiu para o seu aprendizado e seu conhecimento sobre literaturas? Por quê? *

Sua resposta

Você aprendeu outras coisas no Literatandem que gostaria de compartilhar? *

Sua resposta

As reflexões proporcionadas nas sessões de mediação contribuíram para sua participação e aprendizagem no Literatandem? Por favor, explique. *

Sua resposta

O que você achou das leituras colaborativas e das questões sobre os poemas? Por favor, explique. *

Sua resposta

Durante as interações, geralmente há uma troca de papéis: enquanto um dos parceiros é o especialista em uma língua, o outro é o aprendiz. Como foi sua experiência com essa troca de papéis? *

Sua resposta



Muito obrigada!

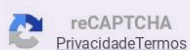
☐ Enviar uma cópia das respostas para o meu e-mail.

Enviar

Página 1 de 1

[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.



Este formulário foi criado em Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

Este formulário parece suspeito? [Denunciar](#)

Google Formulários



APÊNDICE M – QUESTIONÁRIO FINAL (UW)

Literatandem - final questionnaire

[Faça login no Google](#) para salvar o que você já preencheu. [Saiba mais](#)

* Indica uma pergunta obrigatória

What did you learn about language and literature in this virtual exchange (Literatandem)? *

Sua resposta

Do you believe the class discussions about the virtual exchange helped you with your learning? Please, explain. *

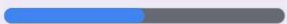
Sua resposta

What did you think of the collaborative readings and the questions about the poems? Please explain. *

Sua resposta

Did your Literatandem partner fulfill your expectations? *

Sua resposta

Avançar  Página 1 de 2 [Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".
Este formulário parece suspeito? [Denunciar](#)

 **Google** Formulários

Literatandem - final questionnaire

Faça login no Google para salvar o que você já preencheu. [Saiba mais](#)

* Indica uma pergunta obrigatória

Your information

Name *

Sua resposta

[Voltar](#)

[Enviar](#)

Página 2 de 2 [Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".
Este formulário parece suspeito? [Denunciar](#)

Google Formulários

