

MAYARA NUNES DA SILVA

**LITERATURA E TELETANDEM:
interculturalidade no ensino de português como língua estrangeira**

**ASSIS
2023**

MAYARA NUNES DA SILVA

**LITERATURA E TELETANDEM:
interculturalidade no ensino de português como língua estrangeira**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para obtenção do título de mestra em Letras (Área de Conhecimento: Literatura e Vida Social)

Orientadora: Dra. Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos

**ASSIS
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ana Cláudia Inocente Garcia - CRB 8/6887

S586L Silva, Mayara Nunes da
Literatura e teletandem: interculturalidade no ensino de
português como língua estrangeira / Mayara Nunes da
Silva. — Assis, 2023
157 f. : il.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientadora: Profa. Dra. Karin Adriane Henschel Pobbe
Ramos

1. Teletandem. 2. Linguagem e línguas - Estudo e
ensino. 3. Língua portuguesa - Estudo e ensino.
4. Literatura e interculturalidade. I. Título.

CDD 418.0078



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de MAYARA NUNES DA SILVA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CÂMPUS DE ASSIS.

Aos 11 dias do mês de setembro do ano de 2023, às 09:30 horas, no(a) Sala 4 Prédio de História e Sala Virtual: meet.google.com/igh-bsby-fqf, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE Mestrado de MAYARA NUNES DA SILVA, intitulada **LITERATURA E TELETANDEM: interculturalidade no ensino de português como língua estrangeira**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. KARIN ADRIANE HENSCHER POBBE RAMOS (Orientador(a) - Participação Presencial) do(a) Departamento de Estudos Linguísticos Literários e da Educação / UNESP/FCL - Assis/SP, Profa. Dra. ANA CRISTINA BIONDO SALOMÃO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Letras Modernas / UNESP/FCL - Araraquara/SP, Prof. Dr. FRANCISCO CLAUDIO ALVES MARQUES (Participação Presencial) do(a) Departamento de Letras Modernas / UNESP/FCL - Assis/SP. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. KARIN ADRIANE HENSCHER POBBE RAMOS

Dedico esta dissertação à minha mãe, Marcia Nunes da Silva, e ao meu pai, Claudinei Eugênio da Silva, que, com seus ensinamentos, incentivos e suas histórias de vida, me mostraram que posso alcançar todos os meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter cuidado de mim e me guiado até aqui; e a Nossa Senhora, por permanecer junto a mim em todos os momentos de minha vida.

À minha mãe, por me dar força, ânimo e amor. Muito obrigada por viver meus sonhos e me encorajar a seguir a vida acadêmica!

Ao meu pai, por me apoiar constantemente e cuidar com tanto carinho de mim. Muito obrigada por me escutar sempre e me ensinar tanto!

À minha irmã, Mariana Nunes da Silva, por estar sempre ao meu lado, trazer alegria para minha vida e me inspirar com sua determinação e autenticidade.

À minha orientadora, Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos, por, desde a graduação, ter contribuído para a minha formação docente e acadêmica, e ter me orientado de forma ilustre durante o mestrado. Agradeço ainda por ter acreditado em meu potencial e me ajudado a perceber que sempre posso ir além do que imagino.

A Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho, por ter me acolhido no teletandem e contribuído para o desenvolvimento desta dissertação, ao me ensinar mais sobre esse contexto telecolaborativo e me incentivar a divulgar a minha pesquisa.

A Michael Ferreira Jones por ter me ajudado durante a minha Capacitação em *Georgetown University*, nos Estados Unidos, e me proporcionado vivências acadêmicas valiosas. Muito obrigada por contribuir para que eu vivesse uma das experiências mais incríveis e gratificantes de minha vida!

À doutora Rozana Aparecida Lopes Messias e ao doutor Francisco Claudio Alves Marques por terem contribuído para o aprimoramento desta investigação no exame geral de qualificação. À doutora Ana Cristina Biondo Salomão e ao doutor Francisco Claudio Alves Marques por terem aceitado o convite para compor a banca de defesa.

A Isabela Cristina Fernandes, minha grande amiga, por ter me inspirado a realizar o mestrado e sempre me incentivado a expressar minha opinião, lembrando-me constantemente que tenho coisas boas para compartilhar. Muito obrigada pelos momentos de aprendizagem, por me ajudar sempre e por me inspirar com sua inteligência e seu brilhantismo!

À minha amada amiga, Marcela Sanches, por quem tenho uma admiração imensa, pelo constante apoio, companheirismos e pela preciosa amizade. Agradeço

ainda por estar presente em momentos importantes de minha vida e me incentivar a realizar todos os meus objetivos profissionais e pessoais.

À minha querida amiga, Inyuva Flores, por me mostrar que a distância nem sempre afasta as pessoas e ensinar que o medo pode ser um indicativo de que coisas transformadoras acontecerão. Muito obrigada pelas longas e divertidas conversas e pelos momentos de alegria que me proporcionou durante a minha capacitação nos Estados Unidos.

Ao meu estimado amigo, Julio Villarruel, por gentilmente ter revisado minhas transcrições em espanhol e me convidado para colaborar com seu projeto de divulgação da língua portuguesa no México, o qual contribuiu de forma significativa para o meu crescimento profissional e pessoal. Muito obrigada também pelos momentos agradáveis de trocas culturais e de muita aprendizagem!

À minha admirável amiga, Marinalva de Fátima Augusta, por estar sempre presente em minha vida e celebrar minhas conquistas comigo.

A Jheniffer da Silva Cruz, Fernanda Tamarozzi de Oliveira e Anelly Mendoza pela parceria no desenvolvimento da proposta de difusão de textos literários no teletandem e pelos vários conhecimentos compartilhados.

Aos professores e professoras da UNESP de Assis, especialmente, Maisa de Alcântara Zakir, Regiani Aparecida Santos Zacarias, Fabiano Rodrigo da Silva Santos, Cláudia Valéria Penavel Binato e Maria Clara Gonçalves, com os quais tive a honra de conviver e aprender. Muito obrigada por me inspirarem como docentes e pesquisadores!

Às minhas avós, Lourdes Messias Nunes e Ana Maria da Silva, e aos meus avôs, Luiz Gonzaga Nunes e Manoel Eugênio da Silva (*in memoriam*), por serem exemplo de fé, amor, humildade e perseverança, e abrirem caminhos para que eu chegasse até aqui.

Às minhas primas, Sophia Nunes de Souza, Maria Eduarda Nunes Toni, Maria Victória da Silva Guedes e Isabela Eugênia de Oliveira, as quais, embora tão jovens, com suas vidas e ensinamentos, me fazem acreditar que é possível existir um mundo mais humano, sem preconceitos e ódio. Muito obrigada por serem alegria em minha vida e estarem sempre ao meu lado!

Aos alunos e às alunas da universidade brasileira e da universidade mexicana envolvidas nesse projeto, por aceitarem colaborar e participar deste estudo.

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas - se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história - se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado. É o encontro destes fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto. (GERALDI, 1997, p. 166)

SILVA, Mayara Nunes da. **Literatura e teletandem**: interculturalidade no ensino de português como língua estrangeira. 2023. 157 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2023.

RESUMO

O Teletandem, um contexto telecolaborativo de ensino e aprendizagem de línguas, por meio do qual estudantes de universidades brasileiras e estrangeiras podem aprender outro idioma e compartilhar saberes e vivências, se apresenta como um ambiente propício para a difusão de literatura, língua e cultura (RAMOS; CARVALHO, 2020; ZAKIR, 2015). Do contato intercultural promovido pelo teletandem, interagentes podem também desenvolver uma perspectiva intercultural que abarca os modos de ser e de agir socialmente na língua (MENDES, 2011; KRAMSCH, 2017), dado que, estudantes com mundos culturais, por vezes distintos, interagem em um processo de produção conjunta de conhecimentos. Além disso, professores de língua portuguesa em formação podem ter a experiência de ensinar sua língua materna em um contexto que difere bastante da sala de aula tradicional (RAMOS, 2012), mobilizando seus conhecimentos linguísticos, literários e pedagógicos. Como a leitura e a discussão de textos literários não são práticas tão recorrentes e comuns nesse contexto, este estudo propôs a participantes de teletandem, de uma universidade brasileira e de uma universidade mexicana, a inserção da literatura no conteúdo de suas interações, ocorridas no 2º semestre de 2021. Diante disso, esta pesquisa procurou verificar quais as contribuições da literatura para o desenvolvimento de um ensino intercultural da língua portuguesa com foco na dimensão simbólica das trocas interculturais no teletandem. Assim, abordando essa experiência de teletandem com ênfase na literatura entre as universidades parceiras como um estudo de caso, em razão do caráter singular e único desse processo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), refletimos sobre práticas de leitura e discussão de textos literários de duas duplas de interagentes que se destacaram pelo engajamento com essa proposta e por suas reflexões e interpretações literárias. Tais práticas foram analisadas e observadas a partir de uma abordagem intercultural discursiva (KRAMSCH; HUA, 2016; KRAMSCH, 2011; 2017) e de uma concepção de literatura que reconhece as especificidades expressivas dos textos literários e valoriza o papel do leitor na construção de significados de uma obra (CANDIDO, 2006; 2011; COSSON, 2020; CULLER, 1995). A coleta e o registro de

dados ocorreram por meio de anotações, gravações das interações e das sessões de mediação, transcrições dessas gravações, e de questionários direcionados aos participantes. Os resultados indicam que a literatura tem o potencial de fomentar discussões interculturais enriquecedoras, construtivas e críticas, bem como o surgimento de temas mais diversos e, diretamente, relacionados às realidades dos interagentes. Ademais, no teletandem a literatura se mostra relevante para a promoção de interações marcadas pelo diálogo entre culturas e pela manifestação da dimensão simbólica das trocas interculturais e do próprio sujeito, visto que, enquanto construção simbólica, complexa e intensa de linguagem (CULLER, 1995; COSSON, 2020), contribui para que os indivíduos mobilizem suas subjetividades e historicidades, levando-os a refletir sobre o mundo e si mesmos, e a construir compreensões culturais mais amplas para suas realidades.

Palavras-chave: Teletandem. Língua portuguesa. Literatura e interculturalidade.

SILVA, Mayara Nunes da. **Literature and teletandem**: interculturality in teaching Portuguese as a foreign language. 2023. 157 f. Thesis (Master's degree in Literature) – São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2023.

ABSTRACT

Teletandem, a telecollaborative language teaching-learning context, through which students from Brazilian and foreign universities can learn another language and share knowledge and experiences, presents itself as a propitious environment for the dissemination of literature, language and culture (RAMOS; CARVALHO, 2020; ZAKIR, 2015). From the intercultural contact promoted by teletandem, participants can also develop an intercultural perspective that encompasses the ways of being and acting socially in the language (MENDES, 2011; KRAMSCH, 2017), given that students with cultural worlds, sometimes distinct, interact in a process of joint production of knowledge. In addition, Portuguese language teachers in training can have the experience of teaching their mother tongue in a context that differs greatly from the traditional classroom (RAMOS, 2012), mobilizing their linguistic, literary and pedagogical knowledge. As the reading and discussion of literary texts are not such recurrent and common practices in this context, this study proposed to teletandem participants, from a Brazilian university and a Mexican university, the insertion of literature into the content of their interactions, which occurred in the second semester of 2021. Therefore, this research sought to verify the contributions of literature to the development of an intercultural teaching of the Portuguese language with a focus on the symbolic dimension of intercultural exchanges in teletandem. Thus, approaching this teletandem experience with an emphasis on literature, between the partner universities, as a case study, due to the singular and unique aspect of this process (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), we reflect on practices of reading and discussing literary texts from two pairs of students who stand out for their commitment to this proposal and for their literary reflections and interpretations. Such practices are analyzed and observed from an intercultural discursive approach (KRAMSCH; HUA, 2016; KRAMSCH, 2011; 2017) and a conception of literature that recognizes the expressive specificities of literary texts and values the role of the reader in the construction of meanings of a literary work (CANDIDO, 2006; 2011; COSSON, 2020; CULLER, 1995). Data were collected and recorded through notes, recordings of interactions and mediation

sessions, transcripts of these recordings, and questionnaires directed to the participants. The results indicate that literature has the potential to foster enriching, constructive and critical intercultural discussions, as well as the emergence of more diverse themes, directly related to the realities of the students. Moreover, in teletandem literature has been shown to be relevant to the promotion of interactions marked by dialogue between cultures and by the manifestation of the symbolic dimension of intercultural exchanges and of the subject itself, since, as a symbolic, complex and intense construction of language (CULLER, 1995; COSSON, 2020), contributes to individuals mobilizing their subjectivities and historicities, leading them to reflect on the world and themselves, and to build broader cultural understandings for their realities.

Keywords: Teletandem. Portuguese language. Literature and interculturality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	<i>O passeio: Aprendendo a andar de bicicleta sem rodinhas</i>	94
Figura 2	<i>O passeio: Sempre me guiando</i>	96
Figura 3	<i>O passeio: Novas descobertas</i>	98
Figura 4	<i>O passeio: Embalados por uma sensação de liberdade</i>	101
Figura 5	<i>O passeio: A distância era natural</i>	105
Figura 6	<i>O passeio: Ele está sempre comigo...</i>	108
Figura 7	<i>O passeio: Recordações</i>	109
Figura 8	<i>O passeio: É preciso seguir em frente</i>	109

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	<i>Encontros de teletandem</i>	33
QUADRO 2	<i>Seleção de textos de língua portuguesa</i>	34
QUADRO 3	<i>Quantidade de interações que compõem o corpus</i>	35
QUADRO 4	<i>Normas para transcrição</i>	39
QUADRO 5	<i>Separação das línguas e do tempo das interações da parceria Olivia e Bernardo</i>	65
QUADRO 6	<i>Temática das interações da dupla Olivia e Bernardo</i>	70
QUADRO 7	<i>Separação das línguas e do tempo das interações da parceria Sofia e Eduarda</i>	117

LISTA DE ABREVIATURAS

TTB	Teletandem Brasil
MLJ	The Modern Language Journal
UM	Universidade Mexicana cujos alunos participaram da pesquisa
UB	Universidade Brasileira cujos alunos participaram da pesquisa
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
PLE	Português como Língua Estrangeira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
<i>Contextualização da pesquisa</i>	17
<i>Estudos sobre a literatura no teletandem</i>	21
<i>Teletandem e Literatura</i>	23
<i>Ensino de Português como Língua Estrangeira no teletandem</i>	24
<i>Objetivos e perguntas de pesquisa</i>	27
<i>Organização da dissertação e do conteúdo dos capítulos</i>	28
1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	29
1.1. Modalidade da pesquisa: uma pesquisa qualitativa	29
1.2. Contexto da pesquisa: Teletandem Institucional Não Integrado	31
1.3. Instrumentos de coleta de dados	36
1.4. Material documentário e procedimentos de análise de dados	36
1.4.1. <i>Gravações das interações de teletandem</i>	36
1.4.2. <i>Gravações das sessões de mediação e anotações sobre os relatos dos participantes</i>	39
1.4.3. <i>Questionários (Inicial e Final)</i>	40
2 REFERENCIAL TEÓRICO	42
2.1. Uma abordagem intercultural discursiva	42
2.1.1. <i>Cultura e comunicação intercultural como discurso</i>	42
2.1.2. <i>Competência intercultural e competência simbólica</i>	45
2.1.3. <i>Literatura e competência simbólica</i>	46
2.2. Literatura no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras	48
2.3. Concepção de literatura	53
2.3.1. <i>Literatura e a função poética da linguagem: o grande potencial de significação dos textos literários</i>	53
2.3.1.1 <i>Metáfora e Metonímia</i>	56
2.3.2. <i>A relação da literatura com o meio social</i>	57
2.3.3. <i>A função humanizadora da literatura</i>	58
2.3.4. <i>A literatura como uma linguagem</i>	59

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	64
3.1. O processo de leitura e discussão de textos literários no teletandem	64
3.1.1. <i>A parceria Olívia e Bernardo</i>	64
3.1.1.1. <i>Literatura e diversificação dos temas das interações</i>	69
3.1.1.2. <i>“Olhos d’água”:</i> reflexões sobre temas sociais e assuntos relacionados às realidades dos interagentes	75
3.1.1.3. <i>Uma leitura poética do livro “O passeio”</i>	92
3.1.2. <i>A parceria Sofia e Eduarda</i>	116
3.1.2.1. <i>Discussões sobre o que significa e implica ser mulher na sociedade</i>	122
3.1.2.2. <i>“A moça tecelã”:</i> reflexões sobre os significados simbólicos evocados pelo conto	131
3.2. Um ensino intercultural da língua portuguesa com foco na dimensão simbólica das trocas interculturais	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	144
ANEXOS	149

INTRODUÇÃO

Contextualização da pesquisa

No contexto escolar, o ensino de literatura tem sido um tema muito discutido e analisado por pesquisas que consideram a literatura conteúdo indispensável às aulas de língua. Expressões como “educação literária”, “letramento literário”, “competência literária”, “leitura literária” e “formação do leitor” fazem parte de alguns desses estudos e revelam, além da abrangência desse universo, a preocupação com o modo como a literatura vem sendo trabalhada na escola.

Os estudos de Rildo Cosson (2020) e Neide Luzia de Rezende (2013) são exemplos de investigações que buscam refletir sobre o ensino da literatura na escola e contribuir para que os textos literários sejam trabalhados de forma significativa e de modo a favorecer a formação humana dos sujeitos. Os trabalhos de Cosson (2020) e Rezende (2013) e tantos outros, que vêm sendo desenvolvidos não só no Brasil, mas internacionalmente, demonstram o lugar primordial que a literatura deve ter nas aulas de língua e o quão necessário é um ensino escolar voltado para as questões literárias.

De modo geral, as inúmeras pesquisas sobre o ensino de literatura consideram a escola um espaço fundamental para que os alunos tenham experiências significativas com os textos literários e se constituam como sujeitos leitores. Rildo Cosson (2020), por exemplo, além de afirmar ser papel da escola garantir “[...] um espaço próprio e condições adequadas para o ensino da literatura [...]” (p. 192), defende que o “letramento literário”, princípio teórico que visa possibilitar que os sujeitos se apropriem da literatura, não comece e termine na escola, mesmo que seja papel dela ampliá-lo e aprimorá-lo.

Nessa perspectiva, embora reconheçamos o papel fundamental que a escola desempenha na formação do leitor e na promoção do letramento literário, acreditamos que o contato dos sujeitos com os textos literários deve continuar após os anos de educação escolar formal. Por isso, uma das principais ações desta investigação foi a de fomentar a construção de processos de leitura e discussão de textos literários em um contexto de ensino e aprendizagem de línguas diferente do ambiente escolar tradicional, denominado *Teletandem*, o qual, por meio de aplicativos on-line com recursos de leitura, escrita, áudio e vídeo, promove a interação entre estudantes

brasileiros e alunos de universidades estrangeiras com o propósito de proporcionar o aprendizado de outro idioma aos interagentes.

O termo teletandem é utilizado por João Antonio Telles e Maria Luísa Vassallo (2006) para designar a modalidade virtual do método de aprendizagem de línguas *tandem*, segundo o qual dois falantes (nativos ou competentes) de línguas diferentes se reúnem regularmente para aprender, cada um, a língua do outro, e também para ensinar a língua em que são proficientes. A princípio, tal método era desenvolvido somente de forma presencial (*face-to-face*) e, principalmente, em lugares onde falantes proficientes de línguas estrangeiras estavam em constante contato, como, por exemplo, em regiões de fronteira, cidades turísticas e universidades (TELLES; VASSALLO, 2006).

De acordo com Telles e Vassallo (2006), a atividade presencial de tandem não é tão comum e fácil de ser realizada no Brasil, especialmente em virtude das condições geográficas do país e do alto custo das viagens internacionais, diferentemente do que ocorre na Europa. Contudo, com o avanço tecnológico e da internet, essa prática passou a ser possível em países como o Brasil a partir do desenvolvimento de modalidades virtuais de tandem, tal como o *teletandem* – um projeto da UNESP, que em 2006 foi implementado nos campi de Assis e de São José do Rio Preto, com a construção de laboratórios de línguas, e atualmente é desenvolvido em outras unidades da UNESP e universidades de diferentes estados brasileiros.

O projeto “Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para todos” (TTB) surge, então, com o propósito de proporcionar um programa extensivo de tandem a distância a alunos de graduação e futuros professores de línguas da UNESP (TELLES, 2009), bem como o acesso democrático às línguas estrangeiras, sobretudo “[...] àqueles que não têm a oportunidade de realizar um intercâmbio no exterior” (ZAKIR, 2015, p. 26).

Assim, a aprendizagem em teletandem segue os mesmos princípios do método tandem: a separação de línguas, a autonomia e a reciprocidade (TELLES, 2009). A reciprocidade e a separação de línguas estão relacionadas à ação de ajudar o outro e permitir ser ajudado. Os participantes não são apenas aprendizes de uma língua, mas também assumem o papel de ensinar a língua em que são proficientes. Por isso, a divisão do tempo em duas partes iguais é necessária e possibilita que os parceiros conversem em uma língua de cada vez, trocando de papéis e de línguas ao

final da primeira parte. Já o princípio da autonomia, segundo Telles (2009), dependerá muito do modo como o teletandem é realizado, se dentro de um contexto institucional, como uma universidade (*Teletandem Institucional*), ou a partir de um acordo mútuo entre os sujeitos (*Teletandem Independente*).

No projeto teletandem, as interações se configuram na modalidade *Institucional*, pois são acordadas entre duas universidades, uma brasileira e uma estrangeira, com certo controle pedagógico e a mediação de um professor-conselheiro. Na modalidade *Institucional*, as sessões de teletandem costumam ocorrer em laboratórios de línguas e, após o término das interações, é realizada uma breve sessão de mediação, na qual os participantes são convidados a refletir sobre os pontos que julgarem importantes da conversa realizada, tal como do léxico, conteúdo e da cultura. Ademais, quando as interações são incluídas no currículo e são consideradas atividades obrigatórias de disciplinas, as práticas de teletandem são desenvolvidas na modalidade *Institucional Integrada* (ARANHA; CAVALARI, 2014); e quando se constituem como uma atividade voluntária, não vinculada à disciplina alguma e não inserida formalmente no currículo de um curso, as interações são desenvolvidas na modalidade *Institucional Não Integrada*.

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

O teletandem se constitui ainda como um contexto telecolaborativo de aprendizagem e ensino de línguas, visto que, por meio de ferramentas digitais, reúne estudantes de países diferentes para trabalhar de forma colaborativa, promovendo o desenvolvimento de habilidades linguísticas e competência intercultural (O'DOWD, 2011). Nesse sentido, aprendizes podem não só vivenciar situações de uso real da língua, mas ainda desenvolver uma perspectiva intercultural que abarca os modos de ser e de agir socialmente na língua (MENDES, 2011; KRAMSCH, 2017), dado que a língua, “[...] mais do que parte da dimensão cultural, é a própria cultura [...]” e um “[...] instrumento social de interação e inserção do sujeito no mundo” (MENDES, 2008, p. 72).

A partir de 2011, o projeto teletandem entrou em uma nova fase, denominada *Teletandem e Transculturalidade na interação on-line em línguas estrangeiras por webcam* (TELLES, 2011), a qual deu continuidade ao projeto TTB. Em sua fase inicial, enquanto um profícuo campo de pesquisa, o teletandem motivou o desenvolvimento de várias pesquisas importantes para a área de Linguística Aplicada, as quais, em sua maioria, buscavam compreender melhor esse contexto e tratavam de assuntos relacionados, por exemplo, às características das interações e à autonomia dos aprendizes (ZAKIR, 2015). Já na nova fase, o foco das pesquisas está no aspecto cultural do teletandem, de modo que um dos propósitos desse projeto é o de “[...] obter uma descrição aprofundada da dimensão cultural das interações on-line em línguas estrangeiras por meio dos recursos de voz e imagem dos aplicativos de mensageria instantânea com webcam” (TELLES, 2011 apud ZAKIR, 2015, p. 34).

O enfoque recente na dimensão cultural das interações evidencia, de certa forma, o caráter singular desse processo que consiste em proporcionar a estudantes, além da aprendizagem de uma língua estrangeira, um contato intercultural produtivo e enriquecedor, cujos aspectos culturais necessitam ser mais discutidos e estudados, visto que nesse ambiente, embora a cultura apresente uma variedade de sentidos, frequentemente, sua concepção ainda está associada apenas à ideia de nação, isto é, relacionada a fronteiras geográficas de países (ZAKIR, 2015).

Assim, nesta dissertação, refletimos também sobre o contato intercultural promovido pelo teletandem. Nossa proposta é observar os aspectos culturais deste contexto em conexão com as práticas de leitura e discussão de textos literários, ocorridas nas interações de teletandem entre estudantes de uma universidade brasileira e de uma universidade mexicana, no segundo semestre de 2021. De um modo geral, buscamos demonstrar que a literatura mantém relações importantes com a cultura e tem o potencial de contribuir para a promoção de trocas interculturais reflexivas, críticas e produtivas.

Diante disso, neste estudo, analisamos processos de leitura e discussão de textos literários no teletandem, discutindo as possibilidades de compreensão e observação dessas práticas a partir de uma abordagem intercultural discursiva e de uma concepção de literatura que reconhece as especificidades expressivas dos textos literários e valoriza o papel do leitor na construção de significados de uma obra.

Estudos sobre a literatura no teletandem

Os estudos sobre a literatura no âmbito do projeto teletandem são recentes e alguns ainda estão em desenvolvimento. Uma pesquisa simples por publicações sobre esse tema indica que alguns desses estudos foram impulsionados pela rede de pesquisa internacional Capes/PrInt/UNESP “Difusão de cultura, língua e literatura em contextos de telecolaboração”, coordenada pela professora Doutora Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos (UNESP/Assis), cujo objetivo é desenvolver pesquisas que discutam a democratização do acesso às línguas estrangeiras e seus produtos artístico-culturais; questões relacionadas à formação do leitor a partir da difusão de conhecimento em contextos de telecolaboração; e as contribuições de experiências telecolaborativas para a formação de professores de língua e de literatura (RAMOS, 2019).

Ao buscarmos no portal de Periódicos da CAPES as expressões “teletandem e literatura”, “textos literários e teletandem” e “teletandem com literatura” e “gêneros literários no teletandem”, encontramos apenas um artigo que explora o tema dos textos literários no teletandem, intitulado “Teletandem e literatura: experiências interculturais no ensino de português como língua estrangeira” (2022), de autoria nossa em coautoria com Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos, o qual realiza uma breve análise dos dados iniciais de nossa pesquisa a fim de demonstrar a relevância da literatura para o contexto de teletandem.

Já uma busca simples das mesmas expressões no *Google* gerou um pouco mais de resultados: além do artigo citado acima, foram encontradas apresentações orais em eventos científicos acerca do tema em questão, como a de Fernanda Tamarozi de Oliveira e Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho, denominada “Literatura de cordel no contexto teletandem português x espanhol” (68º Seminário do GEL, 2021), e a de Vanessa Matiola, intitulada “Teletandem e literatura em diálogo: uma proposta para o Teletandem da Unesp/FCLAr” (XIII Seminário de Estudos Linguísticos da Unesp “Contribuições e desafios da ciência linguística em tempos de pandemia: reflexões e experiências”, 2021), e também o artigo “Telecolaboração em uma rede de pesquisa internacional, de Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos e Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho.

Procurando ainda no site oficial do projeto teletandem, o qual reúne publicações científicas sobre esse contexto (artigos, capítulos de livro, teses, dissertações e livros),

desde o seu surgimento, identificamos somente um capítulo de livro que trata de forma específica sobre a presença dos textos literários em interações de teletandem, denominado “Literatura em contextos de telecolaboração: uma experiência inicial” (2020), também de Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos e Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho.

Em relação a dissertações de mestrado e a teses de doutorado, nossa busca não encontrou resultados. No entanto, é de nosso conhecimento a existência de algumas pesquisas de pós-graduação sobre o uso de literatura no teletandem vinculadas à rede internacional de pesquisa Capes/PrInt, mencionada anteriormente, e ao Programa de Pós-graduação em Letras da UNESP de Assis: duas dissertações de mestrados que já estão em fase de conclusão e publicação, dentre as quais a nossa está incluída; uma investigação de Iniciação Científica; e outra pesquisa de mestrado que ainda está em andamento. É sabido também que uma tese de doutorado com a proposta de diálogos com literatura no teletandem está sendo desenvolvida junto ao programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP de Araraquara.

É importante ressaltar que as poucas informações sobre a existência de pesquisas de mestrado ou doutorado acerca do tema em questão não significa que não haja outras investigações sendo desenvolvidas, visto que atualmente os estudos sobre a questão do uso de literatura em contextos de telecolaboração estão cada vez mais em destaque.

Em vista disso, consideramos que as raras publicações científicas sobre a circulação de textos literários no teletandem é um indicativo do caráter inédito de propostas que visam a explorar o uso de literatura nesse contexto. Assim, esta dissertação de mestrado se apresenta como uma das primeiras investigações de pós-graduação a estudar de forma mais aprofundada as contribuições das práticas de leitura e discussão de textos para processos de ensino e aprendizagem no teletandem. Por isso, apresentamos a seguir considerações mais específicas sobre as características desse contexto telecolaborativo a fim de explicar os motivos que nos levaram a propor a inserção da literatura em interações de teletandem.

Teletandem e Literatura

Diferentemente do contexto escolar tradicional, em interações de teletandem a leitura e discussão de textos literários não são práticas tão comuns e frequentes. Um estudo de Telles (2015a), realizado com 134 interagentes de teletandem, revelou que apenas 10,44% dos participantes, ao serem questionados sobre quais atividades realizaram durante as interações, responderam ter praticado, por exemplo, a “leitura de poesia”; ao passo que 86% deles apontaram a conversação sobre temas que emergem espontaneamente nas interações como a atividade favorita de seus encontros.

Consideramos como uma possível explicação para a ocorrência de poucas práticas de leitura e discussão de textos literários nesse ambiente algumas características recorrentes que as conversas de teletandem costumam apresentar: 1) elas são frequentemente centradas em comparações entre assuntos cotidianos dos interagentes em seus países, com foco em dados gramaticais, questões de vocabulário e temas de seus interesses; 2) o conteúdo dessas conversas é marcado pela assinalação de diferenças entre aspectos dos países dos participantes; e 3) essas discussões com foco na diferenciação são comumente repetitivas, de natureza essencialistas (“atribuições/generalizações culturais”) e baseadas no senso comum (TELLES, 2015b).

Para Telles (2015b), essas características podem ser vistas como problemáticas para projetos de ensino e aprendizagem de línguas que buscam fomentar a comunicação e cidadania intercultural de aprendizes, sobretudo, por estarem marcadas por certo “essencialismo”, isto é, por estarem ligadas à ideia de que as pessoas têm uma cultura específica em razão do pertencimento a uma nação; o que enfatiza uma noção estática de cultura. Por isso, Telles (2015b) afirma que a fim de promover compreensões mais profundas e críticas das interações interculturais e das diferenças, é preciso adotar abordagens críticas para a comunicação intercultural que “acessem” o essencialismo dessas conversas, ou seja, problematizem essa questão.

É nesse sentido que nossa pesquisa, com a proposta de leitura e discussão de textos literários em interações de teletandem, buscou colaborar para que os temas das conversas se diversificassem e não se limitassem a comparações comumente generalizantes entre aspectos da vida cotidiana nos países dos participantes e, desse

modo, para que o contato intercultural entre os interagentes evidenciasse as complexidades das trocas interculturais.

O nosso enfoque na leitura e discussão de textos literários no teletandem teve o intuito de demonstrar, especialmente, o potencial da literatura para fomentar discussões interculturais enriquecedoras, construtivas e críticas, visto que as obras literárias podem estimular à reflexão, ampliar o horizonte de significação e tornar os sujeitos sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores podem ser bastante distintos (COMPAGNON, 2009).

Ensino de Português como Língua Estrangeira no teletandem

Além do propósito de demonstrar as contribuições da literatura para o contexto de teletandem, esta investigação busca ainda explorar de forma mais profunda a construção de processos de ensino nesse ambiente, especialmente, aqueles relacionados ao ensino de português, visto que, o teletandem não só contribui para a divulgação do Ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), como também permite que professores de língua portuguesa em formação tenham a experiência de ensinar sua língua materna em um contexto diferente da sala de aula tradicional (RAMOS, 2012).

Como já mencionamos anteriormente, o processo de ensino e aprendizagem de línguas no teletandem segue os princípios da separação de línguas, da reciprocidade e da autonomia, os quais influem na atuação dos interagentes nesse processo: além de se colocarem na posição de aprendizes de um idioma, eles também assumem o papel de ensinarem a língua em que são proficientes, não como “professores” nos moldes tradicionalistas, mas como “conhecedores” da língua que querem contribuir para a aprendizagem de seus parceiros. Assim, é comum que as interações de teletandem sejam marcadas por correções linguísticas, reflexões sobre a língua e explicações gramaticais e de vocabulário (RAMOS; CARVALHO; MESSIAS, 2020).

O estudo de Ramos (2013), no qual são analisados relatos escritos de participantes de teletandem na plataforma *Teleduc*, aponta que existe entre os interagentes brasileiros certa preocupação em não passar informações equivocadas aos seus parceiros e, desse modo, certo cuidado com relação ao ensino do português

para seus pares. Ademais, segundo Ramos (2012), o contexto de ensino-aprendizagem de línguas proporcionado pelo teletandem pode “[...] desencadear um trabalho de conscientização crítica da linguagem a partir de situações reais de uso das línguas, as quais dificilmente surgiriam em um contexto de aula de línguas mais tradicional” (p. 550). Tal conscientização, por exemplo, pode proporcionar a estudantes que estão se preparando para serem professores de língua portuguesa um amadurecimento sobre a relação que mantêm com a própria língua (RAMOS, 2012).

Em vista disso, o teletandem se apresenta como um contexto oportuno e proveitoso para que professores de língua portuguesa em formação desenvolvam uma atitude reflexiva sobre as práticas de linguagem (RAMOS, 2012) e mobilizem seus conhecimentos linguísticos e literários, ao construírem juntamente com seus parceiros processos de ensino e aprendizagem de línguas marcados pela colaboração, reciprocidade e compreensão mútua.

Nessa perspectiva, a partir de Edleise Mendes (2008, p. 58), podemos considerar que no teletandem o “ensinar” e o “aprender”, embora sejam processos de naturezas diferentes, são complementares e “[...] integrantes de uma ação maior de produção conjunta de conhecimentos [...]”, a qual resulta da interação entre sujeitos que se reúnem com o propósito de adquirir habilidades linguísticas e comunicativas, bem como conhecimentos culturais e sociais.

A compreensão do processo de ensino e aprendizagem de línguas como uma ação integradora de produção de conhecimentos está relacionada à definição de língua-cultura apresentada por Mendes (2008, p. 72), a qual defende que a língua, mais do que parte da dimensão cultural, é a “própria cultura” e um “instrumento social de interação e inserção do sujeito no mundo”. Assim, ensinar e aprender uma língua-cultura é um processo de “interação e produção conjunta de conhecimentos”, que engloba “[...] além dos aspectos linguísticos propriamente ditos, toda a rede de aspectos socioculturais, cognitivos, afetivos e psicológicos que caracterizam o uso da linguagem [...]” (MENDES, 2008, p. 73).

Segundo Mendes (2008, p. 73), esses conceitos são os princípios de uma abordagem intercultural para ensino e aprendizagem de línguas que tem como objetivo central promover a interculturalidade, ou seja, “[...] o diálogo entre culturas através da interação e da produção conjunta de conhecimentos [...]”, o que implica

dos sujeitos envolvidos nesse processo uma abertura para aceitar o outro e suas experiências e uma disposição para compartilhar as próprias experiências, permitindo um diálogo entre os mundos culturais por vezes distintos. Desse modo, essa abordagem intercultural se apresenta como um enfoque capaz de orientar todas as ações que envolvem os processos de ensinar e aprender línguas, compreendidos, então, como diálogos entre culturas (MENDES, 2008).

Diante disso, a partir dessa abordagem, consideramos que a língua portuguesa no teletandem, enquanto uma língua-cultura, além de se constituir como “[...] instrumento social de interação e inserção do sujeito no mundo [...]” (MENDES, 2008, p. 72), se apresenta como “[...] uma ponte para a construção de relações de proximidade, de respeito e de integração (inter)cultural” (MENDES, 2011, p. 140).

Assim, entendemos os processos de ensino e aprendizagem de português construídos no teletandem como ações integradas de interação e produção conjunta de conhecimentos (MENDES, 2008), por meio dos quais aprendizes podem desenvolver competências para ser e agir na língua, “[...] de modo crítico, autônomo e criativo, em diferentes contextos de comunicação e interação” (MENDES, 2008, p. 59).

De modo particular, os processos de ensino da língua portuguesa analisados nesta dissertação foram construídos a partir da leitura e discussões de textos literários, os quais são considerados, então, mobilizadores do estudo da língua, de conhecimentos e da produção de sentidos, visto que, as obras de literatura são organizações complexas e intensas de linguagem (CULLER, 1995) com significados próprios, que possuem certa abertura e permitem que o leitor, com o seu mundo pessoal, construa outros significados possíveis a partir do mundo do texto (ECO, 1991). Por isso, a análise de dados enfocará o modo como os participantes de teletandem na interação com o outro constroem sentidos a partir da leitura e discussão de textos literários. Além disso, convém explicar que, embora a análise tenha como foco o ensino de português, em alguns momentos será necessário considerar trechos das interações na língua espanhola, por estes serem importantes para uma compreensão das sessões de teletandem em sua totalidade e das interpretações literárias realizadas pelos participantes.

É necessário ressaltar ainda que os aspectos culturais envolvidos na comunicação entre os sujeitos e, desse modo, nos processos de ensino e

aprendizagem de línguas, são explicados de forma mais detalhada no capítulo 3, no qual apresentamos a abordagem intercultural discursiva que juntamente com a nossa concepção de literatura fundamenta a análise de dados.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Considerando o caráter de ensino do teletandem, seu aspecto cultural e o pressuposto de que os textos literários têm muita relevância para esse contexto, esta pesquisa procurou verificar quais as contribuições da literatura para o desenvolvimento de um ensino intercultural da língua portuguesa com foco na dimensão simbólica das trocas interculturais no teletandem. Para tanto, os objetivos específicos foram:

- Refletir sobre processos de ensino de português como língua estrangeira no teletandem, a partir da difusão de textos literários;
- Verificar de que maneira estudantes do curso de licenciatura em Letras apresentam a literatura de língua portuguesa aos seus parceiros;
- Averiguar quais as contribuições da leitura e/ou discussão de textos literários no teletandem para a formação de professores de língua e literatura;

Esses objetivos tiveram como ponto de partida as seguintes perguntas de pesquisa: (1) Como a leitura e discussão de textos literários ocorrem no teletandem, um ambiente virtual de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras? (2) Quais as contribuições da inserção de textos literários em interações de teletandem para que os temas discutidos se diversifiquem e se aprofundem? (3) Como a literatura pode fomentar a construção de processos de ensino da língua portuguesa que evidenciem a dimensão simbólica das trocas interculturais?

Para investigar e discutir tais indagações, analisamos interações de teletandem entre estudantes de espanhol, de uma universidade brasileira (UB)¹, e alunos de português, de uma universidade mexicana (UM), bem como suas respostas aos questionários inicial e final, com base em estudos de basicamente duas perspectivas teóricas: uma literária e uma intercultural. Consideramos que essas vertentes, embora

¹ Por uma questão de confidencialidade, os nomes das universidades envolvidas foram omitidos. Assim, durante esta dissertação utilizamos as siglas UM e UB para se referir respectivamente à Universidade Mexicana e à Universidade Brasileira.

sejam diferentes em muitos aspectos, se associam por permitirem que sujeitos reflitam sobre a sua realidade e pensem no mundo e na existência como algo em constante transformação. Em conexão, esses estudos demonstram o quão relacionadas estão as questões de língua, literatura e cultura, e evidenciam a necessidade da construção de processos de ensino e aprendizagem de línguas que priorizem práticas colaborativas e enfoquem a produção de sentidos.

Organização da dissertação e do conteúdo dos capítulos

Além da introdução e das considerações finais, esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro deles, com vistas a descrever as ações empreendidas para o desenvolvimento da proposta de leitura e discussão de textos literários no teletandem e as etapas de desenvolvimento deste estudo, apresentamos a modalidade e o contexto da pesquisa, os instrumentos utilizados para coletar os dados e os procedimentos usados para realizar a análise.

No segundo capítulo, são apresentados os princípios teóricos que fundamentam a análise de dados e orientam esta investigação, a saber: a abordagem intercultural discursiva, a partir de Kramsch e Hua (2016) e Kramsch (2011, 2006), e a concepção de literatura, resultante da união de diferentes estudos, tais como de Candido (2006; 2011), Cosson (2020) e Culler (1995). Além disso, discutimos alguns papéis desempenhados pela literatura no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras ao longo do século XX a fim de demonstrar a relevância de uma compreensão dos textos literários com foco na função poética da linguagem para esses processos.

No terceiro capítulo, analisamos as interações de teletandem das duplas focais com o intuito de responder às perguntas desta pesquisa, bem como descrevemos a dinâmica de abordagem do texto literário utilizado por elas com vistas a ressaltar as particularidades com que desenvolveram o processo de discussão e leitura de textos no teletandem. Ademais, na última seção, fazendo uma discussão dos dados analisados e respondendo especificamente à nossa terceira pergunta de pesquisa, refletimos sobre as contribuições da literatura para a construção de processos de ensino da língua portuguesa com foco na dimensão simbólica das trocas interculturais.

1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

1.1. Modalidade da pesquisa: uma pesquisa qualitativa

Este estudo é de natureza qualitativa e parte do princípio de que os dados devem ser analisados levando em consideração o seu ambiente natural (BOGDAN; BIKLEN, 1982). A descrição é uma das principais características dessa modalidade de pesquisa, de modo que cada detalhe dos dados coletados é importante para a compreensão do objeto de estudo. Assim, o pesquisador, que está em contato direto com a situação investigada, busca “[...] analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (BOGDAN; BIKLEN, 1982, p. 48).

Apoiando-nos na premissa de que o significado é de vital importância na abordagem qualitativa, nesta investigação nos preocupamos também com as perspectivas dos participantes, isto é, com os seus diferentes pontos de vista (BOGDAN; BIKLEN, 1982). Por isso, além das transcrições das interações de teletandem, também fazem parte dos dados os questionários dirigidos aos interagentes.

Ademais, a experiência de teletandem com foco na leitura e discussão de textos literários, ocorrida entre alunos da UM e da UB, durante o 2º semestre de 2021, pode ser descrita e analisada como um estudo de caso, em razão do caráter singular e único (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) desse processo, visto que, pela primeira vez², a grande maioria das duplas de interagentes inseriram textos literários no conteúdo de suas interações, contando com o auxílio de pesquisadoras de pós-graduação em nível de mestrado, que desenvolveram ações específicas para possibilitar a concretização dessa proposta, como, por exemplo, a seleção de textos literários e a elaboração de questionários.

Um estudo de caso é uma abordagem metodológica que consiste na observação detalhada e na análise descritiva de um “[...] contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico [...]” (BOGDAN;

² A proposta de leitura e discussão de textos literários em interações de teletandem entre a UM e a UB acontece desde 2019, com experiências iniciais propostas pela rede de pesquisa internacional CAPES/PrINT “Difusão de cultura, língua e literatura em contextos de telecolaboração”. No entanto, no segundo semestre de 2021, esta proposta se consolidou e envolveu praticamente todas as 14 duplas, com exceção de uma, impulsionada por pesquisas de pós-graduação em nível de mestrado que integram essa rede.

BIKLEN, 1982). De acordo com Bogdan e Biklen (1982), nesse tipo de estudo, o pesquisador pode focalizar a investigação em uma organização específica ou em um aspecto particular desta, como, por exemplo, em determinado local de uma escola ou um grupo específico que faz parte dessa instituição ou contexto. Nessa perspectiva, a fim de delimitar o nosso objeto de análise, dessa experiência singular de teletandem com leitura e discussão de textos literários, escolhemos duas duplas de interagentes para concentrar a análise de dados. Os motivos para escolha dessas duplas serão apresentados na próxima seção.

Ao analisarmos interações de teletandem das duplas focais, buscamos responder às perguntas desta pesquisa e, desse modo, evidenciar o aspecto particular da experiência de teletandem com ênfase na literatura, ressaltando as contribuições das práticas de leitura e discussão de textos para a construção de processos de ensino com foco na dimensão simbólica das trocas interculturais.

Em relação ao estudo de caso, é válido apresentarmos mais algumas de suas características. Segundo Lüdke e André (1986, p. 18), “[...] para a apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa”. Por isso, durante a análise, relacionamos frequentemente as interações das duas duplas escolhidas com os aspectos particulares do teletandem e com a situação específica da qual resultaram: das práticas de leitura e discussão de textos literários ocorridas nesse contexto.

Outra característica do estudo de caso é o uso de uma variedade de fontes de informação, de origens diversas e coletadas em diferentes situações e momentos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Assim, compõem o corpus desta investigação as gravações das sessões de mediação e das interações, os questionários direcionados aos participantes e as transcrições das interações de teletandem.

Ademais, no estudo de caso, o investigador procura relatar as suas experiências “[...] de modo que o leitor possa fazer suas ‘generalizações naturalísticas’” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.19). Nesse sentido, buscamos abordar e analisar os dados de forma ampla, com vistas a possibilitar associações das práticas retratadas a situações e experiências pessoais e profissionais dos possíveis leitores desta pesquisa. Outros aspectos do estudo de caso são apresentados nas próximas seções deste capítulo em conexão com os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da nossa pesquisa.

1.2. Contexto da pesquisa: Teletandem Institucional Não Integrado

As ações deste estudo foram desenvolvidas em parceria com uma universidade mexicana (UE) e envolveram, assim, alunos de espanhol, do lado brasileiro, e alunos de português, do lado estrangeiro, os quais participaram das sessões de teletandem realizadas no segundo semestre de 2021. É importante ressaltar que os nomes das universidades foram omitidos por uma questão de confidencialidade e para preservar a identidade dos alunos. Assim, todos os nomes dos participantes da pesquisa são também fictícios.

Tanto na UB quanto na UE as interações se configuram na modalidade de *Teletandem Institucional Não Integrado* (ARANHA; CAVALARI, 2014), ou seja, elas são acordadas entre duas instituições e contam com certo controle pedagógico e a mediação de um professor-conselheiro, constituindo-se ainda como uma atividade voluntária³, não vinculada à disciplina alguma e não inserida formalmente no currículo de um curso. Os interagentes da UM eram alunos em nível de graduação e pós-graduação de diferentes cursos e áreas, que buscaram nas práticas de teletandem uma forma de facilitar e melhorar a aprendizagem de português; e a maioria dos interagentes brasileiros, nesse caso em particular, eram alunos de Letras e cursavam espanhol, já que de início decidimos restringir as inscrições na UB a alunos desse curso de licenciatura. No entanto, depois de desistências habituais de estudantes⁴, aceitamos a inscrição de alunos de outros cursos da UB, como de História e Psicologia.

Nesta parceria estabelecida entre as universidades envolvidas, acontecem geralmente oito interações a cada semestre do ano; as sessões ocorrem uma vez por semana, duram cerca de uma hora e são seguidas por uma sessão de mediação com duração de aproximadamente trinta minutos. Além disso, essas interações costumavam ocorrer nos laboratórios de línguas das universidades, os quais são equipados com computadores, fones de ouvido e aparelhos de *webcam*. Contudo, devido à pandemia de COVID-19 que ocasionou o fechamento das universidades, as sessões de teletandem, dos anos de 2020 e 2021 e do primeiro semestre de 2022,

³ Os alunos brasileiros recebem apenas um certificado de participação que vale como horas de atividades acadêmico-científico-culturais (AACC), as quais são requisito parcial para a conclusão dos cursos de graduação em Letras e História, por exemplo.

⁴ É comum que ocorra desistências no início das interações, porque, muitas vezes, acontecem imprevistos que impedem os alunos de participarem nos horários de teletandem programados, como, por exemplo, estágios obrigatórios e outras atividades acadêmicas que precisam realizar.

foram realizadas de modo totalmente virtual por meio do aplicativo de videoconferência *Zoom*, mantendo, assim, a continuidade do projeto.

Nessa configuração, os participantes, juntamente com as mediadoras do projeto, se reúnem em uma sala virtual no horário marcado e, depois, são direcionados a *breakout rooms*, salas virtuais restritas a cada dupla de estudantes. Após o término dessas sessões, todos os participantes voltam para a sala virtual principal, onde é realizada a sessão de mediação, na qual os interagentes são convidados a refletir sobre os pontos que julgam importantes da conversa realizada. A equipe de mediadores era formada por duas professoras da UB, uma professora da UM, duas estudantes de mestrado e duas alunas de graduação.

É importante destacar que, nesta pesquisa, a mediação é compreendida como um processo complexo, desenvolvido antes, durante e depois das interações, o qual não se limita, portanto, às sessões de mediação em seu sentido restrito, que acontecem no fim das interações (RAMOS; CARVALHO, 2018). Nessa perspectiva, a mediação começa com os primeiros contatos entre as instituições parceiras e se amplia para a organização, supervisão, monitoria e avaliação. Desse modo, a mediação depende das ações de mediadores que podem incentivar os participantes a refletirem sobre a necessidade de se estabelecer objetivos de aprendizagem, bem como intervir no andamento das interações, ao sugerir temas para as conversas (RAMOS; CARVALHO, 2018) e, no nosso caso, ao propor ações de leitura e discussão de textos literários.

Diante disso, no segundo semestre de 2021, a partir da mediação, auxiliamos os interagentes na ação de integrar a literatura ao conteúdo das interações, incentivando-os a refletir sobre questões literárias e a compartilhar suas impressões de leitura com seus pares. Desde a divulgação das inscrições, os alunos da UB e da UM estavam cientes da proposta de teletandem com foco na literatura e que participariam também da nossa pesquisa de mestrado. Por isso, pedimos a eles que assinassem um Termo de Consentimento autorizando ou não a utilização dos dados coletados.

As interações desse semestre aconteceram às terças-feiras nos seguintes dias:

Quadro 1: Encontros de teletandem

INTERAÇÃO	DATA
1ª	19/10
2ª	26/10
3ª	09/11
4ª	16/11
5ª	23/11
6ª	30/11
7ª	07/12
8ª	14/12

*Fonte: elaborado pela autora.

No primeiro deles, a sessão de mediação foi realizada no início do encontro para que fossem dadas explicações aos participantes sobre os princípios da aprendizagem em teletandem e mais informações sobre a dinâmica das interações com foco na literatura. Assim, informamos a eles que a proposta de leitura e discussão de textos literários foi pensada, sobretudo, para auxiliá-los em suas aprendizagens e potencializar suas interações, visto que poderiam compartilhar textos que gostavam e discutir temas diferentes com seus parceiros.

Para não interferir tanto no princípio da autonomia dos estudantes, decidimos não especificar os textos literários que eles deveriam ler e discutir, apenas preparamos uma seleção de textos como sugestão, a qual foi disponibilizada a eles em uma pasta do *Google Drive*. Desse modo, os participantes poderiam escolher alguns textos dessa seleção para discutir durante as interações ou ainda compartilhar obras literárias de seus interesses.

A seleção de textos e as outras escolhas metodológicas iniciais foram pensadas antes da coleta de dados e, assim, durante a fase exploratória desta pesquisa, a qual se constitui como um momento de “[...] especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer contatos iniciais para entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo” (LÜDKE; ANDRÉ, p. 22, 1986)

Pensando em uma discussão mais produtiva, sugerimos que a escolha dos textos fosse feita com antecedência (Por exemplo: em uma interação anterior) e a leitura fosse realizada antes do encontro, para que eles tivessem mais tempo para refletir sobre a obra e, no momento da interação, pudessem compartilhar com seus parceiros suas impressões de leitura.

O conjunto de textos literários compartilhado era composto por contos e poemas em espanhol e em português de diferentes escritores. Como o recorte desta pesquisa incide sobre o ensino da língua portuguesa, nos responsabilizamos pela seleção dos textos em português. Nossa escolha levou em consideração o nível de dificuldade apresentado pelos textos em relação à língua e, especialmente, a discussão que poderiam gerar. Assim, optamos por obras literárias de autores contemporâneos e que apresentavam temáticas voltadas para questões bastante discutidas na atualidade. Os textos literários de língua portuguesa escolhidos estão especificados no quadro 2.

Quadro 2: Seleção de textos de língua portuguesa

<i>A Moça Tecelã – Marina Colasanti</i>	CONTOS
<i>Olhos d'água – Conceição Evaristo</i>	
<i>O Dedo – Lygia Fagundes Telles</i>	
<i>A Educação pela pedra – João Cabral de Melo Neto</i>	POEMAS
<i>A flor e a náusea / Mundo Grande – Carlos Drummond de Andrade</i>	
<i>Bananas Podres 4 – Ferreira Gullar</i>	
<i>Canção / Retrato – Cecília Meireles</i>	
<i>Fêmea-Fênix; No meio do caminho: deslizantes águas; e Vozes-mulheres – Conceição Evaristo</i>	
<i>O Sertanejo falando – João Cabral de Melo Neto</i>	

*Fonte: elaborado pela autora.

Na plataforma de armazenamento virtual, foram criadas também pastas particulares para que as 14 duplas de interagentes pudessem guardar as gravações das interações. Como os participantes estavam realizando as sessões de suas casas, a responsabilidade por gravar era exclusivamente deles, pois o aplicativo *Zoom* permite apenas que as pessoas de cada sala particular realizem a gravação, ficando

esta salva no computador de quem gravou. Assim, eram os estudantes que precisavam colocar os arquivos de vídeo nas pastas de forma voluntária. Por isso, além de pedirmos semanalmente que eles gravassem e colocassem os vídeos nas pastas do *Google Drive*, enviávamos frequentemente mensagens por *WhatsApp* aos interagentes brasileiros, lembrando-os da relevância desse material para a nossa pesquisa e para a aprendizagem deles, já que podiam consultar as gravações para rever o que tinham aprendido.

O quadro 3 mostra que foi fornecida uma quantidade expressiva de gravações – 52 arquivos de vídeo no total - para esta investigação. Desse modo, devido à extensão desse material, selecionamos duas duplas para concentrar a análise, as quais apresentamos juntamente com os procedimentos de análise de dados na seção “1.4 Material documentário e procedimentos de análise de dados”.

Quadro 3: Quantidade de interações que compõem o corpus

	QUANTIDADE DE GRAVAÇÕES
Dupla 1	5
Dupla 2	8
Dupla 3	7
Dupla 4	4
Dupla 5	0
Dupla 6	2
Dupla 7	5
Dupla 8	6
Dupla 9	4
Dupla 10	3
Dupla 11	1
Dupla 12	0
Dupla 13	2
Dupla 14	5
TOTAL	52

*Fonte: elaborado pela autora.

1.3. Instrumentos de coleta de dados

Levando em consideração as características próprias do objeto de estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), ou seja, a experiência de teletandem com foco na leitura e discussão de textos literários, utilizamos os seguintes instrumentos para coletar os dados:

(1) Gravações das interações realizadas pelos próprios interagentes por meio da ferramenta de videoconferência *Zoom*;

(2) Gravações das sessões de mediação feitas pelo responsável técnico da universidade parceira por meio do *Zoom*, e anotações sobre os relatos dos interagentes;

(3) Questionários (Inicial e Final) criados pela ferramenta *Formulários* do *Google* e direcionados aos participantes.

Embora as gravações das interações de teletandem se configurem como o principal instrumento de coleta e análise de dados, os outros instrumentos também são importantes para esta pesquisa, pois podem complementar as informações presentes nas gravações. Por isso, apresentamos a seguir o material documentário gerado a partir desses instrumentos e os procedimentos de análise de dados utilizados.

1.4. Material documentário e procedimentos de análise de dados

1.4.1. Gravações das interações de teletandem

Como dito, as gravações das interações foram feitas pelos participantes de modo voluntário. Por isso, nem todos gravaram seus encontros e disponibilizaram os arquivos na pasta do *Google Drive*. Como tínhamos mais contato com os interagentes brasileiros, via *WhatsApp*, pedíamos frequentemente que eles gravassem suas interações, monitorando por meio de uma tabela as gravações que estavam faltando. Porém, muitos explicavam, por exemplo, que tinham esquecido de gravar e outros que tinham problemas tecnológicos.

Apesar disso, recebemos um bom número de gravações⁵; o que demonstra um comprometimento da maioria das parcerias com a nossa pesquisa e com a proposta de discussão literária no teletandem. Ainda que não tenhamos todas as gravações, a partir das sessões de mediação, foi possível perceber que a difusão de literatura nesse contexto de aprendizagem proporcionou experiências relevantes para a formação dos estudantes envolvidos.

Assim, com vistas a responder nossas perguntas de pesquisa, escolhemos as interações das parcerias formadas por “Olívia e Bernardo” (dupla 2) e “Eduarda e Sofia”⁶ (dupla 3) para focalizar a análise. Para escolher tais duplas, primeiramente, identificamos quais parcerias gravaram e fizeram o *download* de no mínimo quatro sessões de teletandem. Das 8 duplas que atendiam a esse critério, optamos por não considerar a 7 e a 9, pois estas não se mantiveram as mesmas desde o início das interações. Chegamos, então, às duplas 1, 2, 3, 4, 8 e 14.

O segundo critério foi o de verificar quais parcerias tinham lido e/ou discutido textos literários. De todas elas, apenas a dupla 14 não conversou sobre literatura em seus encontros. Tal fato demonstra o caráter sugestivo de nossa proposta, dado que os participantes não tinham a obrigatoriedade de integrar a literatura ao conteúdo de suas sessões.

O passo seguinte foi identificar as parcerias que tinham conversado sobre literatura com mais frequência. A dupla 2, que já tinha chamado nossa atenção pela quantidade de gravações disponibilizadas e pelo compromisso mantido em participar das oito sessões de teletandem, se destacou pela regularidade de discussões e leituras literárias. Os textos literários fizeram parte de praticamente todos os encontros dessa dupla, com exceção do primeiro. Por isso, escolhemos Olívia e Bernardo como uma das duplas focais deste estudo.

As parcerias 3 e 8 também atendiam ao terceiro critério, porém o modo como a dupla 3 abordava o texto literário no teletandem foi decisivo para que a escolhêssemos como a outra dupla focal. Diferentemente dos participantes das duplas 2 e 8, que liam os textos nas interações e faziam comentários das partes consideradas importantes, Eduarda e Sofia, na maioria de seus encontros, não leram os textos

⁵ Como mostra o Quadro 3: Quantidade de interações que compõem o corpus

⁶ É válido ressaltar que, para preservar a identidade dos participantes, todos os nomes da pesquisa são fictícios.

escolhidos, apenas conversaram sobre eles e compartilharam suas interpretações e percepções literárias. Por isso, consideramos importante analisar as interações de estudantes que integraram a literatura ao conteúdo de suas sessões de uma forma diferente. Sofia e Eduarda foram escolhidas, então, como a outra dupla focal.

Além disso, quando assistimos as gravações das parcerias escolhidas, foi possível perceber que os estudantes brasileiros e mexicanos aproveitaram dos momentos de leitura e discussão textos literários para aprender com o outro e compartilhar seus conhecimentos; fato que motivou ainda mais a nossa escolha.

Definidas as duplas focais, passamos para a etapa de transcrição de suas interações. Para a realização desse processo, utilizamos a plataforma *CloudConvert*, vinculada ao *Google Workspace*; o aplicativo *Z Mobile: Music editor*, disponível para download no site da *Microsoft*, e o recurso *Transcriber*, adquirido por assinatura no *Word Online*, da *Microsoft*.

Primeiramente, a ferramenta *CloudConvert* foi utilizada para converter os vídeos em arquivos de áudio. Depois, o aplicativo de edição de áudio, *Z Mobile: Music editor*, foi utilizado para dividir as gravações em duas partes, correspondentes às línguas que os participantes conversaram (português e espanhol). E, por fim, utilizamos a ferramenta *Transcriber* para transformar os arquivos de áudio em texto. Essa ferramenta, embora tenha facilitado o processo de transcrição das interações por permitir que selecionássemos a língua do arquivo e reduzíssemos a velocidade do áudio, não fazia transcrições precisas das falas dos participantes. Por isso, tínhamos sempre que corrigir os diálogos estabelecidos entre os estudantes, alterando palavras, reescrevendo frases e acrescentado a pontuação necessária. Além disso, durante esse processo também adequávamos as transcrições às normas adaptadas de Marcuschi (1991), descritas no quadro 4.

Durante o processo de transcrição, também fizemos uma análise inicial das interações, destacando com cores diferentes os trechos que correspondiam a leitura de textos, os que expressavam discussões literárias e os que estavam relacionados a questões de vocabulário ou de gramática. A partir dessa estratégia, foi possível identificar com mais facilidade os trechos importantes para serem utilizados na análise de dados.

Quadro 4: Normas para transcrição

NORMAS (Adaptadas de Marcuschi, 1991)	
Pausa breve (0,5 seg.)	(+)
Pausa média (1 seg.)	(++)
Pausa longa (1, 5 seg.)	(+++)
Mais de 1,5 seg.	(números)
Alongamento de vogal	a:::
Trecho incompreensível	((incomp))
Dedução de trecho incompreensível	((dedução))
Comentários	(risos)
Truncamentos	d/de
Ênfase	CAIXA ALTA
Palavras em outra língua	<i>Fonte em Itálico</i>

*Fonte: elaborado pela autora.

Ressaltamos que em razão dos objetivos específicos desta investigação, foram transcritas apenas as interações nas quais foram discutidos e/ou lidos textos literários de língua portuguesa. Ao analisar tais transcrições, decidimos escolher apenas duas interações de teletandem de cada dupla para concentrar o estudo, pois consideramos que são suficientes para demonstrar as especificidades com que as parcerias focais abordaram o texto literário e responder as perguntas desta investigação. Entretanto, às vezes, ao longo da análise, fazemos referência a outros encontros das duplas para contextualizar determinadas questões. No caso da parceria Olívia e Bernardo, particularmente, elaboramos um quadro temático de todas as sessões para verificarmos as influências da literatura nos assuntos discutidos nas interações.

1.4.2. Gravações das sessões de mediação e anotações sobre os relatos dos participantes

As sessões de mediação foram importantes para que acompanhássemos o andamento das interações e como estava acontecendo o processo de leitura e/ou

discussão de textos literários das parcerias. Assim, as mediadoras costumavam perguntar se os participantes queriam compartilhar os assuntos discutidos em seus encontros e se tinham conversado sobre textos literários. Por isso, era comum que os interagentes relatassem suas experiências.

Durante esses momentos, então, fazíamos anotações identificando os estudantes que estavam integrando a literatura ao conteúdo de suas interações. Seguindo tais anotações, pudemos localizar com mais facilidade, nas gravações das sessões de mediação, os depoimentos dos participantes das duplas focais, cujas informações são utilizadas para caracterizar as parcerias escolhidas.

Com esses relatos, descobrimos que a grande maioria dos participantes buscava discutir questões de literatura com seus parceiros e estava interessada em conhecer textos literários na língua que estudavam. Tais relatos contêm informações riquíssimas para compreendermos as práticas de leitura e discussão de textos no teletandem. No entanto, é necessário explicar que neste estudo não analisamos as gravações das sessões de mediação, pois consideramos que é justamente, a partir da análise dos momentos em que os estudantes realizaram leituras e discutiram textos literários, ou seja, durante as interações, que podemos responder às nossas perguntas de pesquisa.

1.4.3. Questionários (Inicial e Final)

Como atividade complementar, foi solicitado aos alunos que respondessem a dois questionários: o inicial e o final. Esses questionários apresentavam questões reflexivas e cada um deles foi elaborado visando alcançar objetivos diferentes. O questionário inicial foi enviado aos participantes no dia da primeira interação e tinha o intuito de conhecer a opinião deles sobre quais seriam as contribuições das práticas de leitura e discussão de textos literários para o processo de ensino e aprendizagem no teletandem. As perguntas respondidas foram:

(1) Em sua opinião, como a leitura e a discussão de textos literários podem contribuir para a sua aprendizagem?

(2) O que você espera aprender com a leitura e a discussão de textos literários nas sessões de teletandem?

(3) De que maneira os textos literários podem contribuir para o contexto de ensino no teletandem?

(Questões do Questionário Inicial)

Já o questionário final era mais extenso e apresentava questões relacionadas não apenas ao processo de aprendizagem dos interagentes e à experiência de teletandem com ênfase na literatura, mas também a assuntos técnicos dessa prática, como, por exemplo, os dispositivos eletrônicos utilizados e a qualidade da conexão de internet dos estudantes. Em referência à parte literária foram elaboradas as seguintes questões:

- (1) Neste semestre, as interações de teletandem tiveram como foco o intercâmbio de textos literários e sua discussão entre os pares de interagentes. Como você avalia esta experiência?
- (2) Quais foram as contribuições da leitura e discussão de textos literários para sua aprendizagem e ensino de língua no contexto teletandem? Comente.
- (3) Você e seu parceiro utilizaram as sugestões de textos literários compartilhados no *Google Classroom*? Quais? Houve alguma reflexão sobre esses textos nas interações?
- (4) Além dos textos sugeridos vocês compartilharam outros textos literários? Se sim, quais? De que autores?

(Questões do Questionário Final)

A partir do questionário final, foi possível conhecer as percepções dos próprios interagentes sobre a experiência de leitura e discussão de textos que tiveram e os aspectos positivos dessas práticas para o contexto de ensino e aprendizagem no teletandem.

Para uma melhor visualização do conjunto de respostas, os questionários respondidos foram salvos em planilhas do *Excel*, geradas automaticamente pelo *Google Formulários*. Assim como as gravações e transcrições das sessões de mediação, esses questionários são utilizados para complementar as informações obtidas das interações de teletandem gravadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Uma abordagem intercultural discursiva

Esta pesquisa está fundamentada em uma abordagem intercultural discursiva que decorre da união de importantes estudos sobre a relação entre cultura e língua no ensino e aprendizagem de línguas, especialmente, os da pesquisadora Claire Kramsch, da Universidade de Berkeley, nos Estados Unidos. De modo particular, pela forte ligação teórica mantida por alguns de seus trabalhos científicos, mesmo aqueles com considerável distância de tempo, reunimos e relacionamos as principais propostas e ideias da autora para conceituar a abordagem intercultural discursiva priorizada nesta investigação. Assim, tal perspectiva teórica se desdobra em alguns conceitos-chave que serão descritos a seguir.

2.1.1 *Cultura e comunicação intercultural como discurso*

Para Kramsch e Hua (2016), o processo de ensino e aprendizagem de línguas mantém estreitas relações com o campo da Comunicação Intercultural, particularmente no que diz respeito ao conceito de cultura, visto que se caracteriza como um “processo intercultural e interpessoal”, no qual alunos se relacionam com professores e outros estudantes, cujas histórias pessoais, experiências e perspectivas são diversas.

Segundo as autoras, a abordagem discursiva para a Comunicação Intercultural, a qual é proposta por vários pesquisadores, tais como Scollon e Scollon (1995; 2001); Piller (2012) e Hua (2014), se apresenta atualmente como a mais relevante para o ensino e aprendizagem de línguas, pois, compreendendo a cultura não mais em termos de nacionalidade e comparações entre nações, por meio de conceitos generalizantes, como era comum ocorrer antes dos anos 2000 no campo de investigação da comunicação intercultural, se preocupa em observar e entender “[...] como a cultura é produzida e tornada (ir) relevante para as interações, por quem e por quê”⁷ (KRAMSCH; HUA, 2016, p. 42, tradução nossa).

Uma das principais percepções apresentadas por essa abordagem é a de que “[...] a cultura não é dada, estática ou algo que pertence ou vive com, mas algo que

⁷ No original: “[...] how culture is produced or made (ir)relevant to interactions, by whom, and why [...]” (KRAMSCH; HUA, 2016, p. 42)

se faz, ou como Street descreve, ‘cultura é um verbo’ (1993: 25) [...]”⁸ (KRAMSCH; HUA, 2016, p. 43-44, tradução nossa). Considerar cultura como um “verbo” e, assim, como discurso significa não apenas ver as pessoas como representantes de grupos culturais aos quais são associadas, mas sobretudo focar no “[...] processo de criação de significados, ou seja, no que as pessoas fazem e como o fazem por meio do discurso”⁹ (KRAMSCH; HUA, 2016, p. 43, tradução nossa). Segundo Kramsch (2017, p. 145),

Se cultura não está mais limitada ao território de uma nação-estado e à sua história, então precisamos compreendê-la como um processo discursivo dinâmico, construído e reconstruído de várias maneiras por indivíduos envolvidos nos embates por significado simbólico e no controle de subjetividades e interpretações da história.

Assim, a ênfase da abordagem intercultural discursiva está no processo de produção de sentidos e no modo como as pessoas, partindo de suas subjetividades e experiências, produzem significados na relação com outro. Por isso, a cultura é vista como processos discursivos e históricos que envolvem as memórias e aspirações de indivíduos com uma variedade de identidades, os quais, desse modo, podem não mais se identificar, necessariamente por meio de suas nacionalidades, mas também por seu gênero, sua idade, raça e etnia, afetando, por conseguinte, seus modos de usar a língua e produzir significados (KRAMSCH; HUA, 2016).

Nesse sentido, abordar a cultura como discurso é compreender que ela é construída na interação entre sujeitos e que estes, de igual modo, são construídos pela cultura e nem sempre compartilham dos mesmos objetivos e valores, das mesmas memórias históricas e das mesmas interpretações sobre eventos como outros falantes da língua (KRAMSCH; HUA, 2016; KRAMSCH, 2011, 2017). Assim, a concepção de cultura como discurso é uma forma de abarcar esses aspectos que comumente são deixados de lado por definições que limitam cultura, por exemplo, a comidas típicas, modos de vida, festividades e costumes folclóricos de cidadãos de uma nação (KRAMSCH; HUA, 2016).

Em vista disso, a perspectiva discursiva considera a comunicação intercultural como uma comunicação “interdiscursiva”, isto é, a interação de vários sistemas

⁸ No original: (...) culture is not given, static or something you belong to or live with, but something one does, or, as Street described it, “culture is a verb” (1993: 25). (KRAMSCH; HUA, 2016, p. 43-44).

⁹ No original: “[...] the process of meaning-making, that is, on what people do and how they do it through discourse”. (KRAMSCH; HUA, 2016, p. 44)

discursivos, como de gênero, etnia, profissão, idade ou religião. Tais sistemas discursivos se cruzam e regularmente se contradizem, como um reflexo da multiplicidade de identidades que os sujeitos possuem ou desenvolvem por meio das interações. De acordo com Kramsch e Hua (2016), as identidades que as pessoas possuem são os conhecimentos, as crenças, as memórias e as visões de mundo adquiridas por viverem em uma determinada comunidade cultural, ao passo que as identidades que elas desenvolvem nas interações com falantes nativos ou proficientes são resultado da “[...] construção, perpetuação ou subversão de culturas estabelecidas por meio do discurso [...]”¹⁰ (KRAMSCH; HUA, 2016, p. 44, tradução nossa).

Além de ser abordada como a interação desses múltiplos sistemas discursivos, a comunicação intercultural é entendida também como uma “(inter)ação social”, ou seja, uma série de ações inter-relacionadas que são mediadas por

[...] ideologias, estruturas sociais, (des)equilíbrios de poder, identidades autoatribuídas e outras prescritas, memórias, experiências, conhecimentos culturais acumulados, imaginação, contingências, e as forças combinadas da globalização e adaptação e resistência locais.¹¹ (KRAMSCH; HUA, 2016, p. 44, tradução nossa).

Tal percepção e as outras considerações já apresentadas anteriormente demonstram o caráter dinâmico, interacional, plural e histórico da comunicação intercultural, bem como a diversidade de identidades dos indivíduos envolvidos nesse processo, revelando uma dimensão simbólica por trás dos intercâmbios interculturais, a qual será abordada em conexão com os conceitos de competência intercultural e competência simbólica na subseção seguinte.

É importante ressaltar que nossa pesquisa, ao se fundamentar, especialmente em uma concepção de cultura como discurso, não pretende desconsiderar as diversas noções de cultura que emergem do contato intercultural em interações de teletandem (ZAKIR, 2015), mas sim problematizar esse conceito amplo e plural a fim de colaborar para que as trocas interculturais entre os interagentes de teletandem não se tornem

¹⁰ No original: “[...] the construction, perpetuation, or subversion of established cultures through discourse [...]” (KRAMSCH; HUA, 2016, p. 44),

¹¹No original: “[...] ideologies, societal structures, power (im)balances, self-ascribed and other-prescribed identities, memories, experiences, accumulated cultural knowledge, imagination, contingencies, and the combined forces of globalization and local adaptation and resistance. (KRAMSCH; HUA, 2016, p. 44)

um meio de apropriação e sedimentação de discursos, por vezes, preconceituosos e preestabelecidos (ZAKIR, 2015; TELLES, 2015b).

2.1.2 *Competência intercultural e competência simbólica*

Diante dos diversos sistemas discursivos mobilizados em interações interculturais e das diferentes experiências, identidades e histórias pessoais que caracterizam os sujeitos, Kramsch (2011) afirma que se comunicar interculturalmente demanda dos alunos uma competência intercultural que não pode ser entendida apenas como a habilidade de se colocar no lugar do outro, sendo tolerante e empático, ou como uma questão de compreender a própria cultura e da cultura do outro em termos do outro, mas também como uma questão de olhar além das palavras e ações, e abarcar os mundos discursivos múltiplos, conflituosos e em constante mudança.

Assim, Kramsch (2011) apresenta uma concepção de competência intercultural voltada para os aspectos simbólicos das trocas interculturais, a qual considera a subjetividade e historicidade dos sujeitos com o propósito de conduzi-los à compreensão do poder dinâmico e dos componentes simbólicos e históricos por trás dos intercâmbios interculturais. De acordo com a estudiosa, essa compreensão só é possível se considerarmos a competência simbólica como uma dimensão da competência intercultural, a qual tem como foco o próprio processo de significação. Nessa perspectiva, o indivíduo engajado e competente interculturalmente é entendido como “eu” simbólico, constituído por sistemas simbólicos, como a linguagem, e por sistemas de pensamento e seus poderes simbólicos (KRAMSCH, 2011).

Kramsch (2006), defendendo que processos de ensino e aprendizagem de línguas não foquem somente no desenvolvimento de uma competência comunicativa, mas sobretudo de uma competência simbólica, declara que

Não é mais apropriado prover os estudantes com uma competência “turística” para trocar informações com falantes nativos de línguas nacionais dentro de culturas nacionais bem definidas. Eles precisam de uma competência muito mais avançada para a manipulação de sistemas simbólicos. [...] Nós podemos chamar a competência que estudantes precisam atualmente como uma competência simbólica. A competência simbólica não elimina a habilidade de se expressar, interpretar e negociar sentidos em diálogos com os outros, mas a enriquece e a integra com a habilidade de produzir e trocar “bens” simbólicos no contexto global e complexo em que vivemos hoje. (KRAMSCH; HUA, 2016, p. 44-45)¹²

¹²No original: It is no longer appropriate to give students a tourist-like competence to exchange information with native speakers of national languages within well-defined national cultures. They need

É possível perceber que tal ideia busca demonstrar que, para se relacionar com o outro e, de modo particular, com um falante de outro país, não basta apenas conhecer a língua e saber se expressar, mas principalmente ter a consciência de que sistemas simbólicos se manifestam nas e pelas palavras das pessoas e que muitas vezes estes sistemas não são percebidos de forma explícita e imediata na comunicação intercultural. Por isso, a competência simbólica se apresenta como uma habilidade essencial para aprendizes de línguas, especialmente no contexto globalizado atual, em que as tecnologias digitais facilitam cada vez mais a comunicação entre indivíduos de diferentes partes do mundo.

Isto posto, a competência simbólica, enquanto uma dimensão da competência intercultural, ao evidenciar os aspectos simbólicos que envolvem as relações sociais e as identidades dos próprios sujeitos, reforça a importância de abordarmos a cultura como subjetividade e historicidade, bem como de reconhecermos que esta é “[...] construída e mantida pelas histórias que contamos e pelos vários discursos que dão sentido às nossas vidas¹³” (KRAMSCH, 2011, p. 356, tradução nossa)

2.1.3 *Literatura e competência simbólica*

Para Kramsch (2006), a literatura, ao fomentar reflexões sobre o máximo potencial de significar da língua, pode colaborar para o desenvolvimento de uma competência simbólica e, por meio dela, “[...] aprendizes podem se comunicar não apenas com outros vivos, mas também com outros imaginados e com outros ‘eus’ que eles podem querer se tornar”¹⁴ (KRAMSCH 2006, p. 250-251, tradução nossa). De acordo com a estudiosa, a literatura pode agir sobre os três maiores componentes da competência simbólica, a saber: a *produção de complexidade*, a *tolerância à ambiguidade* e a *forma como sentido*.

No primeiro componente, o qual está relacionado ao engajamento em produções que possibilitam a construção de significados, a literatura pode tornar

a much more sophisticated competence in the manipulation of symbolic systems. [...] We could call the competence that collegiate students need nowadays a *symbolic competence*. Symbolic competence does not do away with the ability to express, interpret, and negotiate meanings in dialogue with others, but enriches it and embeds it into the ability to produce and exchange symbolic goods in the complex global context in which we live today. (KRAMSCH; HUA, 2016, p. 44-45)

¹³ No original: “[...] constructed and upheld by the stories we tell and the various discourses that give meaning to our lives” (Kramsch, 2011, p. 356).

¹⁴No original: “[...] learners can communicate not only with living others, but also with imagined others and with the other selves they might want to become [...]” (KRAMSCH 2006, p. 250-251).

possível a percepção de que a comunicação humana é mais complexa do que simplesmente saber usar as palavras e conhecer os seus significados. Assim, pelo uso simbólico que faz da língua, uma obra literária pode permitir ainda que aprendizes encontrem “[...] cenários alternativos de possibilidade para a vida no mundo real, outras formas de desejar e pertencer”¹⁵ (KRAMSCH, 2006, p. 251, tradução nossa).

Em relação ao segundo componente, referente às realidades e aos discursos múltiplos, conflitantes e diversos das sociedades, a literatura pode favorecer o surgimento de discussões sobre as contradições, por exemplo, entre mitos e fatos, palavras e ações, não com vistas a resolvê-las, mas como forma de mostrar que “[...] a língua pode ser usada para sustentar verdades conflitantes e historicamente contingentes”¹⁶ (KRAMSCH, 2006, p. 251, tradução nossa).

Quanto ao terceiro componente, o qual tem como ênfase o significado da forma em todas as suas manifestações (exemplo: linguística e visual), as obras literárias, a partir de suas formas linguísticas altamente significativas, podem motivar a expressão de experiências emocionais, que possivelmente serão lembradas nas diversas situações da vida. Assim, *a forma como sentido* está relacionada ao modo como os aprendizes são sensibilizados pelos sons e ritmos da língua e como eles manifestam em palavras essas emoções (KRAMSCH, 2006).

Isto posto, a partir das considerações de Kramsch (2006), podemos entender que, de uma forma geral, a literatura pode colaborar para o desenvolvimento de uma competência simbólica, ao fomentar reflexões sobre o máximo potencial de significar da língua e, desse modo, contribuir para que aprendizes percebam aos poucos que a competência de se comunicar com o outro “[...] não deriva apenas da informação, mas também do poder simbólico que vem da interpretação de signos e de suas múltiplas relações com outros signos”¹⁷ (KRAMSCH, 2006, p. 252, tradução nossa).

É importante ressaltar que nesta pesquisa não temos a intenção de definir “níveis de competência intercultural” dos interagentes, mas sim apresentar evidências que demonstrem a importância da literatura para a construção de processos de ensino

¹⁵No original: “[...] alternative scenarios of possibility for life in the real world, other ways of desiring and belonging” (KRAMSCH, 2006, p. 251).

¹⁶No original: “[...] how language can be used to support conflicting and historically contingent truths” (KRAMSCH, 2006, p. 251).

¹⁷No original: “Communicative competence does not derive from information alone, but from the symbolic power that comes with the interpretation of signs and their multiple relations to other signs.” (KRAMSCH, 2006, p. 252).

e aprendizagem de línguas estrangeiras que proporcionem aos aprendizes experiências interculturais construtivas, críticas e reflexivas.

2.2. Literatura no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras

Antes de apresentarmos a concepção de obra literária que orienta esta investigação, é necessário discutirmos alguns papéis desempenhados pela literatura no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras ao longo do século XX. Para tanto, recorreremos ao estudo de Claire Kramersch e Olivier Kramersch (2000), realizado a partir da análise de artigos publicados no *The Modern Language Journal* (MLJ), entre 1916 e 1999.

Desse modo, partindo de um contexto bem específico – MLJ – os autores fazem referência aos eventos sociais, políticos e intelectuais citados pelos artigos dessa revista acadêmica com intuito de entender as funções que a literatura já desempenhou no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, particularmente no contexto dos Estados Unidos. Acreditamos que as considerações de Kramersch e Kramersch (2000), mesmo que não pensadas no contexto brasileiro, abrangem um cenário muito maior que o de origem e são válidas para uma compreensão geral dos papéis da literatura no ensino e aprendizagem de línguas.

Kramersch e Kramersch (2000) afirmam que nos artigos do MLJ dos últimos dois anos da Primeira Guerra Mundial é possível encontrar “acordes de abertura de muitos dos temas” associados ao ensino da literatura ao longo do século XX, tais como: “[...] leitura de conteúdo versus leitura de forma e estilo, o valor moral da literatura, os benefícios cognitivos e culturais de uma educação literária e a literatura como personificação do orgulho nacional”¹⁸ (KRAMSCH; KRAMSCH, 2000, p. 556). Assim, a partir de um enquadramento cronológico, Kramersch e Kramersch (2000) organizam tais papéis em cinco estágios.

O primeiro estágio, que vai de 1916 a 1929, começa com o fim da Primeira Guerra Mundial e as demandas democráticas da educação de massa. Durante este

¹⁸No original: “[...] reading for content versus reading for form and style, the moral value of literature, the cognitive and cultural benefits of a literary education, and literature as the embodiment of national pride” (KRAMSCH; KRAMSCH, 2000, p. 556)

período, a literatura passou por diferentes compreensões, impulsionadas sobretudo pelas seguintes tendências: uma que pensou o texto literário como um meio de manifestação do valor moral de uma nação e demonstração de orgulho da cultura nacional; outra, em decadência, que dava ênfase ao valor estético e filológico da literatura; e ainda uma que, orientando-se pelo mundo da alfabetização, utilizou a literatura como um instrumento para ensino e desenvolvimento da habilidade de leitura.

A segunda fase, datada de 1929 a 1945, foi marcada pelo ensino da literatura com ênfase no conteúdo ideacional de uma obra e no seu contexto social e histórico, nas edições simplificadas dos textos clássicos e na tradução literária. Assim, privilegiava-se o ensino do conteúdo dos textos e não mais o estilo e aspecto formais deles, pois um dos objetivos do ensino da língua estrangeira era formar cidadãos social e moralmente responsáveis. Por isso, com vistas a enfatizar o conteúdo das obras literárias e explorar o potencial delas para a educação política, econômica e social, era comum que professores propusessem que alunos resumissem a leitura do dia ou respondessem perguntas sobre os textos como uma forma de orientar a leitura.

O fim da Segunda Guerra Mundial marcou o início da terceira etapa dos papéis desempenhados pela literatura no ensino e aprendizagem de línguas. De 1945 a 1957, devido ao desenvolvimento do método audiolingual de ensino de idiomas e à expansão dos laboratórios de línguas, a literatura deixou de ser objeto de ensino com um valor cultural e moral e passou a ser utilizada como “suplemento divertido” para exercícios “audiolinguais” e para o desenvolvimento da fala. Contudo, Kramersch e Kramersch (2000) afirmam que, nos 15 anos após a Segunda Guerra Mundial, era possível encontrar uma variedade de opiniões sobre como a literatura deveria ser ensinada, dentre as quais se destacavam: a defesa da análise de poesia nas aulas de língua estrangeira; a necessidade de ensinar a língua a partir de seu conteúdo cultural para que estudantes entendessem “os propósitos e mentalidades de outras nações” (p. 564); e a defesa da volta do conteúdo humanístico no ensino de línguas a partir da literatura, fato que se tornou a principal preocupação do estágio seguinte da literatura no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas.

Em vista disso, a quarta etapa, que vai de 1957 a 1979, foi caracterizada pela consolidação da divisão entre o ensino da língua e o ensino de literaturas estrangeiras,

com a criação da “Lei de Educação de Defesa Nacional” (*National Defense Education Act/NDEA*, 1958) e do “Conselho Americano de Ensino de Línguas Estrangeiras” (*The American Council on the Teaching of Foreign Languages/ACTFL*, 1966). Segundo Kramersch e Kramersch (2000), neste período várias disciplinas foram atraídas para a “pedagogia das literaturas estrangeiras”, tal como a Psicologia Humanista, e muitas ideias criativas e práticas inovadoras surgiram focadas nessas literaturas. Assim, as argumentações em favor do ensino da literatura enfatizavam o potencial da literatura para permitir o acesso às diversas experiências humanas e verdades eternas, e de proporcionar um prazer estético aos leitores.

Além disso, o ensino de literatura se centrou principalmente na leitura dos clássicos das literaturas nacionais, mesmo que para estudantes americanos, por exemplo, tais obras estivessem se tornando menos relevantes em face das “prementes desigualdades sociais e raciais da época” (p. 565). O ensino desses clássicos era marcado comumente pela leitura de algumas páginas em casa pelos alunos e por respostas a perguntas superficiais em sala de aula. Na década de 70, a falta de demanda pela literatura levou estudiosos a pensarem em novas formas de ensino da literatura e de abordagem do texto literário. Alguns defenderam discussões em grupos de obras literárias na língua-alvo e outros o uso de diferentes meios artísticos, como a pintura, a música e o cinema, para estabelecer relações significativas com os textos literários.

Já, no quinto estágio, a literatura adquiriu um papel bem diferente no ensino de línguas, sendo usada principalmente como uma “janela autêntica” para acesso a uma cultura e às sociedades estrangeiras. Considerava-se que os textos literários, enquanto “textos autênticos”, poderiam ter seus significados “recuperados” com técnicas de *skimming* e *scanning*, e estratégias de processamento de informação. Kramersch e Kramersch (2000) afirmam que esse estágio teve início com o “Relatório da Comissão Presidencial de Estudos Internacionais e de Línguas Estrangeiras” (*The report of the President’s Commission on Foreign Languages and International Studies*, 1980, produzido por James A. Perkins), o qual conduziu o ensino de línguas a dar uma maior ênfase na proficiência linguística e cultural, bem como no desenvolvimento da habilidade comunicativa, de modo que a literatura, ainda com um papel secundário nesse contexto, foi considerada uma ferramenta para a aquisição de vocabulário, o

desenvolvimento de estratégias de leitura, o treinamento do pensamento crítico e a promoção da compreensão e da empatia pela cultura estrangeira.

Ademais, a década seguinte ao relatório de Perkins foi marcada por uma abundância de pesquisas acerca da leitura e uma preocupação em possibilitar que aprendizes relacionassem os textos literários às suas experiências. Segundo os autores, se, por um lado, a própria literariedade dos textos permite que leitores expressem suas ideias e respostas ao que leem, por outro, a literatura estrangeira tem “[...] um elemento de ‘estrangeirismo’ cultural e artístico que não pode ser inferido apenas com base na experiência dos alunos com sua própria cultura ou com base em suas expectativas sobre a estrutura episódica dos textos”¹⁹ (KRAMSCH; KRAMSCH, 2000, p. 568, grifos nosso). Por isso, Kramsch e Kramsch (2000) declaram não ser surpresa que no final da década tenha surgido debates acalorados que discutiam se a autenticidade dos textos autênticos se encontrava no próprio texto, no leitor ou em ambos.

De acordo com os estudiosos, todas essas mudanças do uso de textos literários no ensino de línguas estrangeiras, ao longo do século XX, além de terem sido impulsionadas pelos “compromissos e responsabilidades nacionais e internacionais dos EUA durante e após as duas Guerras Mundiais e a Guerra Fria”²⁰ (p. 568), revelam um contexto muito maior que o da área de ensino de literatura. Os autores afirmam que elas tiveram a influência da ascensão das ciências sociais e da virada linguística nas humanidades:

A divisão entre o estudo de línguas e o da literatura e a associação do estudo de idiomas com as ciências sociais nos últimos 30 anos – por exemplo, Psicolinguística, Sociolinguística, aquisição de segunda língua e pesquisa de Linguística Aplicada (ver Byrnes , 1998; Kramsch, 2000) – mantiveram o estudo de línguas isolado das tendências pós-estruturalistas na literatura e dos debates epistemológicos mais amplos em torno do pós-modernismo que foram paradoxalmente provocados pela virada linguística nas humanidades (Berman, 1994).²¹ (KRAMSCH; KRAMSCH, 2000, p.568, tradução nossa)

¹⁹ No original: “[...] an element of cultural and artistic foreignness to it that cannot just be inferred on the basis of students’ experience with their own culture or on the basis of their expectations about the episodic structure of texts.” (KRAMSCH; KRAMSCH, 2000, p. 568)

²⁰ No original: “[...] domestic and international commitments and responsibilities during and after two World Wars and during and after the Cold War” (KRAMSCH; KRAMSCH, 2000, p.568).

²¹ No original: The split between the study of language and that of literature and the association of language study with the social sciences in the last 30 years – for example, psycho- and sociolinguistics, second language acquisition, and applied linguistics research (see Byrnes, 1998; Kramsch, 2000) – have kept language study insulated from the poststructuralist trends in literature and from the larger epistemological debates surrounding postmodernism that were paradoxically brought about by the linguistic turn in the humanities (Berman, 1994). (KRAMSCH; KRAMSCH, 2000, p.568)

Tal divisão e associação nos apontam para um fato central no estudo de Kramersch e Kramersch (2000): a diminuição gradual da ligação entre a literatura e os estudos de línguas, o que levou à falta de estudos e abordagens sobre a relação entre a literatura e a língua, especialmente aqueles sobre a relevância da função poética da linguagem para o ensino e aprendizagem de línguas. Referindo-se aos artigos científicos da revista MJL, os autores declaram:

O MLJ, que no início do século era um jornal para generalistas – estudiosos literários, professores de idiomas do Ensino Médio e Superior, [...] e professores universitários de literatura – tem sido identificado quase exclusivamente pela pesquisa em aquisição de segunda língua. Não trata do modo como os estudantes de línguas se tornam conscientes da natureza representacional da língua, da poética do uso da linguagem e do papel que eles próprios desempenham como leitores não nativos na construção simbólica de textos literários em língua estrangeira. [...] O MLJ, como órgão de professores e aprendizes de línguas, deve também apresentar pesquisas sobre a aquisição das funções representacionais e poéticas da linguagem.²² (KRAMSCH; KRAMSCH, 2000, p.569, tradução nossa)

Assim, Kramersch e Kramersch (2000) defendem que a função poética da linguagem, manifestada nos textos literários, precisa ser mais explorada e estudada no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, dado que essa dimensão é crucial para aprendizes e professores de línguas. Em vista disso, a concepção de literatura desta pesquisa, que será apresentada na seção seguinte, tem estreitas relações com essa defesa dos autores e busca demonstrar a relevância da função poética da linguagem para o ensino e aprendizagem de línguas.

Ademais, consideramos a atenção atribuída por Kramersch e Kramersch (2000) à função poética da linguagem e, assim, à literariedade dos textos, como uma forma de conceber a literatura enquanto objeto estético que apresenta valor em si mesmo e não está ao serviço de fins utilitários (CULLER, 1995). Tal concepção se contrapõe às compreensões limitantes das quais a literatura foi alvo ao longo do século XX no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, cujas abordagens mobilizadas, como vimos, entendiam o texto literário, por exemplo, como um símbolo

²² No original: The MLJ, which earlier in the century was a journal for generalists – literary scholars, high school and college language teachers, [...], and university professors of literature – has become identified almost exclusively with second language acquisition research. It does not deal with the way language students become aware of the representational nature of language, the poetics of language use, and the role that they themselves play as nonnative readers in the symbolic construction of foreign literary texts. [...]. The MLJ, as the organ of language teachers and learners, should feature research on the acquisition of the representational, poetic functions of language as well. (KRAMSCH; KRAMSCH, 2000, p.569)

da manifestação da grandeza e do orgulho nacional, uma espécie de guia para a educação moral e social, ou uma forma autêntica de acesso à cultura de uma nação (KRAMSCH; KRAMSCH, 2000).

2.3. Concepção de literatura

Mais do que orientar a maneira pela qual percebemos e compreendemos os textos literários, a concepção de literatura adotada por esta pesquisa mantém uma relação importante com os conceitos teóricos apresentados nas seções anteriores e se constitui como elemento fundamental para a realização da análise de dados.

Diante do caráter complexo das obras literárias e do papel essencial dos leitores na construção de significados de um texto, consideramos não ser possível conceber a literatura a partir de uma única vertente teórica ou das considerações de um único autor. Por isso, com vistas a abarcar tanto as particularidades dos textos literários como o processo de produção de sentidos realizado pelos leitores, a compreensão de literatura aqui defendida é formada a partir dos estudos de diferentes autores, os quais, em conexão, evidenciam a relação existente entre literatura, cultura e língua.

Assim, primeiramente, são explicados os conceitos de função poética da linguagem, de dominante, de metáfora e de metonímia, a fim de ressaltar o grande potencial de significação dos textos literários. Em seguida, discutimos a relação da literatura com o meio social e o papel humanizador desempenhado por ela na formação do sujeito. E, por fim, apresentamos a concepção de literatura como uma linguagem, de Cosson (2020), a qual abrange, de certo modo, os outros conceitos abordados nesta seção e expande a compreensão das obras literárias ao integrar as práticas de produção e interpretação de textos à compreensão de literatura. É importante mencionar que a ideia de “literatura como uma linguagem” é desenvolvida no âmbito dos estudos do “letramento literário”. Por isso, apresentamos essa concepção em conexão com os outros conceitos desse princípio teórico, visto que são complementares.

2.3.1. Literatura e a função poética da linguagem: o grande potencial de significação dos textos literários

As considerações de Kramersch e Kramersch (2000), apresentadas anteriormente, e as de Kramersch (2006) acerca das contribuições da literatura para o desenvolvimento de uma competência simbólica, principalmente, a ideia de que a literatura faz um uso simbólico da língua, nos levam a compreender o texto literário, sobretudo, a partir do conceito de literariedade²³, isto é, com base em certas características que os distinguem de outros tipos de textos. De modo mais específico, acreditamos que a função poética da linguagem (JAKOBSON, 2010) se apresenta como um importante atributo para a construção da literariedade de uma obra de literatura e, desse modo, para elaboração de uma “organização complexa e intensa de linguagem” (CULLER, 1995, p. 58).

Refletindo acerca das relações entre Poética e Linguística, Roman Jakobson (2010, p. 20) conceitua a função poética da linguagem como “a ênfase na mensagem propriamente dita”. Conforme o autor, a função poética não está presente somente na poesia, mas também em outras atividades verbais. No entanto, na arte verbal (literatura), a função poética se apresenta como a função dominante, ao passo que em outras mensagens verbais funciona como componente secundário.

A ideia de dominância da função poética em obras literárias tem relação com um outro conceito de Jakobson: o de *dominante*, o qual, enquanto centro de um trabalho artístico, “regulamenta, determina e transforma os seus outros componentes” (JAKOBSON, 1983, p. 485), dominando toda a estrutura de uma obra e atuando como seu constituinte obrigatório. Nessa perspectiva,

[...] se numa mensagem verbal a função dominante é a estética²⁴, tal mensagem pode, com certeza, utilizar muitos instrumentos da linguagem expressiva; mas todos estarão submissos à função decisiva do trabalho, isto é: deixam-se transformar pelo dominante (JAKOBSON, 1983, p. 488).

²³ De acordo com Culler (1995), a “literariedade”, embora seja um conceito de difícil definição, pode ser entendida como aquilo que faz com que algo seja considerado literatura. Conforme o estudioso, existem dois critérios principais sobre os quais se centram as discussões sobre a literariedade: um que relaciona a literariedade à ficcionalidade e aos atos de linguagens literários; e outro que enfatiza certas propriedades e certa organização da linguagem. Diante disso, as considerações teóricas de nossa pesquisa (KRAMSCH, 2006; KRAMSCH; KRAMSCH, 2000) apontam para uma orientação mais centrada no segundo critério. No entanto, ressaltamos que, assim como Culler (1995), acreditamos que esses dois critérios apresentam pontos de contato e são importantes para os estudos literários.

²⁴ A expressão “função estética” equivale ao conceito de função poética.

Portanto, a função poética da linguagem pensada em conexão com o conceito de “dominante” (JAKOBSON, 1983), impede que o trabalho literário fique confinado exclusivamente à função poética e, de igual modo, que a função poética seja reduzida ao campo da arte verbal. Assim, mesmo que uma obra literária seja constituída por mais de uma função da linguagem, esta deve ser observada e estudada principalmente com base na ideia de predominância da função poética.

Além disso, Jakobson (2010) afirma que o característico indispensável a toda obra poética está relacionado aos eixos da seleção e da combinação, estudados por Saussure.

A seleção é feita em base de equivalência, semelhança e dessemelhança, sinonímia e antonímia, ao passo que a combinação, a construção da sequência, se baseia na contiguidade. A função poética projeta o princípio de equivalência do eixo de seleção sobre o eixo de combinação. A equivalência é promovida à condição de recurso constitutivo da sequência (JAKOBSON, 2010, p. 129-130).

Nesse sentido, podemos compreender que uma sequência é constituída e, desse modo, as particularidades de uma obra literária são reconhecidas, justamente na projeção do princípio de equivalência do eixo de seleção sobre o eixo da combinação. Segundo Jakobson (2010), a projeção do princípio de equivalência em sequências tem sentido amplo e profundo. Por exemplo, quando projetada em uma sequência específica, uma equivalência de som resultará conseqüentemente em uma equivalência semântica. Ademais, abordando as relações de similaridade e contiguidade, o estudioso declara

A similaridade superposta à contiguidade comunica à poesia sua radical essência simbólica, múltiplice, polissêmica, belamente sugerida pela fórmula de Goethe, *Alles Vergangliche ist nur ein Gleichnis* ('Tudo quanto seja transitório não passa de símbolo'). Dito em termos mais técnicos: tudo quanto é transitório é um símile. Em poesia, onde a similaridade se superpõe à contiguidade, toda metonímia é ligeiramente, metafórica e toda metáfora tem um matiz metonímico. (JAKOBSON, 2010, p. 149),

Assim, é possível entender que, na arte verbal, a superposição da similaridade à contiguidade é responsável pela construção da essência polissêmica, simbólica e múltiplice de um texto literário e, desse modo, da expressão de discursos altamente metafóricos e metonímicos. Isto posto, percebemos que nos textos literários, as metáforas e metonímias, construídas nessa relação entre contiguidade e similaridade, são recursos importantes para a produção de sentidos múltiplos e simbólicos. Diante

disso, discutimos a seguir de forma mais detalhada os conceitos de metáfora e metonímia, com base nas ideias de José Fiorin (2008).

2.3.1.1. *Metáfora e metonímia*

Baseando-se nas noções de conotação, denotação e signo, propostas por Hjelmslev (1968), e na ideia de que a construção de metáforas e metonímias é presidida pelas relações de similaridade e de contiguidade, defendida por Jakobson (1963), Fiorin (2008, p. 72) propõe abordar a metáfora e a metonímia como “[...] procedimentos de construção e de organização do sentido do discurso” e não apenas como figuras de palavras. De acordo com o autor, considerar a metáfora e a metonímia discursivamente significa compreendê-las primeiramente não como fenômenos que concernem à palavra isolada, mas como procedimentos discursivos que são produzidos e percebidos na sintagmática dos textos.

Para Fiorin (2008), a metáfora e a metonímia são os dois mecanismos principais de conotação e, portanto, podem ser considerados signos conotados. O estudioso explica que a conotação é “o signo cujo plano de expressão é um signo” (p. 71), ao passo que a denotação é “a união de uma expressão com um conteúdo” (p. 71). Assim, um signo conotado é construído a partir da adição de um novo plano do conteúdo a um signo denotado, quando existe uma relação entre o significado acrescido e o significado já presente no signo denotado. Em vista disso, Fiorin (2008, p. 71) afirma que

A metáfora é o acréscimo de um significado a outro, quando entre eles existe uma relação de semelhança, de intersecção. Essa relação indica que há traços comuns entre os dois significados. A metonímia é o acréscimo de um significado a outro, quando entre eles há uma relação de contiguidade, de coexistência, de interdependência.

Nesse sentido, a metáfora e a metonímia podem ser diferenciadas pela relação estabelecida – de semelhança ou contiguidade respectivamente – entre o novo significado e o significado primeiro de um signo, o que não impede que ambos os fenômenos possam estar em constante relação em uma determinada obra literária, pois, segundo Jakobson (2010), em poesia “toda metonímia é ligeiramente metafórica e toda metáfora tem um matiz metonímico” (p. 149). Ademais, na condição de signos,

a metáfora e a metonímia podem apresentar diferentes dimensões, tais como as de uma palavra, uma frase ou um texto (FIORIN, 2008).

Fiorin (2008) também analisa as relações metafóricas e metonímicas em conexão com os planos de leitura de textos pluri-isotópicos. Segundo ele, as leituras (interpretações) que podem ser feitas de uma obra estão inscritas no texto como possibilidade, sendo estabelecidas pela isotopia – “[...] a recorrência, ao longo de uma cadeia sintagmática, de categorias sêmicas, que garantem a unidade ao discurso” (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p. 197 apud FIORIN, 2008, p. 84). Assim, em textos pluri-isotópicos – aqueles que admitem várias leituras – todas as interpretações possíveis estarão inscritas no texto, de modo que um mesmo elemento, por exemplo, poderá ser interpretado de diferentes formas a depender do plano de leitura em que for analisado. Portanto, nesses tipos de textos, as diversas isotopias podem se relacionar metafóricas ou metonimicamente e, assim, os planos de leitura podem manter uma relação metafórica ou metonímica (FIORIN, 2008).

Com base nessas considerações e das ideias de Jakobson (2010), consideramos que o discurso altamente simbólico da literatura é evidenciado por essas manifestações metafóricas e metonímicas, as quais podem ser percebidas e compreendidas pelo leitor em processos de produção de significados. Diante disso, acreditamos que as ideias de Jakobson (2010; 1983) e Fiorin (2008) nos possibilita reconhecer as particularidades e o grande potencial de significação dos textos literários e, assim, analisar como os significados são construídos pelos interagentes, a partir da leitura e da discussão de textos literários.

2.3.2. A relação da literatura com o meio social

Nesta pesquisa, a compreensão de literatura com ênfase na literariedade dos textos não desconsidera os elementos de ordem social presentes nos textos literários, pois, conforme Antonio Candido (2006), o aspecto social, ao lado de outros, como os psicológicos e os linguísticos, desempenha uma função importante na constituição de uma obra, integrando sua estrutura e mostrando-se necessário para a construção de sua particularidade enquanto obra de arte. Assim, de acordo com Candido (2006), os dados de natureza social, interiorizados em um texto literário, se tornam núcleos de elaboração estética.

Nessa perspectiva, quando abordamos os elementos sociais como formadores da estrutura das obras literárias, não reduzimos a interpretação delas apenas aos elementos formais – que podem, por exemplo, gerar compreensões isoladas dos fatores sociais – ou somente ao aspecto social – o qual pode incorrer no entendimento de que a literatura seria como uma espécie de reprodução da realidade. De acordo com Candido (2006), o trabalho artístico identificado em textos literários estabelece uma relação “arbitrária” e “deformante” com a realidade, razão pela qual a contribuição dos dados sociais deve ser relativizada.

Candido (2011, p. 177), ao afirmar que “[...] cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles”, evidencia a presença do elemento social na literatura e a ideia de que ela pode manifestar emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos. Esse pensamento, se entendido isoladamente, ou seja, de forma separada dos aspectos linguísticos e dos outros elementos que compõem as obras literárias, pode levar a uma compreensão limitante da literatura, como, comumente, ocorreu entre os anos de 1980 e 1990, com uma abordagem da literatura para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, que entendia o texto literário apenas como uma forma autêntica de acesso à cultura de uma nação (KRAMSCH, 2000).

Em vista disso, com base em Candido (2006), percebemos que o aspecto social não pode ser tomado somente como referência para a identificação, na matéria do livro, da expressão de uma certa época ou sociedade, mas como elemento da “própria construção artística” e fator determinante para a constituição do valor estético de uma obra e do que há de essencial nela, servindo de base para um estudo explicativo do texto e não ilustrativo (CANDIDO, 2006).

2.3.3. A função humanizadora da literatura

Para melhor compreendermos as especificidades das obras literárias e sua característica de atuar na formação do sujeito, recorreremos aos estudos de Candido (2011) acerca do papel humanizador da literatura. Candido (2011) identifica na natureza complexa da obra literária três aspectos determinantes para a explicação do seu papel humanizador:

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

Conforme o autor, é comum a ideia de que a literatura atua sobre os leitores em virtude do terceiro aspecto por transmitir de certa forma um conhecimento que resultaria em um aprendizado. No entanto, ele explica que o efeito das produções literárias sobre os indivíduos ocorre devido à atuação simultânea desses três aspectos, embora seja comum pensarmos menos no primeiro. Candido (2011) acrescenta que primeiro aspecto é responsável por determinar se uma comunicação é literária ou não e, desse modo, se mostra crucial para que a literatura desempenhe seu papel.

Ainda de acordo com o estudioso, uma obra literária é um todo construído, no qual as palavras são articuladas de tal forma, que se tornam mais do que a presença de um código, comunicando “[...] sempre alguma coisa, que nos toca porque obedece a certa ordem (CANDIDO, 2011, p. 180). Mesmo que não percebamos essa organização das palavras em uma obra, por meio dela, nós podemos nos tornar “[...] mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (CANDIDO, 2011, p. 179).

Desse modo, o impacto que uma produção literária pode gerar no sujeito decorre da fusão da mensagem com a sua organização, uma vez que o conteúdo de uma obra só atua por causa da forma, a qual “[...] traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere” (CANDIDO, 2011, p. 180). Portanto, os aspectos formais e do conteúdo das obras literárias estão em constante relação e, juntos, podem aumentar a capacidade dos sujeitos de ver e sentir, já que elaboram um sistema simbólico que comunica certa visão de mundo por meio de instrumentos expressivos (CANDIDO 2011, 2006).

2.3.4. A literatura como uma linguagem

A concepção de literatura como uma linguagem é uma proposta do “Letramento literário”, paradigma atualmente muito discutido pelo pesquisador Rildo Cosson. O letramento literário é pensado, sobretudo, no contexto de ensino de literatura na

escola, sendo definido como um “[...] processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67 apud COSSON, 2020, p. 172). De acordo com Cosson (2020), conceituar o letramento literário como um “processo” significa tratá-lo não como um produto acabado e pronto, mas como algo que se constrói ao longo do tempo, de modo a acompanhar o percurso da vida. Por isso, o letramento literário acontece para além da escola, ainda que seja papel desta ampliar e aprimorá-lo.

Segundo Cosson (2020), o letramento literário não pode ser considerado uma expressão sinônima para o “ensino de literatura” e nem para a “leitura literária”, pois possui características e pressupostos bem específicos que necessitam ser definidos para possibilitar uma discussão com esses outros conceitos. Essas três práticas são distinguidas por Cosson (2021) no texto “Ensino de Literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação”. De acordo com o autor, o ensino de literatura, que está relacionado ao uso da literatura como matéria de ensino, é essencialmente uma atividade que deve estar centrada no manuseio de textos literários, por meio de práticas de leitura e produção de textos, e não no ensino da história da literatura ou no uso dela para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. Já a leitura literária é uma atividade que recobre práticas diversas, como, por exemplo, as que reconhecem as especificidades dos textos literários, mas se preocupam mais com a relação que o leitor estabelece com as obras literárias, sendo a leitura literária, assim, um modo específico de ler. Por fim, o letramento literário, explicado em todos os seus conceitos, é apresentado por Cosson (2021) como uma alternativa de ensino da literatura na escola, dado que busca a valorização e um lugar para a literatura que se distancie de abordagens limitantes dos textos literários.

Conforme Cosson (2020), metodologicamente o letramento literário deve desdobrar-se em um percurso de dois polos: o manuseio do texto literário e o compartilhamento da experiência pelos alunos. O percurso entre esses dois polos se dá com base na passagem por três estações: o encontro pessoal do leitor com o texto, marcado pela leitura individual da obra pelo aluno; a leitura responsiva, que envolve a produção de textos orais ou escritos como forma de registrar as impressões de leitura; e a leitura como prática interpretativa, que consiste na análise de textos pelos alunos com a orientação do professor, o qual é responsável pela escolha das obras e condução desse processo.

Além dessas práticas e propostas metodológicas, o desenvolvimento de tal princípio teórico envolve uma série de conceitos. Um deles é a concepção de literatura como uma linguagem, a qual deve ser entendida pelo menos em três dimensões: como um modo específico de escrever, que enfatiza os textos literários enquanto obras de arte caracterizadas, comumente, por recursos linguísticos e estilísticos; como um modo também específico de ler e interpretar as obras; e como uma linguagem que dá sentido aos sujeitos e ao mundo e pelas palavras cria e recria de forma simbólica os indivíduos.

Para abarcar essas três dimensões, Cosson (2020) sintetiza a concepção de literatura na seguinte definição: “[...] é uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que vivemos” (p. 177). Para o autor, a literatura, assim entendida, se afasta das limitações dos outros paradigmas para manuseio das obras literárias, que, por exemplo, consideram a literatura apenas como um conjunto de textos com elaboração estética e artística ou a usam somente para ensinar a leitura e a escrita.

Pela estreita relação que mantém com essa concepção de literatura, é importante considerarmos outro conceito discutido por Cosson (2020): o de “valor da literatura”. Conforme o pesquisador, tal noção tem como base “a teoria transacional” de Louise Rosenblatt (2002 [1938], 1994, 2005), cujo foco está no modo de conceber a “leitura literária”, entendida não apenas como “[...] uma interação entre o leitor e o texto, mas também como uma transação em que o leitor e texto se condicionam e são condicionados de maneira recíproca, sendo essa relação transacional que institui a obra literária” (COSSON, 2020, p. 178).

Na concepção transacional da leitura literária, o leitor é considerado um sujeito real e o texto só passa a receber a designação de literário no momento da leitura, uma vez que o literário é “[...] uma indicação do modo de ser e não uma propriedade que lhe é intrínseca” (COSSON, 2020, p. 178). Assim, segundo essa teoria, a experiência da literatura é uma experiência de fazer emergir a obra literária da transação entre o leitor e o texto. Nesse ponto, embora reconheça o caráter transformador da teoria transacional, Cosson (2020) se afasta de Rosenblatt para reafirmar que a experiência de literatura é sobretudo uma experiência de linguagem, cuja singularidade

[...] não deriva apenas da instabilidade do leitor, mas também do uso muito particular dessa linguagem, que é a construção simbólica do sujeito e do mundo com palavras e somente palavras. Trata-se da linguagem literária, tal como pressupõe a definição de literatura anterior, de que leitor e autor lançam mão ao se instituírem e constituírem a obra literária.

Ao enfatizar que a experiência de literatura é uma experiência de linguagem vivenciada pelo leitor e pelo autor que utilizam da linguagem literária para se constituírem e constituírem o mundo, Cosson (2020) reitera sua defesa à ideia de que a literatura não pode ser compreendida somente como um conjunto de obras com características linguísticas e estilísticas particulares e nem apenas como um modo de ler e interpretar as obras literárias, o que exclui as possibilidades de conceber a literatura e a leitura literária de formas limitantes.

Cosson (2020) afirma ainda que a experiência literária é libertária e humanizadora, pois é única, intransferível e pessoal, bem como é uma construção simbólica feita apenas por palavras. Segundo Cosson (2020, p. 179),

Em suma, pela relação intensa com a linguagem enquanto linguagem e construção simbólica do mundo e de nós mesmos, que é fundamento da experiência literária, nos libertamos das constrições e dos ordenamentos que nos são dados socialmente e nos fazemos verdadeiramente humanos. Por ser linguagem simbólica, palavra imaginada, a literatura guarda em si todos os sonhos do homem e a experiência literária nos revela que não há sujeito ou mundo impossível de ser sonhado (PAULINO; COSSON, 2009).

Assim, Cosson (2020) destaca a característica da literatura de criar pelas palavras um universo altamente simbólico e significativo, já assinalado por Candido (2006, 2011) quando este ressalta o caráter de sistema simbólico da literatura que, por meio de instrumentos expressivos, comunica certa visão de mundo e permite que os sujeitos se tornem capazes de organizar a própria mente e os seus sentimentos. Também é possível relacionar a proposta de Cosson (2020) com a perspectiva intercultural que orienta esta investigação, especialmente com a ideia de Kramsch (2006) de que a literatura, em razão da sua linguagem altamente simbólica, pode colaborar para o desenvolvimento de uma competência simbólica e, assim, como buscamos demonstrar, contribuir para o desenvolvimento de um ensino intercultural da língua com foco na dimensão simbólica das trocas interculturais.

Em vista disso, a concepção de literatura como uma linguagem e os outros conceitos do letramento literário em virtude da conexão que possuem com as considerações de Kramsch (2006) e de Candido (2006, 2011) indicam a possibilidade

de ligação do processo de letramento literário com as práticas de leitura e discussão de textos literários ocorridas no teletandem. A análise mostrará que as experiências literárias desenvolvidas nesse contexto telecolaborativo podem levar os interagentes a se apropriarem dos textos literários, ao produzirem sentidos a partir do “[...] modo próprio de significar dado pela literatura, um modo que se funda na relação intensa de linguagem, pela qual construímos e reconstruímos a nós e ao mundo nas palavras da experiência e com a experiência do outro” (COSSON, 2020, p. 173).

Convém ressaltar que, ao trazermos a concepção de literatura e alguns conceitos do paradigma do letramento literário para a análise, nosso intuito é demonstrar que o letramento literário é um processo que ocorre para além da escola e ao longo da vida (COSSON, 2020), sendo necessário apenas que existam pessoas interessadas em aprender com o outro e compartilhar seus conhecimentos e uma proposta pedagógica definida para que este seja desenvolvido.

Portanto, os conceitos do letramento literário, especialmente a concepção de literatura como uma linguagem, a qual não se restringe apenas a um conjunto de obras e abrange os modos de produzir sentidos pela leitura e interpretação de textos, em conexão com a abordagem intercultural discursiva e os outros estudos sobre a literatura discutidos nas seções anteriores deste capítulo orientam a maneira pela qual observaremos os processos de leitura e discussão de textos literários no teletandem, bem como se mostram fundamentais para alcançarmos o objetivo central desta pesquisa.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

3.1. O processo de leitura e discussão de textos literários no teletandem

Neste capítulo, analisamos as interações das duplas focais com o intuito verificar como a literatura pode colaborar para construção de processos de ensino da língua portuguesa com foco na dimensão simbólica das trocas interculturais. Além disso, descrevemos com mais detalhes as características de cada dupla e a dinâmica de abordagem do texto literário utilizado por elas a fim de ressaltar as particularidades com que desenvolveram o processo de discussão e leitura de textos no teletandem.

Das interações de Bernardo e Sofia, ressaltamos a importância da literatura para a diversificação dos temas de suas conversas e os significados conotativos dos textos literários percebidos pela dupla. E das sessões de Eduarda e Sofia, destacamos a potencialidade da literatura para fomentar discussões reflexivas sobre temas atuais e grande de relevância para a nossa sociedade atual.

Como este estudo está voltado para o ensino de português, foram escolhidos para a realização da análise apenas encontros em que os participantes discutiram textos literários de língua portuguesa por considerarmos que estes são mobilizadores do estudo da língua e também ponto de partida para a produção de conhecimentos. É importante mencionar que são objeto da análise trechos dos encontros em língua espanhola que fazem referência aos textos escolhidos, pois, como nosso foco está no processo de construção de significados a partir da literatura, muitas vezes, estes excertos são importantes para compreendermos as interpretações literárias realizadas pelos interagentes.

3.1.1. A parceria Olivia e Bernardo

Olivia e Bernardo²⁵ realizaram as oito interações de teletandem programadas e gravaram todas elas, disponibilizando-as para as pesquisadoras na pasta do *Google Drive*. Apenas a 5ª sessão foi realizada em uma data diferente da planejada pela equipe de mediadoras (23/11/2021), pois eles não puderam participar no dia marcado e realizaram a interação de modo autônomo na sexta-feira (29/11/2021).

A dupla se destaca pela assídua participação nas interações e pelo

²⁵ Ressaltamos que Olivia e Bernardo, assim como Eduarda e Sofia, autorizaram o uso dos dados na pesquisa com a assinatura do Termo de Consentimento (em anexo).

engajamento com a proposta de inserção da literatura nas suas interações. Os participantes estavam entusiasmados de tal modo com as práticas de leitura e discussão de textos literários, que a literatura esteve presente em praticamente todas os seus encontros, com exceção do primeiro, quando apenas se apresentaram e estabeleceram combinados referentes às suas aprendizagens.

Olivia e Bernardo tinham o costume de ler os textos juntos durante a sessão de teletandem e ir comentando as partes que achavam importantes e interessantes. Eles também faziam acordos e sempre combinavam o texto literário que discutiriam em suas interações, o que revela um compromisso da dupla em seguir os princípios da autonomia e da reciprocidade (TELLES, 2009), já que as decisões eram tomadas em conjunto e pensando na melhor forma de ajudar o outro a aprender. Na 1ª interação, por exemplo, eles decidiram quando queriam ser corrigidos um pelo outro (logo após a fala) e o texto a ser discutido no encontro seguinte (*Redondillas*, de Sor Juana).

Além dos princípios da reciprocidade e da autonomia, Olivia e Bernardo também seguiram a orientação de separar as línguas, de modo que em todos os encontros eles se preocuparam em dividir o tempo em duas partes para que pudessem conversar em uma língua de cada vez. O quadro abaixo mostra quanto tempo e a língua que eles conversaram nas duas partes da interação:

Quadro 5: Separação das línguas e do tempo das interações da parceria Olivia e Bernardo

ENCONTRO	1ª PARTE		2ª PARTE		TOTAL DE TEMPO
	LÍNGUA	TEMPO	LÍNGUA	TEMPO	
1º 19/10/2021	Português	11 min.	Espanhol	27 min.	38 min.
2º 26/10/2021	Espanhol	23 min.	Português	30 min.	53 min.
3º 09/11/2021	Português	32 min.	Espanhol	23 min.	55 min.
4º 16/11/2021	Espanhol	29 min.	Português	30 min.	59 min.
5º 23/11/2021	Português	29 min.	Espanhol	01h 18 min.	01h 47 min.
6º 30/11/2021	Espanhol	29 min.	Português	29 min.	58 min.
7º 07/12/2021	Português	29 min.	Espanhol	23 min.	52 min.
8º 14/12/2021	Espanhol	27 min.	Português	28 min.	55 min.

*Fonte: elaborado pela autora.

Com as informações do quadro 4, percebemos que, além de trocar de línguas ao fim da primeira parte do encontro, Olivia e Bernardo sempre iniciavam suas interações com uma língua diferente, ou seja, alternavam as línguas de início. Notamos ainda que os interagentes tentaram equilibrar o tempo de interação em cada um dos idiomas, com exceção do 5º encontro, no qual eles passaram mais tempo conversando em espanhol por terem feito a interação em um outro dia da semana e não terem um limite de tempo, como ocorre nas interações programadas. No total, foram 218 minutos falando em português e 259 minutos conversando em espanhol.

É importante ressaltar que, na 1ª Interação há menos tempo de conversa em português, apenas 11 minutos, porque Olivia e Bernardo se esqueceram de gravar o início do encontro, o que resultou nesse considerável desequilíbrio de tempo nas gravações das duas partes da sessão. Como são destinados aproximadamente 60 minutos²⁶ para a realização dos encontros e os participantes conversaram por cerca de 27 minutos em espanhol, podemos presumir que o tempo da conversa em português foi relativamente similar ao tempo da interação em espanhol.

Foram escolhidos para a realização da análise apenas dois dos oito encontros da dupla (4ª e 5ª), visto que neles houve somente discussões de textos literários de língua portuguesa e os participantes se aprofundaram na análise literária. Consideramos que nesses encontros Bernardo demonstra estar mais à vontade para fazer interferências pedagógicas nos momentos de leitura e discussão dos textos e para expressar os conhecimentos de língua e literatura aprendidos na universidade. Entretanto, as informações sobre os participantes e o conteúdo das demais interações são citados e mencionados ao longo da análise, visto que são importantes para caracterizar a dupla, traçar a dinâmica da parceria e contextualizar os momentos que antecedem os encontros selecionados para focalizar a análise.

Bernardo é brasileiro e estudante do 3º ano de Letras (Português e Espanhol). Ele é de uma cidade da região metropolitana do estado de São Paulo, mas mora na cidade onde está localizada a UB. Bernardo começou a estudar espanhol na graduação e participa de “diversos projetos que envolvem a língua-alvo”, como afirma

²⁶ É possível perceber que em nenhum dos encontros os interagentes conversaram por exatos 60 minutos. Isso ocorreu porque, na maioria das vezes o pareamento das duplas em *breakout rooms* levava um pouco mais de tempo, devido ao atraso de alguns participantes.

na “ficha de inscrição” do teletandem²⁷. O estudante demonstra ter bastante interesse em textos literários e no ensino de línguas e literaturas, tanto de língua portuguesa quanto de língua espanhola. Em uma das interações, ele conta a Olivia que já tinha ensinado espanhol no Centro de Línguas de sua faculdade e que estava fazendo uma disciplina optativa sobre o Ensino de Português como Língua Estrangeira. Por isso, em suas falas é possível perceber a influência dos conhecimentos linguísticos e literários adquiridos por seus estudos na graduação.

Olivia é mexicana, estudante de Biologia e mora em uma cidade do norte do México. Antes da pandemia, ela vivia na Cidade do México, onde está situada a UM. Assim como Bernardo, Olivia também gosta de ler e, ao longo das interações, se mostra cada vez mais interessada em aprender e conversar sobre textos literários com seu parceiro. Na 1ª interação, a estudante conta a Bernardo que não tinha preferência por nenhum gênero literário específico, porém, a partir dos livros que diz ter lido (*Frankenstein*, de Mary Shelley, *A volta ao mundo em oitenta dias*, de Júlio Verne, e *Crônicas Marcianas*, de Ray Bradbury), podemos identificar certa tendência da participante para a leitura de romances de ficção científica e aventuras.

Olivia e Bernardo têm 21 anos e se identificam por várias questões, dentre elas, o interesse por séries e livros e uma saudade imensa da vida universitária, já que no período anterior à pandemia puderam ter experiências sociais e educativas em suas universidades. Desde o primeiro encontro, eles tiveram um contato harmonioso e amigável, revelando um respeito recíproco pela aprendizagem um do outro. Tanto Olívia como Bernardo pensavam que tinham pontos a melhorar na língua-alvo e acreditavam que as práticas de teletandem seriam uma oportunidade para isso.

Olívia, por exemplo, na 1ª interação, afirma que antes do encontro estava “estressada” por não saber quem seria seu parceiro e com medo de que a julgasse pelo seu português, mas, ao final do encontro, ficou surpresa por conhecer com quem trabalharia.

O: Bueno, supongo que ellos nos van a regresar, pero igual este... ay **yo estoy más relajada**, o sea, aquí entre nos, bueno que no va a ser tanto entre nos, porque está siendo grabado esto (riendo) (+++). Pues ya estoy más relajada, o sea, **estaba así como súper estresada de ¿Ay qué tal si me juzgan por mi portugués?** (com um pouco de timidez)

²⁷ Esta ficha foi utilizada apenas para a inscrição dos alunos brasileiros, pois a mediadora da universidade mexicana, responsável pela inscrição dos alunos mexicanos, utiliza um método diferente para realizar a inscrição, o qual envolve uma entrevista com cada participante.

B: No, no

O: ya sé que no, ya sé que no (+++). **Estoy muy emocionada porque fue como una sorpresa, ¿no?** ver así ¿ay con quién voy a trabajar hoy? Y ((incomp))

B: ¿Cómo?

O: Ay, perdón. También fue como una sorpresa, ¿no? Al final ver con quién iba a estar trabajando. Y ya, era eso lo que dije.

B: Yo creo que hablaste del, del (++) **miedo que juzguen el portugués, ¿no?** Y creo que **esto es, es era un miedo que yo tenía también** que::: a:::, es, **es una inseguridad** porque (dedução) yo estoy hablando en la lengua y::: Pero es diferente **porque como estamos en el contexto del teletandem, creo que las personas son más comprensivas**

O: Sí. Claro, totalmente.

(Excerto 1, Olivia e Bernardo, 1ª Interação, 19/10/2022)

Ao escutar isso de Olivia, Bernardo prontamente responde que “não, não”, como se quisesse confirmar que ele jamais a julgaria por seu português. Ele ainda diz que também tinha esse medo, mas que acredita que no teletandem as pessoas são mais compreensivas. Assim, observamos no diálogo acima que o primeiro encontro da dupla foi importante para que ambos reconhecessem o teletandem como um contexto no qual há mais compreensão que julgamentos.

Além disso, é possível notar uma característica da personalidade de Olivia: ela é um pouco tímida e devido a isso abaixa o tom de suas falas em alguns momentos, tornando-as de difícil compreensão. Isso ocorre quando a estudante estava terminando de dizer que foi uma surpresa conhecer a pessoa com trabalharia no teletandem, o que leva Bernardo a perguntar “como?”. De início, o fato de as interações serem gravadas parece incomodar a interagente, pois, ao dizer que “isto não vai ser tanto entre nós”, Olivia aparenta pensar que havia mais pessoas participando do processo de aprendizagem deles. Contudo, ao longo das sessões, a estudante parece não se importar tanto com isso e se mostra cada vez mais à vontade para opinar sobre diferentes assuntos, especialmente, sobre questões literárias.

Ademais, Olívia e Bernardo apresentavam níveis similares de desempenho na língua-alvo. Uma análise dos descritores do QECR (Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas) ²⁸ nos possibilita situá-los no nível B2 de proficiência, pois ambos podiam ler e discutir textos complexos, compreendendo o conteúdo essencial deles, além de manter uma comunicação espontânea e argumentativa. Consideramos

²⁸ Fonte: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>

que tal similaridade no nível de proficiência também contribuiu para que eles se compreendessem e respeitassem as dificuldades um do outro.

Diante disso, além das práticas constantes de leitura e discussão de textos literários, é possível identificar outras características que marcam a dinâmica das interações da dupla: o respeito pela aprendizagem um do outro, uma ajuda mútua e o desejo de aprender com o parceiro. Essas características são detalhadas e podem ser percebidas com mais nitidez na análise das interações focais.

É destaque ainda nas práticas de teletandem da dupla a diversidade de temas discutidos e certa profundidade com que estes foram tratados, uma vez que as conversas da parceria não se limitaram a comparações entre a vida cotidiana em seus países e a diálogos marcados por uma diferenciação “essencialista”, mas se aprofundaram em discussões sobre assuntos sociais, interpretações literárias e questões diretamente relacionadas às suas realidades. A maioria dessas discussões foi motivada justamente pelos textos literários lidos nas interações. Por isso, na subseção seguinte, apresentamos um quadro com uma síntese dos assuntos discutidos pela dupla nas oito sessões de teletandem, relacionando-os aos textos literários e mostrando a importância destes para que Olivia e Bernardo conversassem sobre uma variedade de temas.

3.1.1.1. Literatura e diversificação dos temas das interações

Como explicado na introdução, frequentemente as conversas em teletandem se centram em comparações, por vezes generalizantes, entre aspectos culturais dos países dos participantes (TELLES, 2015b) e em assuntos que enfatizam uma noção estática de cultura como restrita a fronteiras geográficas de nações (ZAKIR, 2015). Com a discussão e a leitura de textos literários, as conversas de Olivia e Bernardo não se limitaram a essas comparações e se desdobraram em discussões dos mais diversos temas.

O quadro 6 evidencia essa variedade temática e, acompanhado de uma descrição dos acontecimentos das interações, se torna um importante instrumento para demonstrar como os textos literários fomentaram a diversificação dos temas das conversas da dupla. Com o propósito de apresentar as contribuições da literatura para que isso ocorra, nesta subseção nos limitamos a discorrer sobre as três primeiras

interações de Olivia e Bernardo, já que as sessões 4 e 5 são analisadas mais adiante, buscando responder o objetivo central desta pesquisa. Ressaltamos que as interações 6 e 7 não serão analisadas aqui, porque consideramos que as escolhidas são suficientes para cumprir com o nosso objetivo.

Quadro 6: Temática das interações da dupla Olivia e Bernardo

ENCONTRO	ASSUNTOS		TEXTO LITERÁRIO
1º 19/10/2021	<ul style="list-style-type: none"> Definição do texto a ser discutido na próxima interação Tempo da interação Apresentação pessoal Clima das cidades onde vivem Características de suas universidades 	<ul style="list-style-type: none"> Preferências literárias Melhor momento para fazerem correções Informações sobre seus cursos universitários (disciplinas obrigatórias e optativas) Sistema educativo no Brasil e no México. 	Não houve discussão ou leitura de textos literários
2º 26/10/2021	<ul style="list-style-type: none"> Correria do início de semestre Opinião sobre o poema; vida de Sor Juana Relação da palavra “Redondillas” com os versos de cinco ou sete sílabas Notas de dinheiro de seus países (imagens e valores) <i>Memes</i> sobre o Lobo-guará Bolo de cenoura; receita de brigadeiro 	<ul style="list-style-type: none"> Críticas encontradas no texto (Ex.: Hipocrisia dos homens) Vida da poetisa e características de seus textos (Críticas ao machismo) Temas da série “O conto da Aia” (Ex.: Moralismo religioso) Série “Annie com E” 	Redondillas, de Sor Juana Inés de la Cruz (Poema em espanhol)
3º 09/11/2021	<ul style="list-style-type: none"> Combinado de como leriam o poema Conjugação dos verbos com a pessoa “vos” Crítica à liberdade dos homens para julgar quem são as mulheres “adequadas” para casar-se Dualidades no poema (Ex.: a mulher santificada e a mulher “profana”) Filme “La Casa de Bernarda Alba”, baseado na peça de Federico García Lorca 	<ul style="list-style-type: none"> Desigualdades de gênero Críticas ao machismo presentes no poema Machismo expresso no caso de Impeachment de Dilma no Brasil Aumento de casos de feminicídio na pandemia Escolha do texto para a próxima semana Informações sobre a vida de Conceição Evaristo Temáticas comuns na obra de Conceição Evaristo 	Redondillas, de Sor Juana Inés de la Cruz (Poema em espanhol)
4º 16/11/2021	<ul style="list-style-type: none"> <i>Cumbias</i> (Estilo musical comum no México) Gosto musical de ambos Dúvidas de vocabulário e gramática Escritora Conceição Evaristo Amadurecimento precoce de crianças; Pobreza Série “Una mujer hecha a sí misma”, de Larry Goldings. Sincretismo Religioso 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Memes</i> brasileiros com a palavra “debochar” Relação de cumplicidade mantida entre Olívia e sua mãe Papel da mulher na família Abandono paterno no Brasil e no México Leitura poética e leitura técnica/científica 	Olhos d’água, de Conceição Evaristo (Conto em português)

<p>5º 23/11/2021</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Temática do livro • Ilustrações do livro • Significado da borboleta e das cores do livro • Interpretações literárias • Distanciamento da família quando se precisa, por exemplo, estudar em outra cidade. • Segurança da volta às aulas nas universidades na pandemia • Sabedoria que as pessoas mais velhas possuem • Disciplina de Sociolinguística 	<ul style="list-style-type: none"> • Questões relacionadas à morte e à perda de um familiar • Relação entre as imagens e a parte escrita do livro • Dificuldade em aceitar as mudanças da vida • Literatura <i>crossover</i> • Públicos a que são dirigidos os filmes da <i>Disney</i> e da <i>Pixar</i> • Diferenças na maneira de dar aulas para crianças e adultos 	<p>O passeio, de Pablo Lugones e Alexandre Rampazzo (Livro ilustrado em português)</p>
<p>6º 30/11/2021</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Questões de vocabulário • Título do conto • Suposições acerca do assunto do texto • Contextualização do conto (explicação sobre os outros contos do livro) • Características das mulheres “marcianas” do livro (Ex.: intuição) • <i>Podcast</i> “Paciente 63” • Colonização/Exploração em Marte e no mundo • Imigração no Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> • “Instinto” de destruição do homem/Comportamento humano autodestrutivo; Busca constante do ser humano por lucro • Consequências da exploração humana em um sentido geral • Influência do livro na escolha do curso universitário de Olívia • Parte social do curso de Biologia • Combinados sobre o próximo texto a ser lido 	<p>Agosto de 1999: Noche de Verano, conto do livro Crônicas Marcianas, de Ray Bradbury</p>
<p>7º 07/12/2021</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acontecimentos do fim de semana deles • Filmes que assistiram • Experiência do Bernardo com o conto do Machado de Assis • Explicação sobre quem foi Machado de Assis • Obras de Machado de Assis • Questões de pronúncia 	<ul style="list-style-type: none"> • História de Hamlet (Intertextualidade com o conto “A Cartomante”) • Formalidade no uso da língua • Bengala como símbolo de status social • Romance proibido dos protagonistas do conto 	<p>A Cartomante, de Machado de Assis</p>
<p>8º 14/12/2021</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acontecimentos do fim de semana • Evento acadêmico que Bernardo organizou • Clima em dezembro no Brasil e no México • Experiência com as interações de teletandem (agradecimentos) • Planos para as férias • Comunidade de imigrantes no México e no Brasil • Bairro da Liberdade • Questões de vocabulário • Desfecho do conto 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretações sobre o final do conto; Característica das obras de Machado de Assis • Questões deixadas em aberto pelo conto • Lacunas como recurso narrativo de um texto • Perfis de leitores • Livro “Dom Casmurro” • Experiência de Bernardo com o texto lido • Diferenças entre as leituras de ambos (leitura mais “superficial” X leitura mais literária) 	<p>A Cartomante, de Machado de Assis</p>

*Fonte: elaborado pela autora.

O 1º encontro da dupla é caracterizado por apresentações e combinados. Segundo os interagentes, nos primeiros minutos que não foram gravados, eles tinham apenas se apresentado. Iniciada a gravação, eles conversam sobre os textos disponibilizados na pasta do *Google Drive*, identificando alguns que já tinham lido e escolhendo o poema *Redondillas*, de Sor Juana, para ler na interação seguinte. Após, Olivia pergunta sobre o clima do lugar onde Bernardo mora e eles acabam dialogando sobre os locais onde vivem e seus respectivos climas. Como era a primeira vez que se viam e tinham curiosidades sobre a vida um do outro, a conversa vai sendo estabelecida a partir de perguntas sobre assuntos variados e relacionados à vida de cada um deles:

O: Mas é:: **já está começando o outono**, então começa a esfriar e depois o inverno também aqui é um pouco extremo, o clima, porque quando é inverno faz frio.

B: Uhum

O: Mas também porque o vento é muito úmido

B: U::nm, no caso é onde você está, a cidade que você está agora ela fica mais pra, pro norte do México?

O: é

B: Então é ali perto do::: (++) É, é mais frio, né ou não? Em comparação com os outros lugares do México, não?

O: Não, não é, é mai:::s cálido? Faz mais calor.

B: Uhum

O: Uhum

B: Ah, sim

O: É vai depender. Uhum.

B: **E quantos anos você tem?**

O: É 21 anos

B: Ah, eu também (rindo)

O: Ah, sério?

(Os dois riem)

O: Que bom ((dedução)). Interessante. (5s) E...

B: E de onde você é?

(Excerto 2, Olivia e Bernardo, 1ª Interação, 19/10/2022)

O excerto acima é um exemplo de como os temas no teletandem surgem espontaneamente e podem mudar rapidamente: do clima da cidade de Olivia, o assunto muda de repente para a idade de ambos, voltando à temática da cidade da estudante mexicana logo em seguida. Depois desse diálogo, a conversa continua na mesma dinâmica, com perguntas e respostas. Como o quadro 6 mostra, os estudantes

conversam ainda sobre o melhor momento para corrigirem um ao outro, o sistema educativo no Brasil (etapas da educação), informações sobre seus cursos universitários (Ex.: tempo, disciplinas obrigatórias e optativas) e preferências literárias.

Já na 2ª sessão, a dupla inicia a leitura e a discussão do poema *Redondillas*, de Sor Juana. Primeiramente, eles conversam sobre os acontecimentos do fim de semana de cada um deles e a correria do semestre na universidade. Em seguida, Bernardo pergunta o que Olivia achou do texto e ambos falam de suas impressões gerais, comentando que tiveram de pesquisar vários termos e outras questões relacionadas ao poema para poder entendê-lo, pois é um texto do século XVII.

Olivia também explica a Bernardo que Sor Juana é famosa no México, de modo que seus textos são trabalhados nas escolas e inclusive há uma nota de dinheiro (200 pesos) em homenagem a ela. A estudante mexicana mostra essa nota para o parceiro e eles iniciam uma conversa sobre as notas do Brasil e do México. Bernardo também mostra os dinheiros brasileiros para Olivia e os animais representados neles. A partir disso, eles conversam sobre *memes* do Lobo-guará e bolo de cenoura, pois os memes estão relacionados a esse prato culinário. Bernardo ensina uma receita de brigadeiro para Olivia e diz que pode trazer mais receitas de comidas típicas do Brasil.

De modo espontâneo, os interagentes voltam a falar do poema e os assuntos da interação adquirem certa complexidade: de temas mais do cotidiano, eles adentram no universo das questões sociais, identificando no texto críticas ao machismo e à hipocrisia dos homens. Eles terminam o encontro falando sobre a série *O conto da Aia*, de Bruce Miller, pois Bernardo a relacionou com o poema e a série *Annie com E*, de Moira Walley-Beckett.

Na 3ª Interação, a dupla decide conversar sobre o poema de forma mais detalhada. Eles começam a ler e comentar estrofe por estrofe, mas depois essa dinâmica muda e eles conversam apenas sobre as partes que chamaram a atenção deles, pois o poema *Redondillas* é um pouco longo. Nesse encontro, todos os temas discutidos foram praticamente desencadeados pelo texto de Sor Juana, tais como as questões de vocabulário e as críticas sociais levantadas pelo poema. Além do machismo, Bernardo encontra dualidades no texto, como a imagem da “mulher santificada” versus a mulher “profana”, e Olivia conclui que o texto apresenta uma crítica à liberdade dos homens para decidir e julgar quem são as mulheres “adequadas” para casar-se.

O texto também encaminha a interação para um diálogo sobre temas mais voltados para a realidade atual dos participantes, como as desigualdades de gênero na sociedade, o machismo presente no caso de Impeachment de Dilma no Brasil e o aumento de casos de feminicídio na pandemia. No final da sessão, eles escolhem o conto *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, para lerem na próxima interação e, Bernardo faz comentários sobre a vida e a obra da escritora brasileira.

Além de contextualizar os momentos anteriores aos encontros 4 e 5, as informações das três primeiras interações indicam que os textos literários têm o potencial de expandir e diversificar os temas das interações de teletandem, desencadeando discussões que adquirem certa profundidade. Notamos que na 1ª sessão, como é comum acontecer no teletandem, os temas surgem de forma espontânea e as conversas são marcadas por discussões sobre a vida pessoal dos participantes e informações de seus países (Ex.: o clima e o sistema educativo). Por sua vez, nas interações 2 e 3, os diálogos não se limitam a temas do cotidiano dos interagentes e a comparações entre seus países, mas abarcam questões sociais e discutidas com frequência na atualidade.

É necessário explicar que entendemos por “profundas” as conversas de teletandem que não se limitam a comparações generalizantes entre os países dos participantes e a uma diferenciação “essencialista”, mas se aprofundam em discussões sobre temas importantes da atualidade e ressaltam a dimensão simbólica das trocas interculturais e do próprio sujeito, como veremos na análise de dados. Convém explicarmos isso, pois, como várias pesquisas sobre o contexto de teletandem mostram, sobretudo a de Zakir (2015), os diversos temas que emergem das interações em teletandem, sendo desencadeados ou não pela literatura, podem ser discutidos com profundidade a depender da dinâmica e das características de cada dupla.

Nos encontros seguintes de Bernardo e Olivia, a literatura continua a fazer parte das conversas da dupla e a influenciar, assim, as temáticas das interações. Nas próximas subseções, sem deixar de abordar a diversidade temática desses encontros, analisamos com mais profundidade as interações 4 e 5 de Olivia e Bernardo, detalhando seus acontecimentos e citando excertos importantes, a fim de alcançar nosso objetivo central.

3.1.1.2. “Olhos d’água”: reflexões sobre temas sociais e assuntos relacionados às realidades dos interagentes

Na quarta sessão de teletandem, Olivia e Bernardo leram e discutiram o conto *Olhos d’água*, de Conceição Evaristo. No final do encontro anterior, depois de observar a seleção de textos em língua portuguesa, disponível no *Classroom*, Olivia sugeriu que ela e o parceiro lessem o conto da escritora brasileira, já que a primeira leitura deles tinha sido de um texto em espanhol. Embora tenham lido o conto antes da sessão, por sugestão de Bernardo, os participantes resolveram ler o texto de novo durante a interação. Segundo o estudante brasileiro, seria bom a leitura em conjunto para que Olivia compreendesse melhor situações do texto e palavras desconhecidas, dado que ela relatou ter tido dificuldade em entender certos vocábulos do conto.

Logo de início, Bernardo pergunta a Olivia se ela tinha gostado de ler o conto e se tinha sido uma leitura fácil. A interagente responde que sim, porém, diz que por algum motivo – não sabe se estava muito sensível no dia – ficou bastante emotiva durante a leitura do texto. Concordando com a parceira, Bernardo comenta que também ficou emocionado com a leitura. Questionado pela parceira sobre qual seria o motivo da emoção, o interagente responde que o conto tratava de temas sensíveis e que a situação retratada o fez lembrar de sua mãe que havia falecido há alguns anos.

B: [...] Ah, hablaste, que fue un, **una lectura muy emotiva**, ¿no? Y creo que realmente es una lectura emotiva porque habla de **asuntos muy sensibles** que::: así yo también me puse emocionado, ¿sabes? Y fue una lectura muy buena.

O: ¿Emocionado, emocional por qué? Por...

B: Porque, ay, no sé si es en español, pero a::: es porque habla de a::: asuntos sensibles y **me hizo recordar un poco de mi madre**. Entonces a:::

O: **A mí también**

B: Porque mi madre ya:::, Ay Dios, no sé cómo decir en español, pero ella murió en 2013

O: Oh (com um tom triste)

B: entonces me recordó de ella, ¿sabes? Y fue una lectura muy interesante.

O: *Okay*.

B: Porque así a::: a veces la la personaje él, él habla que, ella habla que que no recuerdas del color de los ojos de su madre. Y a veces yo me quedo pensando a::: que no me recuerdo mucho de la voz de mi madre. Entonces yo, yo tengo en mi cabeza, pero no es clara y::: no tengo muchas grabaciones de ella, porque la época estaba come... comenzando el *WhatsApp*. Entonces a::: ella aún no tenía y entonces no tengo audios o grabaciones de ella *pra*, para recordar cómo era su voz y creo que por eso yo **me emocioné muchísimo**.

O: **Entiendo**. Si este:::, eso que dices a veces es como que:::, no sé cómo lo que pasa **los recuerdos sí se vuelven borrosos**, ¿no? entonces.

B: Sí

O: Sí, eso.

B: ¿Y qué te parece si empezamos la lectura? ¿Puede ser?

O: Umm. Pues si quieres leer...

B: **¿Quieres empezar a leer?**

O: no (rindo com timidez)

Os dois riem

B: ¿No?

O: no, no quiero (sorrindo com timidez)

B: Bueno

O: ¿Vamos a leer todo? O si quieres lo:::, bueno no sé si...

B: Podemos, podemos leer todo. **Así que::: leemos parte por parte** y ahí, si no logramos terminar hoy podemos terminar en el próximo encuentro, qué te parece?

O: Ah ok. Sí, perfecto

(Excerto 3, Olivia e Bernardo, 4ª Interação, 16/11/2021)

Nesse excerto, Bernardo não revela apenas que compartilha da mesma emoção sentida pela parceira, mas sobretudo que se identifica com a situação vivida pela personagem principal do conto, a qual não consegue se lembrar da cor dos olhos da mãe. De modo semelhante a ela, o estudante brasileiro explica que muitas vezes parece não se recordar da voz de sua própria mãe. Ainda que tenha a voz dela em sua “cabeça”, esta não se manifesta com nitidez. Notamos, então, que o conto sensibilizou Bernardo de tal forma, que o levou a ter uma experiência emocional muito forte.

Além da identificação de Bernardo com a situação retratada na história, podemos considerar que a emoção sentida por ele é provocada também pela atmosfera de profunda comoção que é criada no conto, especialmente pela ênfase da narrativa ao fato de a personagem protagonista não se recordar da cor dos olhos da mãe. Nesse conto, narrando sua própria história, a personagem protagonista se pergunta por várias vezes qual seria a cor dos olhos da mãe e a fim de encontrar uma resposta evoca de sua memória diversas lembranças de quando era criança. Assim, a pergunta “De que cor eram os olhos de minha mãe?” é repetida com frequência no texto e são as lembranças da personagem protagonista que parecem tentar respondê-la, como em um jogo de perguntas e repostas.

Acreditamos que tal pergunta e suas possíveis respostas se constituem como um recurso linguístico importante para a construção dessa atmosfera de comoção no conto. Segundo Longino (1996), as perguntas e respostas são consideradas figuras

(de linguagem) capazes de avigorar o discurso com mais energia e ímpeto. De acordo com ele, “[...] a pergunta feita a si próprio e a resposta simulam uma emoção espontânea [...]” (p. 91) que levam o leitor a pensar que foram suscitadas espontaneamente em um momento de grande comoção, como no caso do conto, em que a personagem protagonista, parecendo ser interrogada por si mesma, tenta responder à angustiante pergunta evocando respostas de suas lembranças.

Nessa perspectiva, se considerarmos o texto literário como uma linguagem, cuja organização das formas linguísticas é elemento primordial para produzir sentidos altamente simbólicos e metafóricos, podemos encontrar, então, na experiência emocional de Bernardo e também de Olivia, que assim como o parceiro diz ter se emocionado muito durante a leitura, um exemplo de como a literatura pode agir no terceiro componente da competência simbólica, na *forma como sentido*, ou seja, uma obra literária, enquanto construção simbólica de linguagem, pode sensibilizar os sujeitos e motivar a manifestação e expressão de experiências emocionais memoráveis (KRAMSCH, 2006).

Assim, percebemos que a leitura do conto provoca em ambos os participantes uma vivência emocional intensa. Embora essa emoção, para Bernardo tenha uma causa mais específica, relacionada à voz de sua mãe, de uma forma geral, consideramos que tal experiência emocional é provocada pelo fato de o texto fazer com que eles se recordassem da figura materna, pois, logo após Bernardo dizer que tinha se emocionado porque o conto o fez recordar de sua mãe, Olivia responde “me fez também”.

Isso se torna ainda mais evidente, quando no final do excerto, ao ser questionada pelo parceiro se queria começar a leitura do texto, Olivia diz “não, não quero”. No vídeo da interação, ao dizer isso, a participante, mesmo que sorrindo, parece estar acanhada e constrangida, sugerindo não querer ler justamente devido à emoção que o conto lhe causava e à experiência de Bernardo, a qual aparenta a ter emocionado mais ainda.

Após esse diálogo, Bernardo lê o primeiro parágrafo do conto e, ele e Olivia conversam sobre algumas palavras que ela não tinha entendido muito bem. Em seguida, a estudante mexicana percebe que era sua vez de ler e diz “Ay como que no quiero leer, pero, bueno...”. Diante de tal fala, Bernardo prontamente expressa seu apoio à parceira dizendo que poderia ir ajudando-a. Ainda que tenha manifestado

novamente certo descontentamento em realizar a leitura do texto, Olivia decide ler e, no decorrer da interação, se mostra cada vez mais à vontade para fazer comentários sobre as partes do conto que achava interessante. O primeiro trecho lido pela estudante mexicana foi o seguinte:

Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo, busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe aprendi a conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias. (EVARISTO, 2018, p. 7-8)

Depois da leitura, Olivia e Bernardo dialogam nestes termos:

O: Umn, sí esa parte (++) me, me gusta, **porque justo igual** (++) como::: bueno yo tengo una, diría una muy **buen relación con mi mamá**. Entonces y **también ese tipo de cosas**, ¿no? O sea, o en general con las personas con las que somos (+) así::, nosotros no decimos tanto, bueno yo no diría tanto soy próxima de una persona, yo más diría soy **muy unida a esta persona**

B: Uhum

O: Pero eso, ¿no? No sé como que:: ((dedução)). Bueno **tú me entiendes** ((dedução))

B: Sí. Y también tienes (++) hermanas, ¿no?

O: Sí::: Tengo dos hermanas.

B: A::: sí

O: Sí, sí.

B: **Me parece interesante** en esta parte porque la cuestión de que a:: ella habla de una:::, a::: ¿puedes dar un poco más de *zoom*, por favor?

O: Ay, sí, perdóname. ¿Así?

B: Tranquilo, eso, perfecto

O: Okay

B: Ella habla que::: pasando por un, pasando por “una breve adolescência”. Entonces es porque **ella necesitó ah:: amadurecer muy rápido porque tenía que cuidar de sus hermanas**, de la casa, de su madre, y creo que esto es una::: cosa muy común a:::h cuando pensamos en, porque ella está en **un contexto de::: marginalidad**. Entonces creo que eso es muy común, como que a::: muchas personas que::: a:::, que a::: quitan ((dedução)) la escuela para empezar a trabajar porque necesitan de dinero para ayudar en la casa, su familia. Entonces eso me pareció un, a::: (+++) recorte, una::

O: ¿Recorte? Eso de o::

B: Eso, ¿en español es lo mismo? ¿recorte? Como a::: es un un contexto así, esta parte **nos da un contexto** que nos habla de quién es la personaje, **de dónde eres**, así como **socialmente**, de dónde eres. A::: Es es una descri, descripción, pero no descripción, porque habla de la personaje, **describe la personaje**, su situación, pero **no directamente**. Así con las palabras “yo soy e:::h de, de una familia marginalizada” ah:::

O: **Y siempre numerosa**, ¿no? También.

B: Sí, sí. Entonces eso me pareció muy interesante. En este en este, en esta parte.

O: Sí, sí se ve todo esto no, o sea, pues creo que en general, lo como decías, por **ser hermanos mayores siempre tú eres** como::: diríamos acá, **punta de lanza**, o sea, siempre tienes que tú este:: probar primero,

B: sí

O: **hacer primero las cosas y, y ya ¿no?** En tu casa, tú eres el ¿qué? ¿tienes una hermana mayor?

O:::

B: Soy el menor. Yo tengo dos hermanos, una hermana que es la mayor y un hermano que es el segundo.

O: ¿El del medio? Ah, *okay*.

B: Después soy yo (rindo)

O: Ay, eres el bebé (rindo)

B: Sí (rindo)

(*Excerto 4, Olivia e Bernardo, 4ª Interação, 16/11/2021*)

Nesse diálogo, observamos que Olivia estabelece conexões entre o trecho do texto lido e fatos de sua vida. De acordo com a estudante, assim como a personagem protagonista, ela também tem uma “boa relação com a mãe” e, por isso, “esse tipo de coisas” acontece no relacionamento delas, ou seja, a proximidade e união com a mãe permite que Olivia a conheça muito bem, inclusive, como podemos inferir, a ponto de reconhecer o significado de seus “gestos” e de seus “silêncios”.

Reagindo a esse relato e mostrando que tinha entendido o pensamento da parceira, Bernardo apenas responde “sim, e também tem irmãs, não?”, como se quisesse relacionar a vida de Olivia com outro fato da história da personagem: Olivia é a irmã mais velha e por causa disso é comum que sempre fique “ao lado da mãe” e tenha mais responsabilidades.

Consideramos que essas conexões do texto com situações da vida dos participantes são o ponto inicial para que eles ampliem as compreensões sobre a obra e produzam mais conhecimentos sobre ela, como podemos ver na sequência do diálogo, quando Bernardo encontra no trecho lido um contexto de marginalidade vivido pela personagem protagonista. Segundo o estudante brasileiro, a frase “uma breve adolescência” sugere que a personagem do conto precisou amadurecer muito rápido porque tinha que cuidar da casa, das irmãs e da mãe, o que é comum acontecer com quem está em um contexto de marginalidade. Complementando tal ideia, o estudante brasileiro cita o caso de pessoas que precisam “abandonar a escola” para começar a trabalhar e ajudar economicamente a família.

Para Bernardo, o trecho em questão nos dá um contexto, ou melhor, uma descrição de quem é a personagem e de onde está inserida socialmente, porém, não de uma forma direta. Ao expressar essa percepção, o interagente coloca em evidência dois aspectos importantes que são inerentes aos textos literários: 1) uma linguagem simbólica e sugestiva, repleta de significados implícitos, cuja apreensão resulta de um exercício de interpretação e formulação de hipóteses dos leitores, e 2) a presença de

elementos de ordem social, que são fatores determinantes para a constituição do valor estético de um texto literário e de suas particularidades, enquanto obra de arte (CANDIDO, 2006).

Assim, o pensamento de Bernardo, de que as informações sobre a condição da personagem protagonista do conto são reveladas indiretamente, além de evidenciar que a literatura não tem a função de reproduzir a realidade, já que o trabalho artístico identificado nos textos literários estabelece uma relação “arbitrária” e “deformante” com a realidade, demonstra ainda que o fator social presente em uma obra literária deve ser compreendido como um elemento importante para a explicação de situações e questões de um texto e não como referência para a identificação e ilustração de um contexto social (CANDIDO, 2006).

Ademais, destacamos que a situação de marginalidade da personagem protagonista, a qual faz com que ela tenha mais responsabilidades, sobretudo, por ser a irmã mais velha e, nas palavras de Olivia, a “punta de lanza”, é apenas a primeira das realidades sociais identificadas no texto pelos interagentes. Na sequência da interação, notamos que *Olhos d’água* encaminhará a conversa da dupla para reflexões e discussões mais profundas sobre temas sociais característicos do Brasil e do México.

Em determinado momento, Bernardo lê uma parte da história, na qual a personagem protagonista conta o que a mãe fazia para distrair a fome das filhas. Segunda a personagem, a mãe costumava brincar de ser rainha e deixava que as filhas a enfeitassem com flores colhidas do “pequeno pedaço de terra do barraco” onde moravam. Como princesas em volta da rainha, ela e as irmãs dançavam, cantavam e sorriam. Além disso, ao final da tarde, a matriarca tinha o costume de contemplar “a arte das nuvens” com as filhas, identificando em algumas delas figuras de “carneirinhos” e “cachorrinhos” e vendo outras como algodão doce, que a mãe pegava lá do céu, repartia em pedacinhos e enfiava na boca das meninas. A personagem protagonista explica, então, que “[...] sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair [...]” (EVARISTO, 2018, p. 17) a fome dela e das irmãs. Diante dessa narração, Olivia e Bernardo estabelecem o seguinte diálogo:

O: Ah. OK. Sim, é que *hay una*, há uma parte que me chamou muita atenção. **Isto aqui parecia algo bem forte** (selecionando no texto a frase em que a personagem afirma ter consciência sobre

as brincadeiras inventadas pela mãe), porque::: ela, por ser a mais velha, desde muito jovem, ela **já sabia da situação delas** e ela também, até certo ponto, tem que:::, não sei como se falar, fingir (fala com a pronúncia em espanhol)? ou

B: Tá certo, “tem que ir” (Bernardo entende outra coisa)

O: Ah é igual?

B: Aham.

O: **Até certo ponto tem que fingir** também com a mãe. E isso é **algo difícil**, então.

B: Sim, ela, como a mais velha, ela, ela é a primeira a desenvolver essa consciência d/de como elas estão, da situação delas. É realmente **algo muito:: ... assim impactante**, né?

O: Sim. É **uma perda da infância** também.

B: Uhum. Sim. E geralmente é::: **como ela é a primeira**, ela tenta::: e daí **ela entende toda a situação**, ela **tenta fazer com que as meninas as mais novas**, né? Não,

O: Aham.

B: não, não

A: **Não se deem conta também disso.**

B: Isso... Exatamente.

O: Acho que, que também por, por ela ser a mais velha e entender isso é::: pode gerar junto com a mãe uma::: *cumplicidad*.

B: Uhum. Sim

O: Como se fala isso, **cumplicidade**?

B: Cumplicidade. Isso.

O: Ah. Uhum...Sim. **Eu entendo isso**, eu sei que **não tem comparação**, mas é, eu entendo isso aqui,

B: Uhum. Sim

O: **Eu tenho que ajudar muito a minha mãe também** né? Quando acontecem as coisas, é::: não tão agradáveis, eu também tenho que ajudar nessa parte.

B: Sim. Eu acho que cabe aí uma **reflexão** sobre, é::: essa **questão do papel da mulher dentro da família**, porque, por exemplo, aqui, em **nenhum momento é citado o pai**. E aí todas as responsabilidades, **tudo é::: era a mãe e a menina mais velha** que precisavam é::: lidar com a situação, que precisavam cuidar de tudo, da família. E::: eu acho que entra nessa questão, né?

O: Certo. Não sei. Acho que é algo bem comum. E:::, que é que **provavelmente é::: o pai foi embora**, né?

B: Uhum. Sim... Exatamente.

O: Ai (em tom de lamento)

B: E aí a mãe, **uma mãe solteira, tendo que::: cuidar de toda a família**, né? Inclusive é:::, eu não sei **como é no**, aí no **México**, mas aqui no, **no Brasil** eh::: **as taxas de**, de ... **registro da certidão de nascimento**, sabe? É::: **a taxa de registro de mães solteiras é muito grande**, o que indica justamente essa **questão do abandono é::: paterno**. Então, tem dados sobre isso e tudo mais, e::: é algo que assim é muito comum essa questão do abandono paterno, sabe? E alguma coisa assim...

O: Na verdade, eu não revisei, eu não tenho certeza de como são esses registros **aqui no México**, mas **sem dúvida é a mesma situação**.

B: Uhum

O: **É muito triste...**

B: Sim.

O: Mas **acontece sempre**.

B: **No meu caso foi assim**, por causa que o meu pai eu nunca conheci e aí foi sempre a minha mãe e os meus irmãos. Então, é::: **eu meio que tô dentro dessa estatística** também (rindo)

O: Ah. **Agora não sei.**

B: Não, **desculpa, eu acabei...** Não, desculpa.

O: Não, não, fica bem

B: Mas **é só uma forma de, de evidenciar que isso é realmente algo muito é:: comum** assim na, na, **na nossa sociedade brasileira.** Desculpa por ter te, te colocado:::

O: não, não

B: Numa situação...

O: Eu também, os meus pais... **Aconteceu isso com os meus pais...** Então é, acho que por isso eles são é muito:: não tão carinhoso, mas ... realmente sabem *cual* é o papel deles?

B: Aham. Sim.

O: Aham. Okay, então podemos continuar.

B: Você quer continuar seguindo?

O: *Okay.*

(*Excerto 5, Olivia e Bernardo, 4ª Interação, 16/11/2021*)

O excerto acima começa com Olivia relatando uma situação do conto que chamou sua atenção. Conforme a participante, o fato de a personagem protagonista, sendo uma criança, ter a consciência das situações de fome vivida por sua família é algo “bem forte” e “difícil”, pois é como se ela tivesse que “fingir” com a mãe e também ajudá-la também na ação de distrair a fome das irmãs. Bernardo concorda com a parceira e eles concluem que, por ser a mais velha, a personagem tenta fazer com que as meninas não se deem conta da condição de pobreza que enfrentavam. Para Olivia, isso demonstra ainda uma relação de cumplicidade existente entre a personagem e a mãe. Mais uma vez relacionando o conto à sua vida, a interagente mexicana afirma entender esse laço de cumplicidade, pois, mesmo que não tenha comparação, ela costuma ajudar muito a mãe quando coisas não tão agradáveis acontecem na vida da família.

Diante disso, Bernardo considera que, dessa situação, é possível fazer também uma reflexão sobre a questão do papel da mulher dentro da família, uma vez que era a mãe, com a ajuda da filha mais velha, que precisava cuidar da família e de tudo. Segundo ele, como em nenhum momento do texto é citado o pai, é possível entender que todas as responsabilidades da casa e da família eram da mãe da personagem justamente por ela ser uma mãe solo e, como acrescenta Olivia, em razão do pai ter ido embora.

Com o propósito de mostrar que essa realidade não acontece somente no conto, o estudante brasileiro comenta que no Brasil a taxa de registros de mães “solteiras” em certidões de nascimento é muito grande, o que indica que a questão do

abandono paterno é bem comum. Embora não tenha pesquisado como são esses registros no México, Olivia afirma que “sem dúvida” a mesma situação acontece em seu país. Buscando evidenciar ainda mais essa realidade, Bernardo diz que está dentro dessa estatística de abandono paterno, pois ele nunca conheceu o pai e sempre eram a mãe e os irmãos que cuidavam de tudo, como podemos presumir.

Após esse depoimento, a fala de Olivia “agora não sei”, o tom de sua voz e sua expressão facial indicam que ela fica um pouco constrangida e emocionalmente tocada com a história do parceiro, o que levou Bernardo a pedir desculpas por “tê-la colocado nessa situação”. Apesar disso, parecendo querer se solidarizar com Bernardo e mostrar que não havia se incomodado com o relato, Olivia conta que isso também aconteceu com seus pais e que talvez, por isso, eles não sejam tão carinhosos, mas “saibam qual é o papel deles”.

Assim, além de refletirem sobre fatos tão sensíveis de suas vidas, Bernardo e Olivia também percebem que seus países compartilham de uma mesma realidade social: a questão do abandono paterno e, conseqüentemente, uma “grande” taxa de registros de mães soltas em certidões de nascimento; situação que faz com que muitas mulheres tenham que cuidar sozinhas de seus filhos. Temos, então, nessa reflexão um exemplo de como sujeitos de países diferentes podem encontrar semelhanças entre suas nações e, desse modo, como novas compreensões culturais podem ser construídas a partir do contato intercultural promovido pelo teletandem.

Nessa perspectiva, em um processo discursivo e histórico de criação de sentidos (KRAMSCH; HUA, 2016), Olivia e Bernardo, partindo de suas memórias e histórias, formam uma compreensão cultural para suas realidades que não está limitada ao território de suas nações, mas que identifica tanto o Brasil quanto o México e provavelmente outros países. Portanto, o diálogo transcrito acima indica que os textos literários podem levar os indivíduos a refletirem sobre suas vidas e assuntos sociais inerentes aos seus países, sobretudo, porque, devido ao uso simbólico da língua, “[...] apresentam cenários alternativos de possibilidade para a vida no mundo real [...]”²⁹ (KRAMSCH, 2006, p. 251, tradução nossa), podendo atuar, assim, no primeiro componente da competência simbólica, na *produção de complexidade* (KRAMSCH, 2006).

²⁹No original: “[...] alternative scenarios of possibility for life in the real world” (KRAMSCH, 2006, p. 251).

Isto posto, levando em consideração as reflexões apresentadas até aqui, percebemos que na construção do conto *Olhos d'água* há uma forte participação da função emotiva da linguagem (JAKOBSON, 2010), bem como uma presença bastante marcante do elemento social (CANDIDO, 2006). Isso explica, por exemplo, a grande emoção sentida por Olivia e Bernardo na leitura do texto e a identificação de diversas situações sociais pelos participantes.

Assim, consideramos que tanto a função emotiva da linguagem como os fatores sociais são importantes para a formação das particularidades desse conto e, ao contrário do que podem sugerir, não sobrepõem o valor desempenhado pela função poética da linguagem no texto, visto que esta tem uma participação dominante na construção do conto e todos esses outros componentes (função emotiva e elemento social) são determinados e se deixam transformar por ela (JAKOBSON, 1983). Então, a atmosfera de profunda comoção do conto é gerada por recursos linguísticos focados no “eu” (primeira pessoa), como as perguntas e respostas feitas para si próprio (LONGINO, 1996), e o elemento social é manifestado por uma linguagem sugestiva e repleta de significados implícitos.

Nesse sentido, com a predominância da função poética, *Olhos d'água* se apresenta como uma composição altamente simbólica e significativa de linguagem, que é evidenciada pela riqueza de discursos metafóricos e metonímicos. No texto “Literatura no teletandem: discussões interculturais reflexivas, construtivas e críticas” (SILVA, 2023), realizando uma análise prévia dos dados de nossa pesquisa com o propósito de observar como a linguagem altamente significativa da literatura é percebida por interagentes que inseriram a literatura no conteúdo de suas interações, mostramos que o texto literário em questão fomentou discussões entre Olivia e Bernardo que não se centraram apenas nos temas sociais encontrados no conto, mas também envolveram reflexões sobre a linguagem simbólica do texto.

Vejamos no excerto a seguir o momento do encontro em que ambos conversam sobre os elementos conotativos que compõem o conto:

O: É também bem triste a **situação de::: a pobreza**, de não ter uma, é:::, uma **moradia (+++) digna?**
 B: Sim (+++). Nossa, é **muito triste**. (++) Uma coisa que me **parece muito interessante** é porque (corrigindo), **essa presença da água**, quase que ela tá no conto inteiro, né?. Então é **água como chuva**, é **a água como nuvem**, é **água nos olhos da mãe**, é:::, (++) essa, (++) Assim, eu não procurei nada muito específico sobre essa **conotação da água**, mas eu sei que tá **ligada com isso do sentimento, da tristeza, da melancolia**, Então é:::, mas também ela **pode assumir outros sentidos**, né? É pode ser que nem (corrigindo), é que mais *pro* fim a gente vai ver isso, mas **a mãe**,

ela chora de emoção quando a filha chega, **então não é uma água de tristeza**, né? **É uma água de alegria** por ver a filha. Então eu acho interessante isso.

O: Sim, é::: pode ser simplesmente a fluência dos sentimentos.

B: Sim.

(*Excerto 6, Olivia e Bernardo, 4ª Interação, 16/11/2021*)

Nesse diálogo, logo após a leitura de um trecho de *Olhos d'água*, em que a personagem protagonista descreve como eram os momentos de chuva na habitação precária da família e como os “olhos alagados de prantos” da mãe se confundiam com os “olhos da natureza”, Olivia identifica no excerto uma realidade social marcada pela falta de moradia digna e pobreza, a qual é descrita por ela como uma situação “bem triste”. Bernardo concorda com a parceira e acrescenta que acha interessante a presença do termo “água” no conto todo. De acordo com ele, a água está presente na chuva, na nuvem e nos olhos da mãe, o que revela a existência de uma “conotação da água”.

Embora afirme que não tenha pesquisado “nada muito específico” sobre essa questão, o estudante brasileiro acredita que a conotação da água tenha ligação com os sentimentos de tristeza, melancolia e alegria. Essas considerações motivam Olivia a concluir que a “água” pode significar “simplesmente a fluência dos sentimentos”; ideia que abarca tanto os sentimentos “positivos” quanto os “negativos” identificados por Bernardo.

Para melhor compreendermos a associação entre “água” e “sentimentos”/ “fluência de sentimentos”, feita por Bernardo e Olivia, é válido apresentarmos mais algumas informações sobre o conto de Conceição Evaristo. No texto, o termo “água” está fortemente relacionado aos olhos da mãe da personagem e ao mistério de sua cor. São justamente os olhos e sua incompreensão que geram a busca comovente da personagem por respostas em suas memórias, como a recordação dos momentos de chuva vividos no “barraco” da família. O mistério da cor dos olhos da mãe apenas “termina” quando a personagem se encontra pessoalmente com a matriarca e descobre que os olhos dela são da cor de “água”, ou melhor, “olhos d'água”, expressão que dá título ao texto.

Ainda que tal revelação aconteça apenas no final do conto, desde o início da narrativa, a cor dos olhos da mãe é sugerida pelos elementos mencionados por Bernardo: a “chuva”, a “nuvem” e as “lágrimas” (“água nos olhos da mãe”), os quais

podem ser vistos como metonímias, porque representam aquilo que têm de essencial para a sua formação – a água –, ou seja, porque entre os termos “chuva”, “nuvem” e “lágrimas” e a palavra “água” há uma relação de coexistência (FIORIN, 2008, p. 74), dado que esses fenômenos coexistem com a sua essência. Assim, mesmo que Bernardo não tenha afirmado que esses três fenômenos são metonímias, ao dizer que a “água” está presente no conto todo, em forma de “nuvem”, de “chuva” e de “lágrimas”, ele evidencia os significados metonímicos que envolvem a dimensão simbólica dos olhos maternos.

Ademais, as três metonímias descritas acima, enquanto recursos constituintes do discurso, revelam também sentidos metafóricos, os quais são percebidos pelos participantes quando estes consideram que a “água” pode significar os “sentimentos” ou “a fluência dos sentimentos”. Se considerarmos outras expressões que a personagem protagonista utiliza para descrever os olhos da mãe – “águas correntezas” e “rios calmos e profundos” – percebemos que, especialmente, a associação entre “água” e “fluxo de sentimentos” feita por Olivia se torna ainda mais notável, pois, assim como a água flui dos rios e das correntezas, ela também pode fluir dos olhos da mãe por meio do “choro”. Desse modo, é possível identificar uma relação de semelhança ou de intersecção entre os significados dos termos “rios” e “correntezas” e da palavra “choro”, uma vez que todos expressam a ideia de “fluxo contínuo de água” (SILVA, 2023).

Portanto, em forma de lágrimas, dos olhos da mãe fluem “águas”, que como Olivia e Bernardo sugerem, podem significar os sentimentos de alegria, melancolia e tristeza, já que o “fluxo de água” que corre dos olhos humanos resulta comumente de situações de forte emoção, como as descritas na história. Assim, percebemos que ao signo denotado “água” se acrescenta um novo significado, ou seja, metaforicamente, a “água” dos olhos da mãe da personagem pode significar “sentimentos”, uma vez que estes “fluem” de manifestações de “choro” (SILVA, 2023). Notamos, então, que Olivia e Bernardo fazem interpretações sobre o significado que a palavra “água” pode apresentar no contexto do texto com base nas isotopias do conto, ou seja, nas leituras (interpretações) inscritas no texto como possibilidades (FIORIN, 2008).

É importante ressaltar que, antes desse diálogo acerca da “conotação da água”, os interagentes não tinham conversado de forma tão explícita sobre os sentidos conotativos do conto. Foi somente a partir de uma observação de Bernardo que eles construíram juntos uma possível interpretação para um aspecto metafórico do texto.

Nesse sentido, o comentário do participante brasileiro, além de revelar a sua condição de estudante de Letras, nos dá indícios de que ele tinha a intenção de utilizar seus conhecimentos literários em suas interações com Olivia, colaborando para que a parceira compreendesse os textos literários de uma forma mais ampla e poética.

No final da sessão, essa intenção se confirma, quando Bernardo, depois de ler o trecho do conto em que a personagem protagonista descreve o momento de contemplação e descoberta da cor dos olhos da mãe, comenta que leu com uma “entonação toda errada” e que estava “tentando fazer de um jeito mais poético”. Após essa fala, o estudante brasileiro termina de ler o conto, e ele e Olivia dialogam nestes termos:

O: Pronto (sorrindo e fazendo um gesto de “Okay” com as mãos)

B: É **muito lindo**, né?

O: Sim, é. (++) É, então aí, vamos fazer um parênteses que falastes que querias fazer é::: a **leitura um pouco mais poética**

B: Uhum.

O: É::: **geralmente faz isso?** Porque eu imagino que tens que ler muita coisa, né? Com (++) por causa da faculdade.

B: Então. É:::, é porque assim é::: (++) **Quando eu pensei nesse texto**, né? **Aí eu pensei que a gente fosse ler. Eu pensei nisso da da leitura como um recurso didático.** Então, é::: essa leitura é:::. Eu tô tendo **aula de uma matéria** que chama **Estilística**. Aí::: nesse da, nessa matéria da Estilística, **a gente vê muito sobre como os recursos é::: linguísticos, semânticos e tudo mais**, eles **se articulam para construir essa poeticidade do texto**. Aí quando::: eu tava pensando nisso, **eu pensei em fazer isso** de uma forma que é::: (++) falando é::: a gente **pudesse apreciar** de as (=assim) alguma forma **esse sentido**, sabe? Porque::: quando eu tô lendo geralmente eu não faço isso, é de, de é::: falar em voz alta e, ir ((dedução)) **apreciando essas coisas assim**. Eu, eu geralmente quando eu faço as minhas leituras, principalmente quando são leituras teóricas, é::: sempre uma leitura silenciosa, mas é::: tem essa questão da leitura em, em voz alta, no caso a::: procla (=proclamação), não sei se é proclamação, porque é um conto. Mas... é::: **como um recurso didático** pra, pra poder é ver essas coisas. Então é, eu achei que ia ser interessante e também porque::: **eu não queria ler rápido demais e acabar é::: assim confundindo você**, eu queria é, sabe... **Eu fiquei preocupado com isso também**.

O: A::: (rindo) obrigada pela preocupação, pela preocupação. Aham... Sim, eu perguntava isso porque::: é às vezes sinto que **eu faço uma leitura**, assim como **um pouco superficial**.

B: Uhum.

O: É essa palavra? Mas não sei, é que tenho **costume de ler só é::: Papers?** O:::

B: Uhum

O: Aham, *artículos*. Sim

B: Sim, é::: artigos?

O: de ciências ((dedução))

O: **Artigos** (repetindo), sim. Okay. Então, eu, **eu não posso fazer aí uma análise** de, de porque utilizou essa quantidade de sei lá, não sei, alguma proteína, alguma coisa assim, então, sim, **é bem diferente**.

B: É porque eu acho que no:::, **na linguagem do artigo**, é, é por ser uma linguagem é::: **descritiva**. É assim **extremamente::: (+++) denotativa**. Não sei como é em espanhol, mas assim,

O: sim ((dedução)) – (confirmando com a cabeça)

B: nesse sentido, de ser **descritiva** e tem a coisa do, do **científico**, eu acho que **não tem** muita brecha pra:::, **muito espaço pra entrar essa questão da poeticidade**, mas é algo que a gente vê **muito presente nos textos literários**, né?

O: é

B: E::: quando você lê, você comentou sobre isso da leitura dos *papers*, né? É e quando você lê **um texto literário, como geralmente você lê?** Assim (++)

O: U:::mn.

B: ou **você segue esse mesmo ritmo**, é::: de quando você lê um artigo, de quando você lê um paper?

O: Não sei, é::: **acho que eu faço a mesma coisa**, que é sempre::: **ressaltar as partes que eu acho mais interessantes**. U:::nm (++) E é isso (++) **ÀS VEZES**, quando eu estou *leyendo* assim, algum livro e::: eu **encontro alguma coisa interessante**, eu paro, então eu **começo a falar em voz alta** como se estivesse **explicando** o que::: **estou refletindo...** é::: acerca dessa parte específica.

B: Sim.

O: Uhum.

B. É, **é um recurso muito bom isso d/de parar, refletir e tentar ((dedução)) explicar**.

O: Uhum

B: Eu acho que a gente acaba é::: (++) como fala assim. A gente acaba se, é, é **por causa dessa sistematização, a gente acaba é::: compreendendo** muito mais, **absorvendo muito mais** do que a gente tá fazendo... Acho bem legal... (5s)

O: Sim, Ah::: (++) (rolando a página e vendo que já tinham acabado a leitura)

B: Eu

O: Concluímos (falando baixinho)

B: É assim, **tem u:::m (++) um livro** que a:::, essa **minha professora** dessa matéria **de Estilística**, ela **trabalhou com a gente** que::: eu tenho ele, **se você quiser, a gente pode fazer a leitura dele** em, em algum momento assim. Ele **não é::: tão é relacionado com a temática** das, das é::: da escrita..., **da literatura de autoria feminina**. Mas ele tá relacionado com, com **essa questão de família**, de é::: essas, essa (++) assim **essa temática mais ampla**

O: Okay. Entendo

B: Se, se você quiser, ou então eu posso te mandar, é que eu **acho que seria interessante a gente fazer junto**, porque **a gente poderia fazer ... é::: assim ... essa leitura** meio::: **mais poética**, sabe?

O: Sim

B: Aí, se você quiser.

O: Sim, **eu gostaria muito disso**, porque **às vezes eu::: esqueço que:::, não sei como...** que os professores sempre dizem "tem que fazer a leitura do *paper* assim, né? (faz um quadrado com as mãos, numa parte). Sim tens que fazer uma crítica do que, dos resultados que eles estão, é::: (++) é::: como se fala, é::: tendo? Não

B: Uhum

O: Sim, isso?

B: Que estão é::: (+++):

O: conseguindo, que estão. Sim, isso.

B: isso

O: que eles conseguiram depois do estudo. É:::, **mas não sei como que aqui não há espaço para os sentimentos** e que

B: Uhum

O: Porque **a ciência é** assim como **objetiva** e::: não pode se ((dedução)) misturar é::: a outros sentimentos. Não sei, é difícil.

B: Sim. É::: É::: muito::: (++) É a gente que fica sempre nessa leitura que é muito sistemática, muito, é::: científica **às vezes a gente tem um pouco de dificuldade quando a gente pega uma leitura diferente**, porque daí é::: tem **um ritmo diferente**, tem um, um é::: **uma dinâmica diferente de**

interação com o texto, né? Porque quando a gente tá lendo um artigo é as informações, elas estão ali, a gente não tem que::: é::: ficar

O: **procurar um contexto**.

B: Isso

O: **ou a história**. Sim, eu entendo

B: Exatamente. A gente

O: tem ((dedução))

B: a gente tem que se esforçar pra entender, né, porque::: é::: geralmente são assuntos assim complexos, mas é::: é **uma dinâmica diferente**, né?

(A gravação acaba aqui)

(Excerto 7, Olivia e Bernardo, 4ª Interação, 16/11/2021)

Esse longo excerto tem duração de cerca de 07 minutos e acontece após um breve período de silêncio na interação (5 seg.), ocasionado, provavelmente, pelo término da leitura do conto, o qual desde o início comove Olivia e Bernardo e, com seu fim, parece deixá-los sem palavras. Esse momento de silêncio é rompido quando Olivia diz “pronto”, sorrindo e fazendo um gesto de “Okay”, em sinal de aprovação e como se quisesse falar “conseguimos terminar de ler”. Em resposta à fala da parceira, Bernardo apenas comenta é “muito lindo, né?”; opinião da qual Olivia também compartilha.

Nos minutos finais do encontro, por iniciativa da estudante mexicana, os interagentes conversam justamente sobre a “leitura um pouco mais poética” que Bernardo, antes de terminar de ler o conto, disse ter tentado realizar. Mostrando interesse nessa questão, Olivia pergunta se o parceiro “geralmente faz isso”, pois pensa que ele tem que ler “muita coisa” devido à faculdade, o que sugere uma curiosidade da participante em saber se ele procura ler de um modo mais poético sempre.

Bernardo, então, explica que ele estava cursando uma disciplina chamada “Estilística”³⁰, cujo foco é mostrar como os recursos linguísticos e semânticos, por exemplo, se articulam para construir a poeticidade de um texto. Assim, como eles leriam o texto na interação, ele pensou em utilizar a leitura como “um recurso didático” para que eles pudessem apreciar “esse sentido”, ou seja, a poeticidade do conto. Ao

³⁰ Segundo Bezerra (2010, p. 12), a Estilística é “[...] uma disciplina linguística que estuda a expressão em seu sentido estrito de expressividade da linguagem, isto é, a sua capacidade de emocionar e sugerir o leitor”. De modo particular, a Estilística voltada para o estudo dos textos literários busca examinar “[...] a maneira singular como o escritor realiza, utiliza, os recursos de sua língua para fins expressivos e estéticos” (p. 9)

dizer isso, o participante não manifesta apenas o pensamento de que a poeticidade de um texto é construída a partir de diversos recursos, como os linguísticos e semânticos, mas também que esta ultrapassa os limites do texto e pode ser expressa ainda pelo modo que lemos.

O estudante também comenta que normalmente não lê textos em voz alta com o propósito de apreciar seus sentidos poéticos e que suas leituras teóricas são sempre silenciosas, sugerindo que a prática de ler em voz alta com a finalidade de “ver essas coisas” (poeticidade) está mais relacionada à questão da leitura como um recurso didático. Bernardo diz ainda que não queria ler rápido demais e “acabar confundindo” a parceira, o que, como indica sua fala, poderia ser evitado se ele utilizasse a leitura como um recurso didático.

A preocupação do participante em realizar uma leitura mais poética, que propiciasse uma apreensão do sentido poético do texto e não confundisse Olivia, revela que Bernardo tinha intenções pedagógicas com as leituras colaborativas nos encontros de teletandem e, desse modo, buscava contribuir para a aprendizagem da parceira, levando-o a refletir sobre estratégias de ensino de literatura e a colocá-las em prática.

Depois do relato de Bernardo sobre a leitura como um recurso didático, é a vez de Olivia explicar o motivo da pergunta feita ao parceiro. Segundo a estudante, quando lê, sente que faz uma leitura um “pouco superficial” e, por ter o costume de ler “só artigos de ciências”, percebe que a leitura destes é diferente da leitura de textos literários, pois ela não pode fazer análises que envolvem o sentimento de artigos científicos. Bernardo, então, diz que a linguagem do artigo é descritiva, extremamente denotativa e científica; razão pela qual não tem “brecha” para a poeticidade, isto é, não apresenta metáforas, sentidos implícitos e significados conotativos.

Interessado em saber mais sobre a experiência de Olivia, Bernardo questiona a parceira sobre o modo que ela geralmente lê um texto literário e o ritmo que segue, se o mesmo, por exemplo, de quando faz a leitura de um artigo. A estudante conta que faz a mesma coisa: ressalta as partes consideradas interessantes e, às vezes, quando encontra alguma coisa que chama a sua atenção, ela para e começa a ler em voz alta, como se estivesse explicando as reflexões suscitadas por determinada parte do texto. Para Bernardo, esta prática de parar, refletir e tentar explicar é um “recurso

muito bom”, porque proporciona uma maior compreensão e “assimilação” do que lemos.

Esse assunto faz com que Bernardo se lembre de um livro que seria interessante de lerem juntos em alguma sessão, pois poderiam fazer essa “leitura mais poética”. Segundo o estudante, esse livro havia sido trabalhado por sua professora de Estilística e apresenta uma temática mais ampla, relacionada a questões familiares e diferente da temática da literatura feminina, a qual os textos que tinham discutido até o momento apresentavam. Diante disso, Olivia diz que “gostaria muito”, pois acha que as leituras de artigos são bem direcionadas pelos professores (“tens que fazer uma crítica dos resultados”) e não apresentam espaço para os sentimentos devido à objetividade da ciência.

Concordando com a parceira, Bernardo acrescenta que a leitura de artigos é “sistemática” e científica e, se lemos textos desse tipo com mais frequência, quando fazemos a leitura de um texto diferente, como o literário, podemos sentir um pouco de dificuldade, pois é outro ritmo e uma dinâmica diferente de interação com o texto. Como as falas finais do diálogo sugerem, os dois concluem que as informações de artigos são expressas de forma explícita no próprio texto, de modo que não é preciso “procurar” um “contexto” ou uma “história”, embora seja necessário um esforço para entender esses textos de assuntos complexos.

A partir desse diálogo, podemos notar que Olivia, além de expressar o desejo de aprender mais sobre o universo literário, tem uma percepção sobre a literatura mais voltada para o aspecto sentimental, ou seja, para os sentimentos que um texto literário pode suscitar no leitor. Bernardo, por sua vez, demonstra apresentar uma compreensão de literatura centrada nos aspectos expressivos das obras literárias, a qual é evidenciada pelas expressões e pelos termos que utiliza: “poeticidade”, “recursos linguísticos e semânticos”, “articular”, “construir” e “linguagem denotativa”, sem deixar de considerar, contudo, a importância do leitor para entender e construir os significados de uma obra literária, uma vez que afirma existir uma “dinâmica de interação” entre leitor e texto.

Essas compreensões de literatura revelam a condição subjetiva e histórica dos participantes. Olivia, provavelmente, por ser da área de Ciências, costuma ler mais artigos científicos e, mesmo que perceba os sentidos poéticos dos textos, não tem tanta consciência de como os recursos linguísticos são articulados para formar a

poeticidade de obras, porém, está disposta a aprender sobre isso. Já Bernardo, por ser estudante de Letras, possui conhecimentos de teoria literária, faz análises de texto com frequência e tem propósitos pedagógicos com as práticas de leitura e discussão de textos no teletandem.

Assim, é justamente o interesse de Olivia em praticar “uma leitura mais poética” e as intenções didáticas e pedagógicas de Bernardo que levam a dupla a ler e a discutir no encontro subsequente o livro *O passeio*, de Pablo Lugones e Alexandre Rampazo, o qual o estudante brasileiro mencionou ter sido trabalho por sua professora de Estilística. Na próxima subseção, analisamos excertos da 5^o sessão da dupla a fim de mostrar como foi o processo de leitura e discussão deste livro.

3.1.1.3. *Uma leitura poética do livro “O passeio”*

Com duração de cerca de 1 hora e 47 minutos, a 5^a interação de Olivia e Bernardo se constitui como a mais longa das oito sessões de teletandem da dupla e a única realizada em uma data diferente da programada pelas mediadoras, visto que os participantes não puderam comparecer no dia definido e resolveram remarcar o encontro de forma autônoma para manter o compromisso de realização de oito interações. Como não havia um “controle” de tempo e o livro *O passeio* gerou muita discussão, a conversa se estendeu e terminou somente após o fim da leitura. Assim, em virtude de considerável extensão, escolhemos as principais partes do encontro para concentrar a análise.

Diferentemente do conto *Olhos d’água*, de Conceição Evaristo, que, por ter uma forte presença de fatores sociais em sua estrutura, leva a dupla a conversar sobre questões sociais do Brasil e do México, o livro *O passeio* encaminha a conversa dos participantes para discussões e interpretações literárias mais voltadas para os significados conotativos evocados pelo texto³¹, o qual, sendo um livro ilustrado, conjuga a linguagem visual e a linguagem escrita para formar uma composição rica em sentidos simbólicos.

³¹ Convém explicar que compreendemos o “texto” como um “objeto de significação” [...], dotado de uma organização específica” (FIORIN, p. 165), que pode se manifestar verbalmente, visualmente ou por “uma combinação de planos de expressão visual e verbal” (FIORIN, p. 167). Assim, ao utilizarmos aqui o vocábulo “texto”, nos referimos a essa construção de sentidos de uma forma mais ampla que abrange aspectos visuais e verbais, como o livro ilustrado em questão.

O passeio é uma obra que retrata os momentos vividos por uma filha na companhia de seu pai durante um passeio “singular”, iniciado quando ela supera o medo de andar de bicicleta sem rodinhas com a ajuda dele. Pai e filha percorrem um longo trajeto e vivem juntos a passagem do tempo e as mudanças da vida. Tal passeio provoca na menina várias emoções e sensações, as quais “[...] a fazem perceber como de uma hora para outra tudo pode mudar” (LUGONES; RANPAZO, 2017, p. 50).

Em síntese, como os diálogos de Olivia e Bernardo revelam, é possível encontrar nesse livro a descrição das fases da vida a partir do envelhecimento de um pai e do crescimento de uma filha. Retratando esse tema tão delicado e complexo de forma sensível e profunda, *O passeio* leva os interagentes a pensarem sobre as relações estabelecidas entre imagem e escrita e, desse modo, a refletirem sobre os significados implícitos da obra. Vejamos no excerto a seguir como os estudantes iniciam a discussão sobre o livro:

B: Você:: conseguiu dar uma olhada naquele livro ou não? Conseguiu?
 O: Sim, consegui.
 B: **Que que cê achou?**
 O: Eu gostei muito é...
 B: Muito fofinho, né?
 O: Certo. E essas ilustrações também. Tudo est/estão muito lindo. Sim.
 B: Sim, é::: esse livro, a professora, **uma professora minha levou pra a gente**. E::: só ela mandou pra gente o PDF e ela tava com um livro também lá na, na, na câmera. Então ela ia passando pra gente o slide, mas ela ia mostrando o livro na, o livro, na câmera. E assim, igual eu falei pra você, as cores, elas ficaram um pouco mais fracas, por causa do PDF, mas o livro, os tons, eles são mais vivos. Assim é..., é muito lindo, muito lindo.
 O: Então, é melhor?!
 B: Sim. E mesmo sendo um livro que é:::, **é um livro de criança**, né? **Mas é, a temática dele é::: uma temática muito profunda**. Eu lembro que a professora leu esse livro com a gente e a sala inteira tava falando “AI MEU DEUS”, e tinha gente chorando, sabe?
 O: Sim, eu também achei isso (++) Mas gostei e sinto que a::: **as cores e as transições das cores é:::, são uma representação também das fases da vida**. E::: isso.
 B: Sim, a gente comentou disso. Cê reparou que tipo tem **uma borboletinha?**
 O: Uma o que?
 B: Uma, uma *mariposa*. Borboleta
 O: Ah. Eu não sabia. Eu não conhecia essa palavra.
 B: Ah sim.
 O: Pode escrever ela?
 B: Claro oh (++) Em português é::: *mariposa*, é borboleta.
 O: Ok, obrigada.
 B: Magina. Aí::: é tem uma borboleta ali na, nas imagens e ela. É porque assim no PDF tá uma página embaixo da outra, né? Mas no livro é::: página dupla. Então assim, você abre, aí a página da esquerda continua na página da direita. Sabe? A ilustração? Aí o:::, **tem uma borboleta que ela fica voando assim**, e ela é:::, **é um símbolo assim da mudança, da metamorfose**.

O: Sim,

B: Então, **os anos passando da vida e daí é da menina e do pai mudando, se transformando.**

O: Sim, eu, eu não entendi essa parte. É eu não é:: interpretei?

B: Uhum. Tá certo

O: Dessa maneira, ajá, ai é com a ilustração da borboleta. Eu simplesmente ... **coloquei a minha atenção nas cores**, mas acho que tem muita razão essa:: metáfora?

B: Uhum. Sim. (++) E não, mas tá certo, tipo ah::: o que você fez, é de interpretar **as cores** e as cores também **estão relacionadas com**, com, com **toda a:: temática, com toda a mensagem que tem ali**. É::: ela tem uma função, como que é o nome da função? **É::: uma função (+++) emotiva**, se eu não me engano, que ela é, **é a função de passar uma sensação ali dentro do, do todo**. Então, é:: **as cores azul que que remetem à inocência, que remetem à infância**. É::: depois, eu acho que... quer ver eu vou projetar ele aqui.

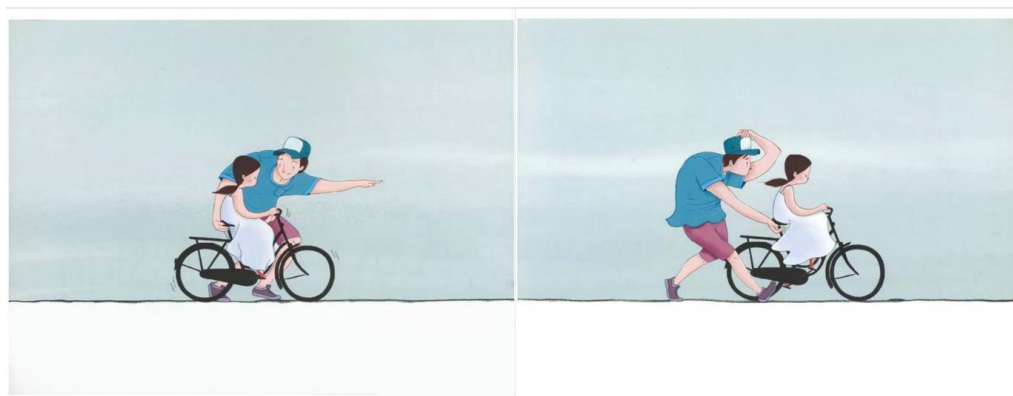
O: Okay

B: Eu preciso achar. (1s) Será que eu não baixei ele?(+++ Ai, eu não consigo AH.

O: U:::n bom ((incomp))

B: Agora foi. (Apresentando o livro)

Figura 1: O passeio: aprendendo a andar de bicicleta sem rodinhas



*Fonte: (LUGONES; RANPAZO, 2017, p. 1-2)

O: Ah. Okay. Agora é que estavas falando, é:: dessas fases da infância.

B: Uhum.

O: Eu pensei que **essas cores é:: de azul, que são é:: claras, no início** também **sinto que tem a ver com... que o início do dia, mas também é o início da vida, né?**

B: Sim (entusiasmado confirmando com a cabeça). Nossa sim. (++) Tem **a passagem, é::: temporal, né? De dia, noite, daí isso também se relaciona com a passagem do tempo**. Já achei aqui. (15s). Deixa eu só... (tentando apresentar o PDF) (7s) Você consegue ver?

O: Sim.

(Excerto 8, *Olivia e Bernardo*, 5ª Interação, 23/11/2021)

Nesse diálogo, observamos que antes mesmo de fazerem a leitura colaborativa de *O passeio*, Olivia e Bernardo já manifestam suas impressões literárias sobre o texto. De acordo com o estudante brasileiro, o livro tem uma temática profunda e, quando sua professora leu, “impressionou” a sala inteira, inclusive alguns alunos até choraram. Concordando com o parceiro, Olivia afirma que gostou do livro e sente que as cores e suas transições são uma representação das fases da vida.

Para Bernardo, além dessa simbologia das cores, a borboleta que fica voando em volta do pai é um “símbolo da mudança” e, desse modo, um indicativo de que os anos estão se passando e a vida do pai e da menina se transformando. A estudante mexicana, então, comenta que não tinha interpretado a borboleta dessa maneira, pois tinha colocado sua atenção nas cores, mas que a metáfora encontrada pelo parceiro tem sentido.

Com o objetivo de mostrar que a ideia da parceira é válida, Bernardo explica que as cores também estão relacionadas com a mensagem do livro e que elas têm uma “função emotiva”, isto é, de passar uma sensação. O azul, por exemplo, remete à inocência e à infância. Aprofundando a interpretação das cores, Olivia acrescenta que no início do livro os tons de azul são mais claros, indicando não apenas o início do dia, como também o início da vida; percepção com a qual Bernardo compartilha e o faz pensar que a passagem do tempo é representada também pelas cores.

Diante disso, conforme as interpretações dos participantes, tanto as cores das ilustrações quanto a borboleta estão associadas às ideias de mudança e passagem temporal, contribuindo, assim, para a compreensão da história como uma representação das fases da vida. Durante a leitura do livro, esses sentidos simbólicos continuam a ser explorados pelos interagentes e podem ser considerados elementos centrais da análise que fazem. Como pretendemos mostrar na sequência, Olivia e Bernardo buscam compreendê-los na totalidade da obra e em relação à sua parte escrita, sobretudo, devido às intervenções pedagógicas do estudante brasileiro, cujas falas e ações sinalizam seu interesse em compartilhar com a parceira informações sobre o livro que aprendeu com sua professora de Estilística.

Ainda no início do encontro, após comentar que a cor branca do vestido da menina remete à inocência das crianças, Bernardo diz:

Ai, nossa, tem muita coisa que a minha professora falou desse livro, só que eu não vou lembrar coisinha por coisinha, porque são muitas coisas. Mas assim, ó, por exemplo, tem **essa questão da linha** que ela falou, que a linha ela divide, é::: ela **serve como uma, uma constante**, sabe? no, nas páginas. Então, por exemplo, ela continua na próxima e daí na próxima e daí, daí ela separa é a parte de baixo e a parte de cima do livro. Daí ela meio que **encaminha a história**, sabe?

(Excerto 9, Olivia e Bernardo, 5ª Interação, 23/11/2021)

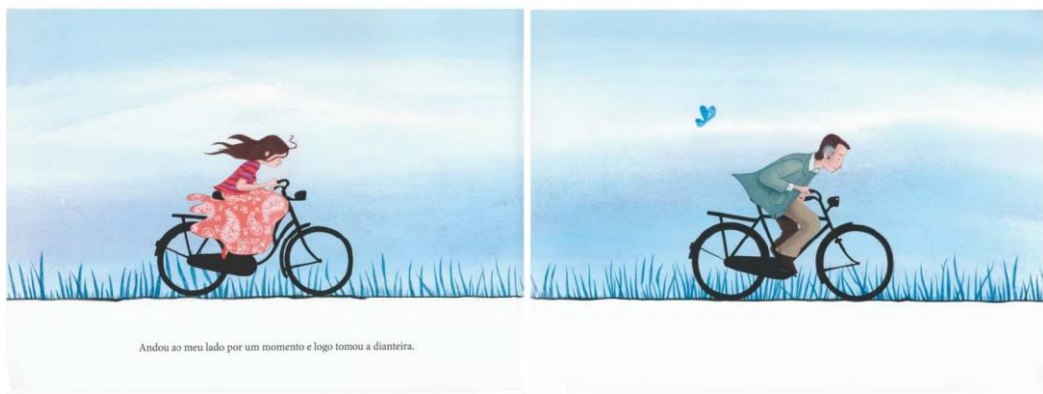
Com essa fala, percebemos que, ao escolher um texto que já conhecia para fazer uma leitura mais poética com Olivia, Bernardo traz para suas interpretações informações importantes sobre o livro, ditas por sua professora, uma pessoa

especialista em Literatura; fato que, como veremos, enriquece a leitura da dupla, sem impedir que ele e a parceira juntamente construam outros significados a partir da obra.

Na sequência do diálogo, depois de lerem as páginas iniciais de *O passeio* e conversarem sobre elas, constatando que a menina usava branco na infância e que o movimento da borboleta indica a passagem temporal, os participantes conversam nestes termos:

Olívia lê “Andou ao meu lado por um momento e logo tomou a dianteira”.

Figura 2: *O passeio: sempre me guiando*



*Fonte: (LUGONES; RANPAZO, 2017, p. 11-12)

B: Aqui, a “dianteira” tá:: tranquilo pra você?

O: Sim.

B: é igual em espanhol (+++) ou diferente?

O: Sim, *tomo la delantera*. Uhum

B: Ah, *delantera*?

O: Uhum.

B: Ah. Sim. (++) Aí **o pai**, ele **já tá mais velho**. Sim, ele já, já envelheceu. **A borboleta** ali do lado dele, **indicando a passagem de tempo**. Ó:::, **a menina**, ela, **a gente vê que ela também já cresceu um pouco**, ela *tá* acho que (++) **Que idade você acha que ela tá?**

O: Hum. Não sei. Hum. (++) Como se fala essa fase antes da adolescência? Como (++)

B: Ah::: a pré-adolescência?

O: Ah. *Okay* (rindo parecendo estar surpreendida por “pré-adolescência” ser similar em espanhol)

B: Não (rindo também). Em português é pré-adolescência. Em espanhol, é diferente?

O: Sim, às vezes falamos *preadolescencia*, mas também falamos *pubertad*.

B: Ah sim. Em português igual.

O: Ah okay. Então, eu acho que é mais ou menos é::: nesse momento.

B: Tipo 12, 13 anos, né?

O: Sim. Pode ser.

B: **É as roupas dela, é diferente**. Agora tá, **ela tá com roupas coloridas**, roupas com, **com uma estampa**. Então, **ela tá começando a mudar, né?** Por causa que **antes ela tinha só o vestido branco**.

O: Uhum.

B: E daí o pai nessa::: **posição dianteira**. Então, **ele no, na frente de tudo assim como um (++)**, como um **guia**, né?

O: *Okay*. Sim, também (++) isso. E o que **acho interessante é que a borboleta fica *alrededor só do pai***.

B: Uhum

O: Parece, né?

B: Sim. Quer ver. No anterior, ela *tava* mais *próximo* do pai, né? E nesse ela, ela se mantém do lado dele. **Parece que o fundo também mudou um pouco de cor, né? Que que *cê* acha?**

O: Ah. Sim. Eu acho. Podes é::: trocar ((dedução)) (pedindo para voltar a página para que possa ver)

B: Posso.

O: Sim, mudou (++) a cor.

B: Parece que ele ficou um pouco mais vivo. (++)

O: Sim.

B: Aí, aqui. Essa é a da esquerda. Essa da direita. Se você quiser, pode ler

O: *Okay*.

(*Excerto 10, Olívia e Bernardo, 5ª Interação, 23/11/2021*)

Nesse excerto, notamos que Bernardo parece assumir uma postura de “mediador” da leitura realizada por ele e a parceira, uma vez que, além de expressar suas percepções, pergunta sempre a opinião de Olívia sobre suas afirmações e sobre os aspectos que julga importantes da obra. É justamente o estudante brasileiro que inicia a conversa sobre as páginas lidas, quando pergunta se a parceira tinha dúvidas em relação ao significado da palavra “dianteira”, e direciona o diálogo para uma discussão sobre os aspectos verbais e imagéticos do livro, quando descreve as mudanças físicas do pai e da filha.

Juntos, Bernardo e Olívia, então, inferem que a menina está na pré-adolescência, dado que está vestindo roupas coloridas com estampa, deixando de usar o vestido branco, símbolo da infância e inocência, e que o pai, por estar na posição dianteira, aparenta estar guiando a filha. Além disso, os participantes concluem que a borboleta fica sempre ao redor do pai e que houve uma mudança de cor no fundo da cena – o céu está mais “vivo”.

As iniciativas de Bernardo de questionar a parceira sobre os aspectos do livro, querendo saber as percepções dela sobre as ilustrações e, desse modo, incentivando-a a refletir sobre os significados conotativos do texto, se mostra pertinente não apenas para dar prosseguimento ao diálogo, como também para encorajar Olívia a manifestar suas ideias, já que cada vez mais ela se mostra confiante para fazer interpretações de questões do texto:

Olivia lê “Eu não quis ficar para trás e abri caminho para novas descobertas, sem medo de cair.”

Figura 3: O passeio: Novas descobertas



*Fonte: (LUGONES; RANPAZO, 2017, p. 13-14)

O: Descobertas (++) Como o **cual é como o significado de descobertas?**

B: Descobertas, deixa eu ver é:: (++)

O: U::nm...

B: esse, é no sentido de.

B: é no sentido de:::

O: Tomar o ((incomp)) (falam ao mesmo tempo)

B: *descubrimiento, Descubrimiento?*(+++)
Eu acho que o equivalente em espanhol é *descubrimiento*, então é::: de **conocer, conhecer coisas novas**.

O: Ah. Okay. Acho que (++)

B: Faz sentido?

O: sim.

B: E, e tá certo? É *descubrimiento* mesmo ou é alguma, algo, é:: diferente?

O: Sim. Neste caso sim. Para ajá como (++) *Me abri camino, no? para descubrir cosas nuevas o para nuevos descubrimientos*, Uhum. Sim. Tá bem.

B: Sim. Aí, aqui, **a linha que a gente comentou**, que eu ((dedução)), é::: que **ela dá essa continuidade na, na história** ela tá diferente, né? Ela tá inclinada.

O: **É também uma, r/representação de que tudo está, se está tornando mais difícil.**

B: Uhum. Sim. que **o caminho tá sendo mais é::: (++)** como fala? Tá, **tá demandando mais**, né? d/deles, porque na subida, quando **a gente vai pedalar uma subida**, a gente tem que fazer mais força, né?

O: Uhum (rindo)

B: Daí oh

O: **Desculpa**. É que cone (= *con eso*), **com isso eu me lembrei de algo que não faz sentido**, mas

B: não. Pode falar.

O: É::: **na minha universidade**, é: **temos um caminho pra andar de bicicleta**, mas atravessa todo o nosso campus universitário. Então, **temos uma parte onde realmente o caminho é assim** (movendo o braço para que fique inclinado como o caminho da ilustração). É bem difícil. **Eu olhava as pessoas que aí faziam muito esforço** e alguns deles até já preferiam caminhar e levar a bicicleta assim (fazendo um gesto para demonstrar)

B: Nossa, **eu acho que sempre quando me deparo com subida assim eu desço e vou andando**. Eu não dou conta não.

O: Sim (rindo). É bem melhor.

B: E::: você costumava andar de bicicleta no, no campus?

O: U-um (som de negação porque estava bebendo água) (+++) Não, porque:: a minha faculdade é:: fica praticamente. Não, não sei se fica ou é. Minha faculdade (++)

B: Fica

O: fica

B: Uhum

O: praticamente saindo da, d/do *metro*, do metrô. Então, eu caminhava, não precisava de, é:: pegar algum transporte.

B: Hum. Entendi. (++) Viu, eu acho que também é:: o:: “estar”, ele, ele. Quer ver. É o “é” também dá pra ser usado. (explicando uma questão de vocabulário: também é possível dizer “o metrô está praticamente saindo...)

[...]

B: Aí:::, quer ver (mexendo no PDF). Ah tá, foi. (+++) Aí ele também tá diferente, né? **Ele ficou, parece que tá um pouquinho mais velho do que aqui. Ele tá realmente mais velho**, o cabelo dele tá bem mais branco.

O: **Não um pouquinho** (rindo e concordando). É ((incomp))

Os dois riem.

O: Aqui **o pai é ainda continua estando por diante**, certo?

B: Não. Aqui ele tá atrás.

O: Ele já ficou pra trás?

B: Uhum

O: Ah. Okay

B: Oh, por causa que essa é a página da direita e essa da esquerda. Aí tanto que ela fala “**Eu não quis ficar pra trás e abri caminho**”. Então, **nesse momento é quando ela começa a ultrapassar o pai**. E, e a gente vê também que ela já tá:: é::: mais adulta? Eu acho que não adulta, mas **ela já tá é:: no fim da adolescência**, talvez.

O: Aham. Parece.

B: **Tipo 17 anos?** E aí aqui também ela, **ela tá usando calça**, ela não tá usando saia. Por causa que no, no outro é um vestido, na outra era uma saia. Aqui **ela já está com um, eu imagino que seja uma legging**. Não sei como fala em espanhol. Legging também?

O: *Legging*. Isso. Uhum.

B: Ah. Sim. Então

O: Sim

B: pode ser que::: que esse momento da. Por causa que a **legging a gente usa quando é::: a gente vai fazer algum exercício**, alguma coisa assim que a gente sabe que::: que **vai precisar de mais mobi, mobilidade**, mais conforto. Então talvez é::: **esse momento da vida dela ela esteja passando por, por essas situações?!** de::: tanto que a gente tem aqui o::, o::, essa, essa, **esse caminho íngreme**, esse caminho que, que é, **que você tem que fazer força pra subir**. Então, ela precisa **desse momento na vida dela de, de algo que possa permitir essa mobilidade**, que ela possa é::: (+++) assim nesse sentido, **faz sentido?**

O: Sim. Faz.

B: Aí:: depois tem uma descida (+++). Oh (mostrando no livro). Se você quiser, pode ler.

(Excerto 11, Olivia e Bernardo, 5ª Interação, 23/11/2021)

Agora é Olivia quem inicia o diálogo sobre a leitura, ao perguntar a Bernardo qual é o significado da palavra “descoberta”, a qual se apresenta como fundamental para a interpretação da mensagem central encontrada nas páginas 13 e 14, que são tópicos da discussão. Bernardo explica que o vocábulo “descoberta” tem o sentido de

“conhecer novas coisas”; significado que está relacionado à fase atual de vida da menina – o fim da adolescência –, como as falas dos participantes sugerem.

O estudante destaca ainda que a linha representando o chão, cuja função é dar continuidade à história, está mais inclinada, como se o caminho estivesse demandando mais dos personagens e, assim, nas palavras de Olivia, se apresentasse como um símbolo de que “tudo está se tornando mais difícil”; o que acentua a ideia de crescimento da filha e aumento de suas responsabilidades por estar entrando na fase adulta.

Esse caminho inclinado chama atenção da participante mexicana e a faz lembrar que, em sua universidade, há um caminho para andar de bicicleta parecido com o da história, o qual exige também “muito esforço” das pessoas, fazendo com que algumas até desçam da bicicleta e caminhem levando o veículo. Ao lembrar desse fato, Olivia ri de repente e, querendo justificar o motivo de tal comportamento para que Bernardo não pensasse talvez que estava rindo da fala dele, ela pede desculpas e diz que se lembrou de algo que “não tem sentido”, isto é, relação com o texto. Em resposta a isso, quando afirma “não, pode falar”, Bernardo se mostra compreensível ao que a parceira gostaria de comentar e, confirmando sua posição de mediador de leitura, parece querer demonstrar que toda informação emergida da interação entre leitor e texto deve ser considerada e é válida, pois, como já vimos na análise da 4ª interação, os conhecimentos pessoais, as experiências e histórias dos sujeitos são fundamentais para que estes ampliem a compreensão sobre os textos.

Depois de uma breve conversa sobre uma questão de vocabulário e gramática, a qual suprimimos do excerto, os interagentes voltam a falar sobre as páginas 13 e 14 e de forma humorada constatarem que o pai envelheceu mais. É interessante salientar que à medida que Olivia e Bernardo interagem mais, eles parecem desenvolver uma relação de amizade mais sólida, apresentando liberdade para brincar um com outro, como é possível verificar nesse diálogo, em que a fala de Bernardo “envelheceu um pouquinho”, ao não condizer com o que estava sendo retratado na ilustração, gera entre eles certo humor, o qual, acentuado pela frase “não um pouquinho” de Olivia, faz com que ambos riam.

Observamos ainda que o fato de o livro estar em um arquivo no formato PDF dificulta um pouco a visualização da história e em algumas situações confunde Olivia, pois diferentemente da obra física, na qual as páginas ficam uma ao lado da outra


com a abertura do livro, complementando-se e em conexão, o arquivo em PDF não apresenta páginas duplas, de modo que as folhas ficam umas após as outras. Por isso, a estudante mexicana pergunta se o pai continuava à frente da menina. Bernardo, então, explica que ele estava atrás, mostrando qual seria a página da direita e qual seria a da esquerda. Ademais, o participante brasileiro ressalta que a frase da menina “eu não quis ficar para trás e abri caminho” confirma essa posição do pai.

Para Bernardo, o momento no qual a filha ultrapassa o pai sinaliza que ela já está se aproximando da fase adulta, estando talvez no fim da adolescência, o que pode ser representado pela calça do tipo *legging* que está vestindo, a qual normalmente é usada para fazer exercícios e em situações que requerem mais mobilidade. Segundo o participante, possivelmente, a personagem esteja passando por situações que exigem dela essa mobilidade, já que ela está percorrendo um caminho íngreme, sugerindo, assim, que é justamente essa calça a responsável por dar mais movimento e conforto a ela durante o percurso inclinado.

É importante ressaltar que, no excerto acima, Olivia e Bernardo não se aprofundam nessa questão do significado dessa calça e da relação de tal vestimenta com o desejo da menina de “abrir caminhos, sem medo de cair”. Porém, no trecho a seguir, quando os participantes leem outras páginas do livro, encontramos possíveis respostas para essas interpretações.

Olivia lê “Meu pai também não queria deixar a sensação de liberdade que nos embalava”

Figura 4: O passeio: Embalados por uma sensação de liberdade



Meu pai também não queria deixar a sensação de liberdade que nos embalava.

*Fonte: (LUGONES; RANPAZO, 2017, p. 15-16)

O: *Embalava* (repetindo)

B: Ah::: tá, era isso (trocando as páginas do PDF). (++) Acho que agora a gente troca?

O: Ah, sim.

B: Ah:: entonces acá la situación se:::, se in, invierte, porque **ahora es el padre que que sale a frente de, la, de la chica**, ¿no?

O: Uhum. *Okay*. Es que **ahí me confundí** porque **creí que él siempre iba adelante de ella**, ¿no?

B: Sí, la cuestión (++) . Sí, creo que es porque::: él **siempre va adelante de ella**, porque **es como un guía**

O: Sí

B: pero la, la niña, **ella intenta** a::: ¿cómo se dice? **salir a la frente de él porque:::** ella es. Yo imagino que **es como cuando nosotros somos adolescentes y pensamos que queremos ser independientes y queremos hacer de todo**. ¿Sabes?

O: Uhum.

B: Entonces creo que:::, por ejemplo, ah::: en este, **en esta página** (voltando na página anterior) **ella está adelante de él, pero es porque ella quiere**, a::: **no superarlo, pero ella** qui (=quiere) **quiere descubrir cosas nuevas, ser independiente**, pero él sigue con ella todo el *percurso*. Eh::: cuando tenemos un guía, no necesariamente él va a:::

O: Al lado, ¿no?

B: Siempre a frente, pero también ah:::. Sí, al lado, sí, como *diciste*.

O: Ah.

B: Pero acá el, el padre en cuestión d/de la posición, él está adelante de la hija. (+++) Y la, **la borboleta también sigue al lado d/del hombre**

O: Sí

B: En la página que, que está el hombre. **¿Los colores también cambian, no?**

O: Uhum

B: de de la vestimenta d/del padre y de la vestimenta de la hija.

O: **Aquí lo que me llamó la atención** es que, o sea, **está en la bajada y ella como que se inclina hacia atrás, supongo que como una manera para (+++) evitar que pasen las cosas** o que, no sé si hay una caída, **la caída no sea tan dura. En cambio, el padre va como bien tranquilo, ¿no?** O sea, no se inclina para ningún lado. Entonces, bueno, **supongo que también es reflejo como de:::, no sé, la sabiduría para manejar cosas.**

B: Sí, la experiencia ¿no?

O: Sí, también eso. Y qué lindo.

B: Sí. Y ella ah::: es, es como si ella:::. Me pareció muy interesante que, que hablaste de::: que es como que **ella está, no quiere que el momento::: termine?**.

O: aham

B: Sí, porque eso no, no había pensado y real, realmente es algo que es posible porque es un momento feliz, ¿no?

O: Uhum

B: Es una buena memoria. Memoria no, *recordación*.

O: Un buen recuerdo, recuerdo.

B: *Isso*, eso, eso. Gracias.

(*Excerto 12, Olivia e Bernardo, 5ª Interação, 23/11/2021*)

Nesse excerto, notamos que novamente a disposição das páginas do livro no arquivo em PDF confunde Olivia sobre a posição assumida pelo pai na história. Ler o livro previamente, sem os comentários de Bernardo sobre a diferença na configuração das páginas no livro físico, fez com que a participante pensasse que o pai sempre estava à frente da filha, o que, na verdade, ocorre somente em alguns momentos,

pois, em outros, como acontece nas páginas 13 e 14, a menina sai à frente do pai por estar em uma fase da vida em que quer ser independente e descobrir novas coisas. Contudo, quando Bernardo diz “ele sempre vai adiante, porque é como um guia”, sugere que espacialmente o pai pode até estar atrás da filha, mas isso não significa que a deixou sozinha e parou de guiá-la, uma vez que, do ponto de vista de Olivia, ele pode estar sempre ao lado dela.

Ao mencionar outra vez as páginas 13 e 14, nas quais a menina ultrapassa o pai, o estudante brasileiro apresenta informações importantes para compreendermos os significados conotativos do “caminho íngreme/inclinado” e da “calça legging”. Segundo Bernardo, a filha sai à frente do pai, porque está em uma fase da vida em que “quer ser independente” e “fazer de tudo”, o que sinaliza uma maior independência para tomar decisões e assumir suas responsabilidades, dado que o pai não está mais à frente da vida dela, ainda que siga “ao lado dela”. Por isso, o caminho inclinado seria um indicativo de que “tudo está se tornando mais difícil” e, desse modo, uma representação de que a filha está crescendo e entrando na fase adulta.

Assim, podemos compreender esse “caminho inclinado” como uma metáfora para essa “fase final da adolescência”, pois, assim como um caminho íngreme torna a caminhada das pessoas mais difícil, por exigir delas “muito esforço” para subir, essa fase de vida da menina também exige dela mais “esforço” e pressupõe um aumento de responsabilidades e dificuldades. Então, tal associação se faz possível, porque entre as expressões “caminho íngreme” e “fase final da adolescência” é possível identificar uma relação de semelhança, visto que ambas expressam a ideia de “aumento ou intensificação de dificuldades”.

Nessa perspectiva, a “calça legging” pode ser vista como uma metonímia para a fase de vida da menina – o fim da adolescência –, não apenas porque a filha deixa de usar vestido e saia, representantes respectivamente da infância e da pré-adolescência, e passa a vestir uma calça, mas sobretudo porque essa vestimenta, por permitir mais “mobilidade”, seria ideal para ser usada em situações que exigem bastante esforço.

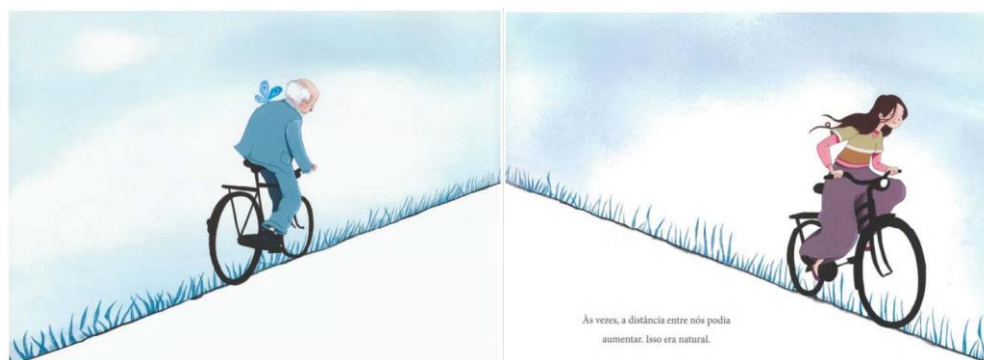
Quando nos valem das informações das páginas 15 e 16, nas quais o pai ultrapassa a filha porque ele “também não queria deixar a sensação de liberdade” que os embalava, melhor percebemos essa metonímia, uma vez que, como podemos entender, a menina assume a posição dianteira, nas páginas 13 e 14, em virtude

dessa sensação de liberdade, a qual agora (páginas 15 e 16) também é sentida pelo pai. Assim, se considerarmos a ideia de que no fim da adolescência a menina estava “embalada” por um sentimento de liberdade, e desse modo, por um desejo de “ser independente” e “descobrir novas coisas”, essa metonímia, então, é evidenciada, pois, a “calça legging”, além de dar mais mobilidade, também proporciona mais “liberdade de movimentos”. Nesse sentido, entre as expressões “calça legging” e “fim da adolescência” existe uma relação de contiguidade, ou seja, de aproximação, dado que a ideia de “liberdade” é sugerida por ambas as expressões.

Diante disso, observamos que as interpretações de Olivia e Bernardo ressaltam os sentidos metafóricos e metonímicos presentes em *O passeio*, os quais foram percebidos na sintagmática do texto e construídos a partir das leituras inscritas no livro como possibilidades (FIORIN, 2008). Desse modo, a metáfora do “caminho íngreme” e a metonímia da “calça legging” são alguns dos vários sentidos conotativos manifestados em *O passeio* e exemplos de como as metáforas e metonímias nessa obra são construídas a partir de uma associação constante entre ilustrações e elementos verbais.

É importante destacar ainda que a parte visual desse livro é rica em detalhes e chama muita atenção dos participantes, que, durante toda a interação, conversam minuciosamente sobre cada página, conectando parte visual e conteúdo verbal. No excerto acima, por exemplo, das páginas 15 e 16, Olivia também observa que, embora esteja em uma descida, a menina está inclinada para trás, como se quisesse evitar que acontecessem “coisas” ou que uma possível “queda” não fosse tão “dura”. O pai, por sua vez, está tranquilo e não se inclina para nenhum um lado, o que pode ser reflexo de uma “sabedoria para manejar/controlar as coisas”.

Assim, as considerações feitas até aqui mostram que, de cada página do livro, os participantes podem obter muitas informações e refletir profundamente sobre sentidos metafóricos e metonímicos presentes no texto. Examinemos agora um momento do encontro em que os interagentes, além de analisarem as páginas lidas, também relacionam, de forma mais profunda, o texto às suas vidas e, conseqüentemente, constroem compreensões sobre aspectos comuns à existência humana.

Figura 5: *O passeio: A distância era natural*

*Fonte: (LUGONES; RANPAZO, 2017, p. 17-18)

B: Ay, el próximo, puedes, puedes leer.

O: Uhum.

Olívia lê: Às vezes a distância entre nós podia aumentar. Isso era natural.

B: U:::nm (com surpresa). Entonces, ah::: este momento p/puede que sea de, por qué, (++) **puede ser un momento difícil para para él y puede que sea este momento de, de estar lejos de, de su hija.** Porque creo que, que es algo que ocurre, que **es muy común** ah, de, por ejemplo, **de los hijos, las hijas de llegar a algún momento a::: en la vida y::: ¿Estar más lejos de los padres?** No, no porque quieres, pero, por ejemplo, ah::: **se cambia, se va a vivir en otra ciudad** o entonces ah::: **empieza a trabajar, a estudiar y a causa de esas cosas no tiene más mucho tiempo para::: estar con sus padres, con sus madres.**

O: Sí, exactamente, pero además de eso, bueno creo que acompañado con lo que viene después, **tengo la sensación de que sí ella está consciente de que están separados físicamente, mas no emocionalmente.** O sea, **ella sabe que siguen teniendo cierta e:::h cercanía sentimental. Sabe que él está ahí.** Y eso, ajá, pueden seguir confiando el uno en el otro, aunque no estén juntos y estén separados ¿no?

B: Uhum. **Que la distancia es solamente física y no emocional,** sí. Yo creo eso también, pero es que aún así, es algo difícil, ¿no? porque a::: yo veo, por ejemplo, con, con mis amigos que son de la, de la, de mi ciudad ah:::

O: ¿A tu ciudad natal? Ah sí

B: Eso, ciudad Natal y **es es igual en portugués.** Eh::: yo los extraño mucho y ya hace dos años que no, no voy ah::: que no viajo de vuelta a::: mi ciudad. Es porque también yo, yo *sinto*, yo siento, ¿siento o *sinto*?

O: No. Yo siento,

B: Siento. Ah, **yo siento que ahora donde yo estoy es mi ciudad,** ¿sabes? **¿Es mi casa?**

O: **Te entiendo** ((incomp)). Sí. Entiendo cómo es eso. Yo::: **pues yo viví aquí y luego acá y acá.** Y se vivió en el norte, y luego en el sur, luego en el centro de México. **Y ahorita estoy en mi ciudad natal.** Pero yo me fui de aquí cuando yo tenía 7 años y viví en varias ((dedução)) ciudades, y por ejemplo en **la Ciudad de México,** yo viví ahí diez años, **para mí esa es mi casa.** O sea estamos aquí ((dedução)) de pronto es como. **Aquí no tengo amigos, o sea, mis amigos están allá.** Y::: pues sí igual. Siento lo mismo, o sea les extraño y les y:::

B: ¿Ah, volviste recientemente a tu ciudad Natal o:::?

O: Desde que empezó la pandemia, o sea, hace como que 2 años casi.

B: Hum ¿Y entonces ya, ya tiene algún tiempo, ¿no?

O: Sí.

B: ¿Volviste después de salir de la Ciudad de México?

O: Exacto. Ajá

B: **Es que 10 años es mucho tiempo** ¿no?

O: Sí.

B: **Es todo un, un periodo de la vida**, creo que es, que fue su, que fue tu adolescencia ¿no?

O: Claro, entonces sí. **Sí ha sido difícil**. Por ejemplo, para mi hermana, mi hermana llegó, cuando llegamos a la Ciudad de México ella tenía un año. Toda su vida vivió allá y de pronto aquí ¿no? Entonces es difícil.

B: ¿Piensas en volver a la Ciudad de México?

O: Tengo que volver porque ahí tengo la facultad y eso.

B: A::h, sí, sí, así es, porque la la *facultad*, la facultad es en la Ciudad de México?!

O: Sí, exacto.

B: Unm. Entiendo ¿Y vas a volver en, en el próximo año, presencial? ¿Sí?

O: Sí

B: ¿ya, ya es algo seguro? ¿Así seguro que, de certidumbre?

O: Sí, seguro, es algo seguro. Así está bien como lo dijiste.

B: U::mn. Sí. Es porque nosotros vamos a tener, nosotros no porque es de la administración de de la Universidad, va a ser una::: (+++), en portugués se llama *congregação*, es como un, una gran reunión con todos los, los los representantes de los cursos, de las asignaturas y, pues, es es correcto?

O: Puede ser como un tipo congreso, pero ay...

B: sí, creo que que es eso, porque en portugués es congre, *congregação*. Entonces es creo que que es un como un congreso, pero es un congreso para para evaluar estas, ¿estas pautas?

O: Ajá

B: Esas, esas pautas de de retorno presencial. Entonces creo que va a ser en la primera semana del próximo mes y ellos van decidir si se volvemos o todavía no. Y ay, me gustaría muchísimo volver.

O: A::y, pues yo **ya estoy como entre sí quiero volver y no**, porque **mi situación cambió muchísimo con la pandemia**. Entonces, como que sí da miedo ver qué va a pasar ahora, por ejemplo, **ahora mi familia se va a quedar aquí, yo voy a tener que volver sola**, ya no voy a vivir en el mismo lugar. También como que perdí ciertos lazos con algunas personas. Entonces ((dedução)) **todo va a ser muy muy diferente. También** estoy así como de AY a ver cómo me va. Espero que bien, pero uhum estoy nerviosa.

B: Yo creo que todo va a salir bien, ¿es así que se habla?

O: Sí todo va a salir.

B: Espero que todo *sale, sale* bien?

O: Salga, salga bien.

B: Salga bien eso. ¿Ah de::: **nunca viviste sola**?

O: no

B: así siempre con, con su familia, ¿con tu familia?

O: Así es. Y bueno, a ver cómo me va.

B: Bueno, espero que todo salga bien, las cosas van a::: en portugués nosotros hablamos que *as coisas vão se encaixando*. ¿Las cosas van se engendrando?

O: ¿Se van acomodando?

B: Acomodando eso. Perfecto, pero existe engendrarse, ¿no? Engendrar

[...]

(Excerto 13, Olivia e Bernardo, 5ª Interação, 23/11/2021)

De acordo com Bernardo, é possível que nas páginas 17 e 18 haja a descrição de um momento difícil para o pai em virtude de um distanciamento físico entre ele e filha; uma situação que é comum, já que chega um momento da vida em que os filhos

não têm mais tanto tempo para estar com os pais, em decorrência, por exemplo, de mudanças para outra cidade, do trabalho e de estudos. Além de concordar com tal ponto de vista, Olivia acrescenta que, considerando os acontecimentos das próximas páginas, o momento em questão passa a sensação de que a menina está consciente da separação física entre eles, mas também sabe que emocionalmente continuam conectados, mantêm uma proximidade sentimental e seguem confiando um no outro.

Em vista do pensamento da parceira, Bernardo conclui que a distância entre pai e filha, portanto, é somente física e não emocional, porém, com base em uma experiência de sua vida – o fato de estar longe de seus amigos que faz com que o estudante sinta muita saudade deles – acredita que ainda assim seja um momento difícil para os personagens. Percebemos, então, que Bernardo se vale de uma situação pessoal para ampliar seu entendimento sobre o livro e, a partir disso, ele e a parceira estabelecem um diálogo bem particular e “íntimo”, marcado por compartilhamento de experiências e compreensão mútua.

Assim, Olivia diz que entende o sentimento do parceiro, porque já passou por isso: se mudou de cidade várias vezes, vivendo uma hora no Sul do México, outra no Centro e agora no Norte; mudanças que também fizeram com que ela se distanciasse de amigos e deixasse de viver onde se sentia em “casa” – na Cidade do México, local em que morou por dez anos e ao qual voltaria para continuar a faculdade, pois as aulas presenciais retornariam no próximo ano.

A partir disso, Bernardo expressa o seu desejo de voltar a estudar de forma presencial, aparentando estar ansioso e esperançoso com a reunião da Congregação de sua universidade que decidiria sobre o retorno às aulas presenciais. Ao escutar isso, Olivia, por sua vez, comenta que não sabe se quer voltar, porque sua situação mudou muito com a pandemia: ela perdeu certos laços com algumas pessoas da Cidade do México e, se voltasse, sua família não iria com ela, o que faz com que se sinta nervosa e com medo do acontecerá agora que viverá sozinha. Compreensível à situação da parceira, Bernardo afirma que “tudo vai ocorrer bem/dar certo” e que “as coisas vão se encaixando”, sugerindo que, apesar das dificuldades e dos desafios, no final tudo dá certo.

Notamos, então, que o compartilhamento dessas experiências foi importante para que os participantes ampliassem a compreensão do texto e de fatos de suas vidas, pois perceberam que vivem situações semelhantes às dos personagens do

livro. Nesse sentido, considerando essa experiência de leitura e discussão do livro como uma experiência de linguagem (COSSON, 2020), podemos dizer que Olivia e Bernardo se valem da linguagem literária para simbolizar o mundo e a si próprios (COSSON, 2020), visto que constroem sentidos para o texto, baseando-se em suas vivências, memórias e interpretações sobre fatos da vida (KRAMSCH; HUA, 2016), ao mesmo tempo que compreendem algumas situações como inerentes à existência humana: 1) é comum que nos distanciemos de nossos familiares e que sofram, porém isso não significa que estamos longe deles emocionalmente, pois eles continuam ao nosso lado; e 2) viver sozinho e distante da família pode ser uma situação difícil e desafiadora, mas no final as coisas se “encaixam” e “tudo fica bem”.

Depois do excerto 13, Olivia e Bernardo continuam a leitura do livro e conversam ainda por cerca de 40 minutos sobre ele, interpretando-o detalhadamente. Eles concluem, por exemplo, que realmente as cores do fundo mudam à medida que pai e filha vão envelhecendo, de modo que, quando a vida do pai chega ao fim, o céu fica totalmente escuro, representando, a partir da noite, não somente o fim do dia, como também o fim da vida. Os interagentes também inferem que a borboleta, além de marcar a passagem do tempo, pode significar uma recordação do pai, de seus ensinamentos e dos momentos bons que a filha passou com ele:

Figura 6: *O passeio: Ele está sempre comigo...*



*Fonte: (LUGONES; RANPAZO, 2017, p. 33-34)

B: Y a ver ah:: *reparaste* que ah: la la mariposa acá arriba.

O: Sí. La mariposa vuelve. (+++) Pues es como **una señal de que el tiempo pasa por todos**, ¿no?

B: Uhum. Sí. (+++)

Bernardo muda de página

Figura 7: O passeio: Recordações



*Fonte: (LUGONES; RANPAZO, 2017, p. 35-36)

B: Y:: acá? la mariposa? Ella:: no está más

O: sí ((dedução))

B: Sí. Ella tiene esta:: esta **presencia del significado de metamorfosis** de la, **del pasaje del tiempo**, pero:: a mí me parece que en este momento **es como si la mariposa fuera una:: ¿recordación de su padre? Porque la mariposa siempre estaba cerca del padre.**

O: O:::kay

B: ¿Hace sentido eso?

O: U::nm. Sí. Puede ser. (+++) Ah, bueno, aquí eh:: sí **la mariposa es un recuerdo del padre** y lo otro (o que Bernardo comentou anteriormente da bicicleta, que também seria uma representação dos momentos passados com pai) eh:: **tiene sentido eso** ¿Okay?

B: Uhum.

O: Aquí tener no hacer (corrigindo Bernardo que tinha dito antes "hace sentido")

B: Incluso ah:: yo:: hablé de eso de::, de la mariposa como una *recordación* del padre y también porque a causa de lo que eh:: está escrito. **¿Quieres leer?**

O: Okay.

Olívia lê: "E recordei aquela pergunta: 'preparada filha?'".

B: Entonces a esta cosa del ¿recuerdo? Y ella recuerda mirando hacia la:: la mariposa? Entonces, **a mí me parece que, que es, es una relación posible.** La de::, de la mariposa con (++) con su, la memoria del padre?

O: Pues sí, puede ser.

(Bernardo muda de página novamente)

Figura 8: O passeio: É preciso seguir em frente



*Fonte: (LUGONES; RANPAZO, 2017, p. 37-38)

O: ¿AY por qué tiene una linterna?

B: ¿Cómo?

B: ¿Qué piensas de que tenga una linterna, ella en ese momento?

B: Ah::: (+++) bueno, es que::: **yo imagino que sea como el último estágio**, ¿el último? *estágio* de, de:: fase, *estágio* del luto, que es cuando a:::h seguimos en *¿frente?* Entonces la::: lo que ella hace que es subir nuevamente ah::: a la bici y en este momento oscuro que es esta subida::: (deducción) ligar ¿Es es ligar la::: ? ¿es la linterna también?

O: No. Encender.

B: Encender. ¿Y cómo se::, se dice la::: es la *lanterna* o?

O: Ah, es (digitando no chat) linterna.

B: Ah, sí.

O: Ya la ((dedução)) escribí.

B: Y como si estuviera en este **momento de::, de oscuridad**, este **momento de tristeza** y deci, dici, decidiera encender una luz (++) **para seguir en frente, seguir adelante?! Y::** creo que esta es una es una de las cosas de la linterna. (++) ¿Qué te parece?

O: Sí, tienes razón. **Quizá dentro de ese momento:: (++) difícil, encuentra algo que la motiva, ¿no?**

B: Sí. ¿y incluso qué es lo que la motiva? (++) Es ((incomp))

O: Pues la

B: la mariposa está delante de ella...

O: Exacto. **Ve la mariposa con, con la luz.** O sea, **quizá la motivación es (++) hum pensar o tomar como fuerza todo lo que su padre le dio, ¿no?**

B: Sí.

O: o sea las, sí, **los valores**, eh::: **los bonitos recuerdos, las enseñanzas.**

B: Sí.

B: **Una vez yo oí**, no me acuerdo en en, si fue en una peli (= película) o si fuera, o si fue en un libro, (++) creo que fue en un dibujo, porque::, ((incomp)), en un dibujo no, ¿**en un diseño animado?**

O: Sí, dibujo animado.

B: Dibujo animado. Ah::: porque:: yo ah::: veo muchos dibujos. Y::: alguien habló que::: **las personas que nosotros ah::: ¿amamos? nunca::: nos dejan (++) en realidad, ellas siempre están conosco.** Entonces, en este sentido

O: Conos (=con nosotros) (o áudio corta)

B: ¿Eh::: es así?

O: Sí. Con nosotros

B: Entonces. Y::: creo que:: es en el, en este sentido de que todo lo que vivimos con, con la persona que nosotros amamos, ah::: todas las experiencias, las, los buenos r/recuerdos. Ah::: **todo eso nosotros llevamos** a:::h ¿hacia el final?

O: Uhum. Es verdad. Yo también he escuchado mucho::: eso. **Es como que viven en ti, ¿no?**

B: Uhum.

O: Entonces. Sí, es eso.

B: Sí.

O: Sí, **si tú sigues con tu vida es como si ellos no, no mueren ¿no?**

B: Uhum. (++) **Es como si ellos estuviesen viviendo en nosotros**, como dijiste, ¿no? Ay Dios me callo. (20s) ¿Oli (=Olivia)? Me callo.

O: Sí. Volviste ya.

B: Bueno. Es que::: Es eso de que, que hablaste de::, **es como se las personas ah::: viviesen en ah::: en nuestras vidas, a través de, de nuestras vidas, ¿no? Las personas que amamos.** ¿Es correcto eso de::: las personas que amamos porque es, amar es, no es un verbo, como por ejemplo gustar o es?

O: No [...]

(Excerto 14, Olivia e Bernardo, 5ª Interação, 23/11/2021)

Assim, para Bernardo, o fato de a borboleta estar sempre ao lado do pai e a fala da filha – “recordei aquela pergunta: ‘preparada filha?’” – tornam possível a interpretação de que a borboleta seja uma recordação do pai. Nesse excerto, notamos também que novamente Bernardo inicia a discussão sobre um aspecto metafórico do livro, perguntando a Olivia se ela tinha percebido que a borboleta estava de volta na cena, já que tinha desaparecido nas páginas anteriores com o falecimento do pai. É justamente essa pergunta que faz com que Olivia reflita sobre isso e pense que a borboleta seja um indicativo de que “o tempo passa para todos”, pois agora está ao redor da filha.

Diante disso, percebemos que as intervenções de Bernardo – perguntas e comentários sobre o livro – são importantes para que Olivia reflita sobre os aspectos conotativos da história e para que ambos construam juntos significados sobre *O passeio*. A atitude de Bernardo de sempre questionar a parceira sobre questões do livro, bem como de pedir para que ela leia, parecem não inibir Olivia, mas, pelo contrário, a levam a pensar sobre a história e expressar sua opinião de forma espontânea e sem medo de “errar”. Assim, o que observamos durante toda interação entre os dois é um diálogo marcado pelo respeito, pela ajuda mútua e compreensividade, no qual tanto Olivia como Bernardo demonstram estar engajados com a leitura e a discussão do livro.

Ainda nesse excerto, os interagentes encontram outros sentidos para a associação entre o pai e a borboleta, quando buscam entender o que a lanterna representa na página 38. Respondendo à pergunta da parceira sobre qual seria o motivo de a filha estar segurando uma lanterna, Bernardo explica que talvez a personagem esteja no último estágio do luto, no qual busca seguir em frente. Nesse sentido, diante desse momento de escuridão e tristeza, a filha decide subir na bicicleta e acender uma lanterna/luz justamente para seguir com sua vida. Olivia concorda com o parceiro e acrescenta que talvez ela tenha encontrado uma motivação para seguir em frente, a qual é identificada por ela, depois da pergunta de Bernardo (“e o que a motiva?”), como sendo a borboleta e tudo o que ela representa, já que a filha olha com a lanterna acesa em direção ao inseto. Assim, nas palavras de Olivia, a menina talvez esteja motivada por “pensar ou tomar como força tudo o que seu pai lhe deu/ensinou”: os valores, os ensinamentos e as bonitas lembranças.

Tal fala de Olivia faz com que o estudante brasileiro se lembre de algo que

escutou certa vez, provavelmente, em um desenho animado: o pensamento de que as pessoas que amamos nunca nos deixam, mas sempre estão conosco, de modo que permanecemos com as experiências, as lembranças e tudo o que vivemos com elas. Complementando essa ideia, Olivia diz que é como se essas pessoas vivessem em nós e, se seguimos com nossas vidas, elas não morressem. Bernardo, então, afirma que é como se as pessoas que amamos vivessem por meio de nossas vidas. Assim, podemos concluir que, na perspectiva dos interagentes, a borboleta, ao representar o pai, seus ensinamentos e as bonitas lembranças que deixou, também indica que ele permanece ao lado da filha e vive por meio da vida dela, uma vez que ela decide seguir com sua vida, apesar da dor.

É interessante notar que, conforme os estudantes se aprofundam na análise do livro e a história vai chegando ao seu fim, o uso da linguagem literária para construir sentidos sobre o texto, o mundo e si mesmos (COSSON, 2020) se torna mais evidente e intenso, de modo que suas falas e interpretações demonstram que, cada vez mais, eles se apropriam do texto literário, enquanto construção literária de sentidos. Nessa perspectiva, consideramos que a utilização frequente da 1ª pessoa do plural por Bernardo – “as pessoas que nós amamos”, “nós levamos tudo isso”, “é como se vivessem em nós” – evidencia certa aproximação e identificação do estudante com o texto, de maneira que suas interpretações parecem ter sentido não apenas para as situações do livro, mas especialmente para sua vida. De modo semelhante, quando utiliza exemplos de sua vida, como a mudança para o Norte do México e o caminho íngreme de sua faculdade, Olivia demonstra o quão relacionado o texto está à sua vida e parece se incluir em muitas das realidades manifestadas pelo livro.

Em vista disso, verificamos que, a partir do modo próprio de significar da literatura e do contato direto com o texto literário (COSSON, 2020), Olivia e Bernardo constroem sentidos para situações do livro e para suas vidas, bem como compreensões culturais que não estão mais restritas às suas nações (KRAMSCH; HUA, 2016), mas, pelo contrário, englobam realidades frequentemente comuns a todo ser humano.

Ademais, os excertos analisados até aqui são uma demonstração de como se sucedeu a “leitura mais poética” de *O passeio*, a qual é marcada predominantemente por interpretações dos sentidos metafóricos e metonímicos do livro, a partir da associação constante entre ilustrações e elementos verbais, e pelo estabelecimento

de conexões entre o livro e situações da vida dos participantes. Por isso, a análise que realizamos buscou ressaltar o processo de produção de significados empreendido por Olivia e Bernardo, bem como demonstrar que suas interpretações foram construídas a partir do mundo texto em conexão com seus conhecimentos prévios, experiências e memórias.

É necessário mencionar que, após o excerto 14, os participantes terminam a leitura de *O passeio*, seguindo a mesma dinâmica de interação com o texto, e conversam também sobre essa experiência de leitura conjunta. Assim, vejamos a seguir o diálogo que tiveram depois do término da leitura e discussão do texto a fim de verificarmos as percepções dos interagentes sobre o livro e a “leitura mais poética” realizada:

O: Sí. No pues. **Qué bonito libro de verdad.**

B: Uhum. **¿Te gustó?**

O: **Lindo.** Sí. Sí *nossa*. Creo que uno pensaría que a lo mejor por las ilustraciones y eso es algo:: que los niños pueden leer y a lo mejor sí lo leen, pero no, no es eso no. **Creo que va dirigido a personas más** (++) eh:: **más adultas** o:: más grandes, pues el significado, **tiene significado pues fuerte.**

B: Uhum. Sí. Yo creo que:: **hay una cosa en esta**, así, en esta **materia**, que nosotros hablamos, que es se llama **literatura crossover**, que **es una literatura que puede ser leída por niños, por chicos y:: pero también por adultos.** Y:: en este sentido, es, es un libro:: ah:: infanto-juvenil. ¿Es, es así que se habla en español? (+++) Es un libro destinado a los chicos ah:: pero:: es un libro que:: si el niño y la niña está leyendo sólo, él no va a sacar todas las, todos los mensajes que nosotros sacamos, nosotros adultos. Y incluso es algo que:: (++) **nosotros pensamos para llevar a la clase** justamente porque ah:: trata de asuntos que son, nosotros llamamos de **asuntos fraturantes**, que son estos **asuntos delicados**, asuntos que::, que **envuelven lo::, el subjetivo (=subjetivo), subjetivo** de su:: (+++) **la subjetividad del alumno** de:: **sus emociones**, su, **su lado social**, todo, todas esas cosas. Y:: **es una lectura para hacer** ah::, una lectura eh:: **acompañada?**

O: Uhum

B: Sí.

O: Sí

B: Es algo es, **es muy bonito** sí. Hum: (++) **Yo creo que yo me vi mucho** en, **en esta historia** a causa de, de mi madre. Entonces, **es una historia que me gustó muchísimo. Incluso en la clase yo lloré** (rindo).

O: Ah::: (de un modo que expresa un sentimiento de tristeza)

B: **Pero:: ahora** ah:: ya estoy, ya, ya, **ya consigo:: leer sin llorar, porque:: ya, ya pienso en este sentido de cómo llevar esta historia para los otros, para los demás.** Y:: incluso ha/hablando de, de esa cosa de **literatura crossover**. Ah:: yo sé que los, **las pelis de::, las películas de Pixar**, ellas **tienen** este::, **esta cosa de crossover**, porque ellos, las películas son construidas a base de dos eh:: estructuras, una estru, estructura que es ah:: hecha para los niños, entonces que solamente los niños van a percibir, solamente los niños no, que:: los niños van a percibir y la:: segunda estru, estructura que es una que los adultos van a percibir. Entonces, el adulto va a comprender la estructura del niño, de la película, pero:: **el niño no va a comprender la estructura del adulto porque aún no, no tiene la experiencia, no tiene los conocimientos, las cosas.** Y es justamente para eso, para:: ah:: llegar a un público mayor y también es, es algo que puede ser trabajado en estos en estes, estos contextos. Ah, dependiendo de::, del, de la temática, así porque **no toda temática** ah:: **es buena para llevar al, a la clase**, si hace sentido con, con el

procedimiento de *ensino*, de la, **de enseñanza**. Pero es eso. Tú viste que, que vas a salir un, una película ah:: Llama, llama "Encanto"?

O: No. [...]

O: Sí. Creo que las películas de *Disney* o **las de Pixar son famosas** o son muy populares **porque justamente enganchan a un público muy grande** (+++) y creo que eso es muy difícil de lograr. Y:: este, pues ahora en la facultad estoy tomando una clase:: de divulgación y nos pueden hacer, pues igual más que nada analizar sobre a qué público van dirigidos y tenemos que igual hacer como proyectos escritos. Y:: (+) pues sí se me hace muy difícil esa parte, como definir bien, bien para quien van dirigidos.

B: Sí.

O: Pero:: **el cuento la verdad sí está muy bueno y como** yo dije al principio que a lo mejor era para gente más grande, pero eso que dijiste **que un niño lo puede ver si está acompañado**. Entonces sí

B: Uhum.

O: **también es bastante apropiado**. Y ya. Eso era todo.

B: Eso, eso que hablaste de::, de:: del público, es porque **nosotros pues necesitamos pensar en cómo vamos ah::: a comunicar con, con estas personas**, no? Entonces, yo pienso, por ejemplo, que:: yo ya, ya d/dé ((dedução)) ah:: clases de español, pero en el centro de Lenguas aquí de la Universidad y:: en el Centro de Lenguas la::: todos los, los alumnos tenían (+) de/dieciocho 18 años o más. Y yo pienso, por ejemplo, si yo fuera trabajar con, con niños cómo iba a ser es/esta cosa de la comunicación, porque yo no tengo con/contacto con, con niños y mi familia no, no tengo. Yo tengo sobrinos, pero eh:: son de otras ciudades. Entonces, yo no tengo contacto y:: entonces yo no sé cómo *me comunicar* con chicos. Y:: pensar eso en en, en este sentido de::: de cuando, porque yo veo que es una posibilidad de:: dictar clases para, para nin, *pra* niños y **como yo voy a comunicarme. Creo que es una::, una cuestión así:: es difícil**, no? Pensar en cómo hacer eso.

O: Sí. Es cierto. Ay me acuerdo de (+) cuando iba a una escuela de inglés. Eh::: había diferentes horarios y::, o sea, uno era para adultos, entre comillas, porque incluían a niños de::: 13, 14 años hasta los que fueran y estaba la sección de niños. Entonces, sí lo que veía era que usaban mucho lenguaje corporal, (+) cual creo que también es muy difícil. **Yo no soy muy expresiva, o sea:::, muy a fuerzas, expreso con palabras, mucho menos con mi cuerpo**, ¿no? Pero pues hay gente a la que sí se le hace como muy fácil. Pues piénsalo ¿no? o sea, qué habilidades tienes para ello.

B: Uhum. Sí

O: Ay, quieres practicar, tengo dos hermanas (rindo).

Bernardo ri también.

O: Te las presto.

[...]

O: [...] (+++) Pues creo que acabamos por hoy. Nos extendimos un montón. Ya no, ya no hicimos ahí como el balance entre portugués y español.

B: Sí.

O: Entonces. (+) Es que yo creí::: que íbamos a tardar menos, pero **es que da para mucho**, no? Eh:::

B: ¿cómo?

O: **El cuento dio para expresarse mucho**, entonces ahí, pues ya no medimos los tiempos, pero digo por mí no hay problema, **yo encantada**.

B: Uhum. A mí no tiene ((dedução)) problema *nem uno* también. Me gustó muchísimo eh todo es, toda::: **toda la interacción fue buenisima**.

O: Sí::: Gracias por compartir. La verdad es un libro súper bonito.

B: Uhum. Sí

(Excerto 15, *Olivia e Bernardo*, 5ª Interação, 23/11/2021)

Para Olivia, *O passeio* é um livro lindo e que a agradou bastante. Segunda ela, ainda que as ilustrações levem alguém a pensar que é uma obra para criança, em sua opinião o livro está dirigido para um público adulto em virtude do “significado forte” que apresenta. Diante dessa fala, Bernardo explica à parceira que esta obra pode ser lida tanto por adultos como por crianças, pois faz parte de uma literatura chamada *crossover*, sobre a qual aprendeu na disciplina de Estilística. De acordo com o estudante brasileiro, o ideal é que as crianças leiam livros desse tipo acompanhados por um professor que as ajudará a compreender as mensagens inicialmente percebidas somente por um adulto. Bernardo comenta ainda que pensa em como levar esse tipo de livro para as aulas, visto que tratam de assuntos delicados, denominados “fraturantes”, os quais envolvem a subjetividade, as emoções e o lado social dos alunos.

Assim, verificamos que Bernardo é um estudante engajado com as questões de ensino e preocupado em como abordar os textos literários em sala de aula; fato que pode explicar suas atitudes durante a prática da “leitura mais poética” com Olivia – pedir para a parceira ler; fazer perguntas para ela; e comentar sobre aspectos simbólicos do texto. Ademais, ele confirma suas intenções pedagógicas, ao dizer que, embora se veja muito nesse livro, por causa de sua mãe, agora ele já consegue ler sem “chorar”, porque justamente pensa em como levar essa história para outras pessoas.

Bernardo ainda destaca que também pensa bastante na forma de se comunicar com diferentes públicos, especialmente com crianças, pois não sabe se comunicar com elas, em razão de não ter muito contato com crianças. Então, para o estudante brasileiro pensar em como se comunicar, por exemplo, com as crianças é algo difícil.

Para reforçar essa ideia de que a comunicação com as crianças é diferente, Olivia comenta que, quando observava as aulas para crianças na escola de inglês onde estudava, percebia um uso frequente da linguagem corporal; algo que seria muito difícil para ela que não é “muito expressiva” e que “à força se expressa com palavras”.

Consideramos que, ao contrário do que essa percepção pessoal sugere, a partir de suas falas e comentários, Olivia demonstra nas interações com Bernardo o seu potencial reflexivo e interpretativo, visto que suas interpretações e observações sobre os textos lido são muito ricas, significativas e essenciais para as compreensões

que ela e Bernardo constroem juntos acerca dos textos. Assim, ainda que Olivia não se veja como uma pessoa expressiva com as palavras, nesses excertos analisados aqui ela se mostra crítica e com uma grande habilidade para fazer leituras de imagens.

Diante disso, percebemos que as interações entre Bernardo e Olivia são marcadas por interpretações literárias e pela construção de compreensões sobre os textos literários lidos em decorrência, especialmente, de atitudes e ações pedagógicas de Bernardo. Vejamos agora na subseção seguinte como a outra dupla focal abordou a literatura em seus encontros de teletandem.

3.1.2. A parceria Sofia e Eduarda

Assim como a dupla 1, Sofia e Eduarda também realizaram as oito interações de teletandem programadas, porém gravaram apenas sete delas. Das oito sessões da dupla, apenas a 4^o e 8^a sessão foram realizadas em datas diferentes das planejadas, pois as participantes não puderam comparecer nos dias programados e remarcaram os encontros para cumprir com o compromisso de realizar oito interações.

A dupla também se destaca pela assídua participação nas interações e pelas discussões reflexivas sobre os textos literários, ainda que muitas vezes estes não tenham sido objeto de discussão do encontro todo. Além disso, Sofia e Eduarda, na maioria das vezes, não leram os textos escolhidos durante a interação, apenas conversaram sobre eles e compartilharam suas interpretações literárias, o que não impediu que elas tivessem discussões bem produtivas sobre os textos.

As interagentes também tinham o costume de fazer combinados referentes à escolha dos textos literários e aos temas que discutiriam nas sessões, seguindo, assim, os princípios da autonomia e da reciprocidade (TELLES, 2009). Quanto ao princípio da separação de línguas, as duas tentavam sempre dividir o tempo em duas partes para a conversarem em uma língua de cada vez. O quadro abaixo mostra quanto tempo e a língua que elas conversaram nas duas partes da interação:

Quadro 7: Separação das línguas e do tempo das interações da parceria Sofia e Eduarda

ENCONTRO	1ª PARTE		2ª PARTE		TOTAL DE TEMPO
	LÍNGUA	TEMPO	LÍNGUA	TEMPO	
1º 19/10/2021	Não há gravação				
2º 26/10/2021	Espanhol	31 min.	Português	23 min.	54 min.
3º 09/11/2021	Português	34 min.	Espanhol	17 min.	51 min.
4º 16/11/2021	Espanhol	40 min.	Português	36 min.	01h 16 min.
5º 23/11/2021	Português	27 min.	Espanhol	30 min.	57 min.
6º 30/11/2021	Espanhol	25 min.	Português	31 min.	56 min.
7º 07/12/2021	Português	22 min.	Espanhol	31 min.	53 min.
8º 14/12/2021	Espanhol	35 min.	Português	42 min.	01h 18 min.

*Fonte: elaborado pela autora.

Observamos nesse quadro que as interagentes sempre trocavam de línguas ao fim da primeira parte dos encontros, bem como alternavam as línguas de início. Notamos ainda que as interações 4 e 8 duraram mais de uma hora porque Eduarda e Sofia realizaram as sessões em um outro dia da semana, não tendo, assim, um limite de tempo, como ocorre nas interações programadas. Além disso, elas tentaram equilibrar o tempo de interação em cada uma das línguas, mesmo que em alguns momentos tenham conversado um pouco mais em um dos idiomas. No total, foram 215 minutos falando em português e 209 minutos conversando em espanhol.

É necessário mencionar que, embora as participantes tenham trocado de língua ao fim da primeira parte de cada encontro, muitas vezes elas misturavam as línguas estrangeiras, pois ambas tinham um pouco de dificuldade para se expressar oralmente no idioma que estudavam em razão de certa timidez e do medo de falar “errado”. Como explica Sofia, por exemplo, na 4ª interação, interagir com Eduarda estava ajudando-a a perder a timidez, pois antes não falava nada em português em suas aulas de língua. Além disso, as duas estudavam suas línguas estrangeiras há dois anos e, avaliando os próprios desempenhos na língua-alvo, chegaram à conclusão de que suas dificuldades estavam relacionadas ao fato de os sons do Espanhol e do Português serem bem diferentes e à falta de vocabulário para

expressar o que queriam. Diante disso, podemos considerar que Eduarda e Sofia apresentavam níveis similares de desempenho na língua-alvo. Uma análise dos descritores do QECR nos possibilita situá-las no nível B1 de proficiência.

Ademais, foram escolhidos para a realização da análise apenas dois dos sete encontros gravados pela dupla, o 6º e o 7º, dado que neles houve discussões de textos literários de língua portuguesa. Essas duas interações foram selecionadas também devido ao fato de as interagentes não terem lido o texto durante as sessões, o que as diferencia de suas outras interações e da abordagem do texto literário utilizada pela dupla 1 (Olivia e Bernardo). Como dito anteriormente, consideramos importante analisar as interações de estudantes que integraram a literatura ao conteúdo de suas sessões de uma forma diferente. Contudo, os assuntos das demais sessões são citados e mencionados ao longo da análise, visto que são importantes para traçar a dinâmica da parceria, caracterizar a dupla e contextualizar os momentos que antecedem os encontros selecionados para focalizar a análise.

Eduarda é brasileira e estudante do 2º ano de Letras (Português e Espanhol) da UB. Ela é de uma cidade do interior de São Paulo e estuda espanhol há dois anos, provavelmente depois de ingressar na universidade. Embora não tenhamos informações exatas, é possível estimar que Eduarda, assim como a parceira, tem mais ou menos 20 anos de idade. A estudante demonstra ter bastante interesse em textos literários, inclusive estava planejando fazer uma pesquisa de Iniciação Científica sobre a literatura de autoria feminina de língua espanhola. Diferentemente de Bernardo, a participante não aparenta ter intenções pedagógicas bem definidas, o que não a impede de contribuir significativamente para a aprendizagem de sua parceira, pois durante os momentos em que assumia o papel de ensinar sua língua materna, buscava sempre ajudar Sofia com questões de vocabulário e gramática. Além disso, é possível perceber em suas falas a influência dos conhecimentos linguísticos e literários adquiridos por seus estudos na graduação.

Sofia é mexicana e estudante de Relações Internacionais da UM. Ela vive na Cidade do México e estuda português há dois anos. Assim como a parceira Eduarda, a estudante também gosta de ler e se mostra bastante interessada nas práticas de teletandem com discussão de textos. Em suas conversas com Eduarda, percebemos certo engajamento com questões sociais e políticas, sobretudo, em relação ao feminismo e aos direitos das mulheres. As respostas de Sofia às questões 1 e 3 do Questionário Inicial mostram que suas expectativas em relação às práticas de

teletandem com foco na literatura estavam voltadas justamente para discussões sociais e culturais que os textos literários poderiam gerar:

1) *Em sua opinião, como a leitura e a discussão de textos literários podem contribuir para a sua aprendizagem?*

Sofia: Considero que principalmente em dos áreas: **vocabulario y aspectos culturales y sociales**. Leer nos permite **conocer otras realidades** y discutir los textos implica **poner en práctica todos nuestros conocimientos sobre el idioma**.

3) *De que maneira os textos literários podem contribuir para o contexto de ensino no teletandem?*

Sofia: Primeramente, nos ayudan a **conocer un poco de historia y cultura**; además, es **buen punto de partida para generar discusiones muy interesantes**.

(Respostas às questões 1 e 3, Sofia, Questionário Inicial)

Ademais, percebemos que a estudante acredita que, ao discutir textos literários, poderá colocar em prática seus conhecimentos sobre o idioma e, como afirma na resposta à questão 2 (O que você espera aprender com a leitura e a discussão de textos literários nas sessões de teletandem?) do mesmo questionário, “melhorar sua fluidez ao falar português”.

Por outro lado, as respostas de Eduarda às três questões do mesmo questionário mostram que, além de um interesse por questões culturais, a participante também espera aumentar seu repertório de textos da “literatura mexicana” e ampliar sua interpretação sobre estes. Assim, ao utilizar palavras relacionados ao universo literário, tais como “metáforas” e “interpretação”, Eduarda evidencia sua posição de estudante de Letras e nos dá indícios de que os conhecimentos linguísticos e literários adquiridos na graduação farão parte de suas discussões com Sofia.

1) *Em sua opinião, como a leitura e a discussão de textos literários podem contribuir para a sua aprendizagem?*

Muitas vezes **textos literários tem muitas expressões e metáforas** que talvez não nativos da língua original escrita acabam não entendendo, a comunicação com o falante da língua escrita no texto literário pode nos ajudar muito em questão da **interpretação e tradução daquele texto**, principalmente quando se trata de poemas e contos.

2) *O que você espera aprender com a leitura e a discussão de textos literários nas sessões de teletandem?*

Espero **melhorar meu repertorio de literatura mexicana** e a minha **interpretação desses textos**, além da **pronúncia e da leitura** na língua espanhola.

3) *De que maneira os textos literários podem contribuir para o contexto de ensino no teletandem?*

Além de ser uma **troca de informações gramaticais**, a interação em conjunto com os textos literários poderá **ampliar nosso contato com a língua**, não se limitando apenas à **parte da pronúncia**, mas também **da leitura e cultura**, desta forma, aproximando a **cultura literária brasileira e mexicana**.

(Respostas às questões 1, 2 e 3, Eduarda, Questionário Inicial)

Diante disso, notamos ainda que ambas as interagentes esperam melhorar o desempenho oral e a pronúncia de palavras nos idiomas que estudam. De uma forma geral, as respostas de Sofia e Eduarda sinalizam que elas têm expectativas positivas em relação ao processo de leitura e discussão de textos no teletandem e aos benefícios que essas práticas podem gerar, como uma melhoria na aprendizagem da língua-alvo e a ampliação de conhecimentos linguísticos, culturais e literários.

Além desse entusiasmo com as interações de teletandem, as participantes se identificam por várias questões, como, por exemplo, o interesse por contos de terror e por assuntos relacionados ao feminismo. As duas tinham um pouco de dificuldade em falar nas línguas estrangeiras em virtude talvez de certa timidez que apresentavam. Desde o início das interações, elas estabeleceram uma relação harmoniosa e amigável, revelando um respeito mútuo pela aprendizagem e pelas dificuldades uma da outra. No 2º encontro, as duas já se consideram amigas, de modo que não hesitam em fazer comentários mútuos de motivação e de positividade em relação ao desempenho na língua-alvo que apresentavam:

E: Eu achei esse, esse poema, ele ele bem interessante por, por tratar disso. Eu dei:: uma lida nele:: (++) antes, só que eu não tive tempo de:: pegar partezinha por partezinha e traduzir as palavras e:: entrar no contexto. Por isso que eu tive muita dificuldade. **Eu prometo que na próxima interação**, quando for em espanhol também, eu vou fazer isso.

S: Não se preocupe.

S: eu acho que:: ah temos ah ainda (=além) de tandem da::, tarefas na escola e demais projetos, e:: questionários. **Então é, é difícil** é:: fazer tudo honestamente.

E: é, é, eu entendo

S: É, não, **não se preocupe se você é:: em algum momento** é:: não pode ler ou algo. É:: tá bom. (++) **Não se preocupe.**

E: sim. Não, **eu fiquei bem tranquila**, tipo::, porque:: se fosse a primeira interação, ia ficar nervosa, **mas como eu já conheço um pouquinho mais você**, assim desde a primeira. Eu já fiquei mais tranquila **porque eu vi que você é paciente comigo** (rindo)

S: **E você comigo também**, não, é muito paciente (rindo)

E: É, você, **você fala bem em português**, eu que:: falo muito mal em espanhol, mas eu vou melhorar. Estou em passinhos ((dedução))

S: **você vai melhorar porque você é::, é muito inteligen/inteligente?!**

E: inteligente

S: sim (++) e **capaz de aprender muitas coisas.**

E: **obrigada** (com timidez)

S: **Só é:: importante:: ter paciência com** (++) *nosotras mes/mesmas?*

E: com nós mesmas.

S: Exatamente, **com nós mesmas**, uhum.

E: É, é, eu acho que às vezes, acho que isso acon (=aconteça), talvez aconteça com você também da:: gente se cobrar muito

S: uhum

E: estando dentro de uma universidade. **Aí a gente quer fazer tu::do ao mesmo tempo.**

S: sim

E: E sempre fazer tudo ao mesmo tempo da melhor forma possível. Só que a gente tá aprendendo. Então é, vai ser normal a gente errar, aí ter dificuldades.

S: **E às vezes esquecemos de:: é:: darnos o tempo pra, pra:: aprender coisas novas,** pra:: descansar, às vezes, pra comer, pra:: beber um copo de água e sempre estamos assim (colocando as mãos entre a cabeça e balançando, sugerindo muitas coisas para fazer)

E: beba água (mostrando a garrafa de água)

S: Muito bem

E: É importante

As duas riem

(*Excerto 1, Sofia e Eduarda, 2ª Interação, 30/11/2021*)

Nesse excerto, é possível notar a relação de amizade e cumplicidade estabelecida entre as interagentes. Na ocasião, elas tinham lido e discutido o poema *Redondillas*, de Sor Juana. Percebendo que Sofia é paciente com ela já na primeira interação, Eduarda diz que se sente tranquila em relação ao fato de não ter estudado o poema com detalhes e, por isso, ter tido muita dificuldade em entender o vocabulário do texto. Compreensiva à parceira, Sofia diz para ela não se preocupar, pois sabe que, além do teletandem, elas têm muitas outras coisas para fazer. As duas, então, elogiam o desempenho oral na língua estrangeira de uma da outra e concluem que muitas vezes elas se cobram de mais. Notamos ainda que Eduarda sente que “fala mal” espanhol e parece estar confiante que melhorará essa habilidade, certamente, devido às interações com Sofia.

Assim, além das práticas de leitura e discussão de textos literários, podemos identificar outras características que marcam a dinâmica das interações da dupla: uma confiança mútua, um respeito pela dificuldade da parceira e uma compreensividade com relação a questões e situações pessoais. Durante a análise, essas características são percebidas com mais nitidez.

Como as participantes estavam engajadas com a proposta de leitura e discussão de textos, a literatura esteve presente em cinco dos oito encontros que tiveram, a saber: na 2ª interação, quando leram o poema *Redondillas*, de Sor Juana, conversando sobre as estrofes do texto e as palavras em espanhol que Eduarda não conhecia; na 3ª interação, na qual as participantes leram juntas o conto *O dedo*, de Lygia Fagundes Telles, comentando o que entendiam de cada parágrafo e sanando dúvidas de vocabulário; na 5ª Interação, quando conversaram por cerca de 15 minutos sobre o conto *Sem olhos*, de Machado de Assis, que Eduarda havia enviado para

Sofia, e, no restante da interação, falaram sobre temas que surgiram de forma espontânea, como falsos cognatos e filmes brasileiros; na 6ª Interação, na qual conversaram sobre o poema *Una vez quise ser hombre*, de Rosa María Roffiel, alguns trechos do livro *Identidade Roubada: por que Luiza chora?*, de M. César Gonçalves, e um poema do livro *Chão de Vento*, de Flora Figueiredo; e na 7ª Interação, quando compartilharam percepções de leitura sobre o conto *A moça tecelã*, de Marina Colasanti, e um conto em espanhol que Sofia enviou para Eduarda.

Nos outros encontros (1º, 4º e 8º), as interagentes conversaram sobre temas de seus interesses que surgiram espontaneamente nas interações. Tais assuntos revelam certa diferenciação entre seus países, como é comum e natural acontecer no teletandem (TELLES, 2015b). No 4º encontro, por exemplo, elas apenas comentaram que leram os contos escolhidos, mas não se aprofundaram na discussão sobre eles, porque a conversa se encaminhou para outros assuntos, como a política no Brasil e México. No 8º encontro, elas decidiram conversar sobre celebrações e comidas típicas do Brasil e do México; fato que evidencia o caráter não obrigatório da proposta de leitura e discussão de literatura, uma vez que tinham certa autonomia para escolher os textos literários e, se quiserem, conversar sobre outros temas.

De modo semelhante às interações da parceria Olivia e Bernardo, as sessões de teletandem de Eduarda e Sofia também se destacam pela diversidade de temas discutidos e certa profundidade com que estes foram tratados, porém nem sempre esses temas foram motivados por textos literários. Como na análise das interações da dupla 1 (Olivia e Bernardo) já mostramos as contribuições da literatura para a diversificação dos temas das conversas em teletandem e anteriormente já apresentamos os principais assuntos das interações de Eduarda e Sofia, consideramos não ser preciso fazer um quadro temático dos encontros da dupla. Assim, nas páginas seguintes abordamos as discussões desencadeados pelos textos literários nas interações 6 e 7, buscando alcançar os nossos objetivos de pesquisa.

3.1.2.1. *Discussões sobre o que significa e implica ser mulher na sociedade*

Para a 6ª interação de teletandem, as mediadoras do teletandem fizeram uma proposta aos participantes: que escolhessem um texto significativo em relação às suas experiências pessoais com a literatura, de qualquer gênero, na íntegra ou um trecho, para apresentar ao parceiro em algum momento da sessão. Assim, seguindo

essa sugestão, Sofia escolheu o poema “Una vez quise ser hombre”, de Rosa María Roffiel, e Eduarda seleccionou alguns trechos do livro "Identidade Roubada: por que Luiza chora?", de M. César Gonçalves, e um poema do livro "Chão de Vento", de Flora Figueiredo. Todos esses textos têm como temática as dificuldades enfrentadas por mulheres na sociedade atual e foram lidos pelas interagentes antes da interação.

Logo no início da interação, Eduarda pergunta se Sofia tinha conseguido ler o poema e os trechos do romance que ela havia enviado. A estudante mexicana responde que sim e que gostou bastante. Eduarda, então, explica os motivos que fazem esses textos serem significativos para ela. De acordo com a interagente brasileira, esses textos foram importantes para que ela compreendesse e superasse situações pessoais pelas quais estava passando durante uma fase difícil de sua vida, quando tinha entre 17 e 18 anos e cursava o Ensino Médio. Diante disso, as duas conversam nos seguintes termos:

S: Y:: (+) ah::: pues creo que **como mujeres que vivimos en América Latina es algo con lo que nos podemos relacionar mucho, lamentablemente**. Y:: me pareció interesante, igual no sé si pudiera conseguirlo aquí en México, a lo mejor por *Amazon*, he visto que tienen varios libros en portugués, pero no estoy segura. (+) **Y me parece muy valioso que un libro te haya ayudado a:: (+) enfrentar cosas que que:: tú necesitabas enfrentar**. Y::: **creo que ahí radica el poder de, del arte. La capacidad de::, de conectar con nosotras, de sensibilizarnos y llevarnos a la acción**. Creo que **también es un proceso de, de::, de sanar y de::: reencontrarse, de reconciliarnos con nosotras mismas**. Entonces, pues sí, **te agradezco mucho por compartirme esto que, (+) que es muy personal**.

E: *Eh:::* cuando yo leí el poema que::: tú me compartiste, “una vez quise ser hombre”, yo no, no::: sa, sabía exactamente *o que trazer* para ti, que, que se ¿comparase?

S: Uhum

E: con el poema.

S: Ah, *okay*.

E: No. **Entendí que se trata de cómo eres ser mujer**. Entonces, yo vi que los ¿fragmentos?

S: Ajá. Fragmentos, sí.

E: Los fragmentos tienen muy isso. Mucho *isso*. Ah, muy y mucho me dejan un poco confusa (deducción)

S: ¿tienen mucho::: sobre eso?

E: Si, **tienen mucho sobre eso**. Y si *cê* quisier, si tú quisies, *quiseste*. A:::h, *en fin*. Yo *compar*, yo *pueso compartir un poema que yo escribí sobre eso*.

S: A:::y. U:::nm. Me encantaría (com as mãos na face)

E: Pero **no eres muy, muy agradable**, ere de, eres, tienes **un tema un poco sensible**.

S: Uhum. Sí, sí.

E: Que yo escribí en el *mesmo* año que estaba *leendo*, estaba pasando muchas cosas en mi cabeza. Entonces *mi, me dio* ((dedução)) ¿inspiración?

S: Uhum.

E: Y *se quisier* yo mando ahora *mesmo*, mismo en WhatsApp.

S: Uhum. Sí

E: Yo estaba pensando, porque:: **tanto lo poema que tú me mandaste *cuanto* lo que escribí, cuanto los fragmentos, *tienes esto* de, de cómo eres ser mujer, de cómo eres se sentir en, en un mundo, en que::** (+++), nin, ah, *ninguém*, ningún

S: ¿nadie?

E: Nadie, ou::: en que nadie se::preocupan con, nadie, **nadie se preocupan con sus dolores con, con tus cosas. Nosotras tenemos que::: enfrentarlas, so, *sozinhas*, no?**

S: sí

E: **Muchas veces** ((dedução)), *só, só* tenemos una, *una as, ay:::, uma as, unas as otras*. No sé, otras, no sé si...

S: Unas (+++) Si quieres, dilo en portugués y a ver si lo puedo traducir (deducción)

E: *É que a gente só tem uma as outras.*

S: A::h **que nosotras nos tenemos unas a las otras.**

E: *Isso.*

S: Sí. Pues ese texto lo leí, bueno, **ese poema que te mandé, lo leí en un momento donde estaba adentrándome en el ¿feminismo?** Y::: también estaba:: e::h volviendo a hablar con muchas de mis amigas que no había hablado con ellas por mucho tiempo. Y::: **para mí me hizo::: sentido eh::: (+) ver que::: a veces eh::: el sistema en el que vivimos nos hace creer que lo máximo que nos puede pasar como mujeres es encontrar a un hombre que nos quiera.**

E: Sí.

S: Y no creo que esté mal enamorarse, ni tener pareja, ni nada de eso, pero creo que **somos mucho más que tener un novio.**

E: sí.

S: **Y que podemos tener otros sueños y a veces es triste porque:: ves a tu amiga::: llorando y con el corazón roto y sabes que no puedes hacer mucho, porque no eres ese hombre que ella quiere, eres su amiga. Y a veces eh::: me parece un poco triste, pero creo que también ese poema me ayudó a:: (+) a saber que:::, que::: como habías dicho, nos tenemos unas a las otras y que el amor entre nosotras también es muy importante en nuestras vidas.**

E: Uhum. Yo entiendo *o que::* dice de que para, para los otros *o que* importa eres que **una mujer tiene, tienes un hombre.** Porque estoy comprometida, ¿no? Entonces, mucha gente me pregunta, y tu novio, es tu, ¿y tu novio?

S: Uhum.

E: En fin, ¿Cómo estás? Pero::: nin (=ningún), pero nadie me pregun, me, me pregunta como estoy en la facultad o como, como yo estoy.

S: sí.

E: *só* ((dedução)) pregunta, sobre él, él. Entonces, sé cómo, como eres e::: me siento muchas veces que::: no im, ¿importa?

S: Uhum.

E: *o que::;* yo haz, o que yo ¿hago?

S: Sí.

E: O que yo hago (+) desde que::: yo tenga él. (+) Pero no eres así. Yo tengo un, un novio, un comp (=compañero), eh::: no sé cómo decir (deducción).

S: Uhum. Sí.

E: Pero mismo así no, no es *ape* (=apenas), solamente *isso*. **Yo tengo muchas otras cosas para hacer, para que yo quiero, muchos sueños, que::, que no::, no tiene so:::, no, no eres só, ay::: u::: .Que (+++) não tem só a ver com ele.**

S: Sí. **Tienes una vida además de él.**

E: **sí, sí, isso.**

[...]

E: Y muchas personas no entienden que **tenemos sueños separados** también.

S: Sí.

E: Ah (suspirando). Sin contar (deducción) **que muchas veces nosotras tenemos que hacer mucho esfuerzo para:: llegar al mismo ¿lugar?**

S: Sí.

E: **que un hombre**

S: Sí

E: percibí *isso dentro de la universidad mucho*, Porque algunas veces un colega, ¿colega?

S: sí, un compañero.

E: **Un compañero de, de clases mío, (++) eh:: él llegaba al a un lugar o hacía algo, e:: re, re, ¿recibía?**

S: Recibía, uhum.

E: **Recibía muchos elogios, y BUENO, pero cuando nosotras hacemos lo mismo (+++)** (fazendo um gesto com as mãos demonstrando que não acontece nada).

S: **Nada.**

E: Sí (confirmando com a cabeça) (+++) eres muy:: AH:: **frustrante**. No sé cómo se dice frustrante.

S: Sí, frustrante, ajá. (+++) Sí, aquí también. Bueno, **en mi carrera**, que:: es la de relaciones internacionales, **hay más mujeres que hombres, pero quienes hablan en las clases son los hombres**

E: Uhum.

S: **Y todas las niñas están calladas**. Y también llegó a pasar que mis amigas decían algo (++) y después un compañero decía lo mismo, pero con otras palabras y:: y lo felicitaban. Entonces. Pero no podíamos decir nada, porque decían no:: estás exagerando, no es cierto, estás loca. Pero todas nos dábamos cuenta. Y también

E: Eres ((incomp))

S: hay perdón!

E: No.

(Excerto 2, Sofia e Eduarda, 6ª Interação, 26/10/2021)

Esse diálogo é iniciado com Sofia comentando que infelizmente o poema e os fragmentos compartilhados por Eduarda podem ser relacionados com a vida das mulheres que vivem na América Latina, sugerindo que as mulheres dessa parte do mundo enfrentam várias dificuldades. Para a estudante mexicana, o fato de um livro ter ajudado Eduarda a enfrentar situações que precisava é “muito valioso”, porque é uma demonstração do “poder da arte”, a qual, na perspectiva da participante, tem a capacidade de “nos conectar com nós mesmos, nos sensibilizar e nos levar a ação”, além de se apresentar como um processo de cura, reencontro e reconciliação.

Tal percepção, rica em informações e de muita sensibilidade, pensada no âmbito da literatura, pode ser relacionada à defesa de Candido (2011) de que os textos literários têm o potencial de impactar os sujeitos e agir sobre eles, tornando-os mais capazes de ordenar a própria mente, seus sentimentos e a visão que têm do mundo, justamente em decorrência de serem uma construção de sentidos e, desse modo, uma obra de arte, na qual conteúdo e forma se articulam de tal maneira, que se tornam

mais que a presença de um simples “código”. Nesse sentido, temos na experiência de Eduarda e também de Sofia exemplos de como a literatura tem a capacidade de sensibilizar e tocar os sujeitos, levando-os a refletir sobre o mundo e si mesmos.

Na sequência do diálogo, Eduarda explica que o tema do poema em espanhol, enviado por Sofia, influenciou sua escolha dos textos em português, pois queria compartilhar algo que tivesse relação com o assunto do poema “Uma vez quise ser homem”. Na visão da participante brasileira, os textos escolhidos por ambas e também um poema de sua própria autoria, enviado para Sofia no momento da interação, tratam da questão de “como é ser e se sentir mulher” em um mundo que ninguém se preocupa com suas “dores”, de modo que muitas vezes as mulheres precisam enfrentar sozinhas suas dificuldades e só têm umas às outras. Consideramos que essa escolha de Eduarda – textos com temáticas semelhantes ao da parceira – não só permitiu que ambas estabelecessem conexões entre os textos em português e espanhol, como também se revelou uma estratégia importante para intensificar as discussões da dupla, visto que é justamente a relação intertextual mantida entre esses textos que desencadeou uma conversa voltada para as questões de desigualdade de gênero.

Diante dessa fala, Sofia decide explicar a sua experiência inicial com o poema “Uma vez quise ser homem”. A estudante conta que leu o texto quando estava “adentrando” no campo do “feminismo” e voltando a falar com algumas de suas amigas que não conversava há muito tempo. Para ela, tem sentido a ideia evocada pelo texto de que o “sistema” faz com que as mulheres acreditem que o máximo que pode acontecer com elas é encontrar um homem que as “ame”. A participante acrescenta que não há problema em ter um namorado ou um companheiro, mas acredita que as mulheres são mais do que “ter um namorado”, ou seja, o problema é enxergar as mulheres somente a partir da figura de um homem. Assim, Sofia afirma que o poema a ajudou a perceber que, como Eduarda disse, as mulheres têm umas às outras e o amor entre elas também é importante em suas vidas.

Concordando com a parceira, Sofia comenta que entende o que ela disse sobre o fato de as mulheres terem importância na sociedade se têm um “homem” ao seu lado, pois, frequentemente as pessoas, quando a veem, somente perguntam de seu namorado e não sobre como ela está, de modo a parecer que seus sonhos, suas ações e sua vida para além do namorado não importam. Além disso, as participantes

concluem que, por vezes, as mulheres precisam fazer mais esforços para chegar ao mesmo lugar que um homem e, quando chegam, não recebem o mesmo reconhecimento que este recebe. Sofia, por exemplo, conta que em seu curso, às vezes, as mulheres não são parabenizadas pelo que dizem; por outro lado, quando um homem diz a mesma coisa com outras palavras, este tem a sua fala validada.

Assim, consideramos que essas ideias e esses questionamentos, levantados por Sofia e Eduarda, indicam a possibilidade de a literatura agir no segundo componente da competência simbólica, na *tolerância à ambiguidade* (KRAMSCH, 2006), dado que as participantes discutem e refletem sobre algumas contradições que envolvem as realidades das mulheres na sociedade, a saber: ainda que façam o mesmo que um homem faz, as mulheres não têm suas falas e ações reconhecidas; as mulheres precisam fazer um esforço maior para chegar ao mesmo lugar que um homem; e a mulher frequentemente não é vista a partir de sua vida, suas ações e seus sonhos, mas a partir da figura de um homem, como o namorado ou o marido.

Ademais, notamos que as reflexões e considerações de Eduarda e Sofia, além de serem desencadeadas pela temática dos textos literários escolhidos, são construídas, especialmente, com base em suas experiências pessoais, uma vez que, na condição de mulheres, estão conscientes das dificuldades e desigualdades enfrentadas por elas, bem como entendem o que significa e implica ser mulher na sociedade. Assim, temos no diálogo das interagentes o exemplo de como os sujeitos manifestam em suas trocas interculturais não somente identidades restritas às suas nacionalidades, mas também relacionadas a fatores identitários mais amplos, como, no caso de Sofia e Eduarda, uma identificação por gênero, a qual faz com que ambas manifestem em seus discursos vivências comuns a muitas mulheres e posicionamentos relacionados a um engajamento feminista.

À continuação do diálogo, as participantes continuam conversando sobre essas questões relacionadas às realidades das mulheres a partir de suas experiências. Entrando em temas mais sensíveis, elas comentam, por exemplo, sobre casos de mulheres bem próximas de seus contextos, como de suas universidades ou escolas que estudaram, que foram violentadas por companheiros ou namorados. Em determinado momento, elas dialogam da seguinte maneira:

S: Eu acho que **é muito triste**, porque:: a::, **a pessoa que diz amar-te é:: (+++)** realmente te odeia, né?

S: Uhum.

S: Porque:: **uma pessoa que:: que gosta de você não (++) não tem por que lastimar-te**

E: Sim. **E acontece muito aqui::** É que **eu não sei como que é**, por exemplo, **aí no México, mas aqui no Brasil acontece bastante é:: de casos de que marido mata esposa**

S: Sim

E: porque. **NOSSA teve um** que eu fiquei, foi foi **muito triste**. **Eu vi no jornal**. A mulher tava correndo na rua, ela ah:: correndo na rua, pedindo socorro, ela entrou dentro de uma farmácia pedindo ajuda e mesmo assim ele conseguiu matar ela dentro da farmácia porque ninguém fez nada. **E:: foi muito triste ver ela implorando pela vida dela, pedindo ajuda pras pessoas em volta e as pessoas em volta, tipo se afastando**. E aí, depois que ele conseguiu, né, fazer o que ele queria, as pessoas *foi* atrás dele pra prender ele. E:: quando perguntaram pra ele por que ele fez isso, **ele falou que suspeitava**, tipo, ele não tinha nem certeza, **ele suspeitava que ela estava traindo ele**. (++) E:: isso não entra na minha cabeça. (++) Por que disso? **Sem contar vários outros casos que acontecem muito aqui no Brasil, muito mesmo**. Tanto que:: é: eu **não sei é como que funciona a lei aí no seu país**, por exemplo, **mas aqui, antes era considerado crime passional**, né? Que era um crime feito

S: Sim

E: por paixão, que não faz sentido. Aí **depois de um tempo, eles mudaram** e começou a se, **se tornou o feminicídio**, né?

S: Sim

E: É aí também?

S: **Sim. Foi:: a:: antropóloga?** Não sei como se diz. Aham, antropóloga **Marcela Lagarde quem é:: propuso o conceito?** da, da feminicídio e:: logrou que::, que esse conceito estivesse na, na lei.

E: Uhum

S: **E foi muito**, muito importante, **porque:: (++) é:: (+++)** o feminicídio tem é:: **características muito específicas que o difere (=diferencia), diferencia de:: outros**, outros tipos de crimes.

E: Sim

S: **E é importante:: falar das, das coisas com seu nome e::: sim, isso. E aqui no México também sempre é:: (+++)** aparecem? Não sei como se diz.

E: Acho que, como que é? Fala a frase inteira

S: Uhum, aparecem ah:: *en las noticias?*

E: Uhum. Isso mesmo ((dedução))

S: **aparecem nas notícias eh:: histórias sobre:: como:: o esposo, noivos, namorados, companheiros é:: assassinam (+) mulheres, simplesmente** porque:: às vezes eles é:: **tentam dizer que foi porque elas eram**, não sei como se diz, **infiels?**

E: É infiel

S: *Infiels*. E:: e:: esse tipo de coisas, mas eu acho que uma tra (=traição), *traición? Trai*

E: traição

S: **traição** disso, desse, desse tipo não é, **é uma escusa pra assassinar a, a gente**, né?

E: sim

S: E outras vezes é porque as mulheres não, não quiseram?

E: Uhum.

S: É:: estar com eles em uma relação romântica, então. (++) **E também no México com a questão do:: tráfico de drogas e:: car/carteles? (+++)** Ou

E: É que aqui a gente chama::, tipo, se for é que aqui, não sei né? se é a mesma coisa. Que que seria o, o cartel aí? Cartel

S: Cartel é:: a organização *criminal* que:: que vende ou que está no negócio das drogas.

E: **Uhum. Aqui a gente chama de facção.**
 S: Fa/facção, como?
 E: Facção. Eu não vou conseguir escrever pra você, porque minha tela tá piscando, eu tô tendo que::: (rindo porque seu computador estava com um problema)
 S: Não, nem se preocupe, nem se preocupe.
 E: **Mas se você quiser eu anoto pra você e depois eu te mando.**
 S: Uhum. E:: isso é::: **eu acho que, que é uma coisa que *ni siquiera* deveria acontecer.**
 E: Uhum.
 S: E:::, não sei, eu acho que eles pensa/piensan? Como se diz?
 E: Pensam
 S: pensam que::: o::: eles sai, sa, sabem? Como se diz?
 E: Que eles *sai*, nossa, que **eles sabem**
 S: **Que não vai receber uma *condena***, porque
 E: Ah sim, que **eles sabem que não vão receber nenhuma condenação.**
 S: Sim

(Excerto 3, Sofia e Eduarda, 6ª Interação, 26/10/2021)

Nesse excerto, Sofia e Eduarda refletem sobre a violência contra a mulher e casos de feminicídio em uma perspectiva mais ampla: dentro do contexto de seus países. Assim, ao fazerem referência ao México e ao Brasil, as participantes não apenas enfatizam que essas situações acontecem nos países em que vivem, como também estabelecem relações de semelhanças entre suas nações.

Podemos considerar as percepções e constatações de Eduarda e Sofia como construções de cultura, visto que, partindo de suas experiências, memórias e ideologias, as participantes produzem significados e compreensões para suas realidades que não se limitam a seus países (KRAMSCH; HUA, 2016), mas, pelo contrário, são comuns tanto no Brasil quanto no México, certamente, por estes serem países com realidades tão próximas, em decorrência talvez do compartilhamento de uma história marcada pela violência e exploração dos povos latino-americanos que ainda tem repercussão na vida das pessoas.

Assim, as falas das interagentes evocam sentidos culturais que fazem parte tanto da sociedade brasileira como da mexicana. Nessa perspectiva, ao citar o caso de uma mulher que entrou pedindo ajuda em uma farmácia e ninguém fez nada para impedir que ela morresse, Eduarda demonstra o quanto a “cultura” da violência está “naturalizada” na nossa sociedade, de modo que muitas pessoas acham “normal” um homem correr atrás de uma mulher gritando. Ou, quando Sofia diz que considera importante o uso do termo feminicídio, ela evidencia o fato de que mulheres são

mortas simplesmente por seu gênero e revela seu posicionamento contrário à “cultura” da violência. Ou ainda, ao questionarem as “desculpas” dadas por homens como motivação para realização de seus crimes e considerarem injusto que homens saiam impunes desses crimes, Sofia e Eduarda colocam em evidência a necessidade de criação de uma rede de proteção à mulher, ou como podemos compreender, uma “cultura” de oposição à normalização da violência de gênero.

Além disso, encontramos na interação intercultural da dupla uma demonstração de como os sujeitos podem não só construir cultura, como também serem construídos por ela (KRAMSCH; HUA, 2016), uma vez que, ao refletirem sobre as suas realidades e discutirem questões sociais, certamente podem compreender melhor situações de suas vidas e do contexto em que estão inseridos, como indica a experiência de Eduarda e Sofia.

É destaque ainda no excerto 3 a postura paciente e compreensiva de Eduarda, que se mostra disposta a ajudar a parceira com questões de vocabulário e pronúncia. Percebemos também que Sofia expressa seu pensamento sobre os tópicos da discussão em português de forma calma – estado emocional sinalizado principalmente pelos vários sinais de pausa em suas falas. Assim, consideramos que tais posturas são reflexo da relação de confiança estabelecida entre as interagentes, que tanto nas funções de “especialistas” em suas línguas maternas quanto de aprendentes das línguas-alvo mantêm uma conduta compreensiva e agem de forma colaborativa e cooperativa.

Depois desse excerto, as participantes continuam conversando sobre a temática em questão e Eduarda, de modo especial, explica à parceira os significados que quis expressar com o poema de sua autoria, enviado pelo *WhatsApp* para Sofia. Como tal texto é de caráter bem pessoal e particular, não convém abordarmos a discussão gerada a partir dele. Assim, na subseção seguinte apresentamos reflexões sobre a 6ª interação de Sofia e Eduarda, na qual elas conversam sobre outro texto literário de língua portuguesa, prosseguindo com um diálogo desencadeado pela literatura.

3.1.2.2. “A moça tecelã”: reflexões sobre os significados simbólicos evocados pelo conto

Na 6ª interação de teletandem, Sofia e Eduarda conversaram sobre o conto *A Moça Tecelã*, de Marina Colasanti, por indicação da estudante brasileira, e também sobre um conto em espanhol sugerido por Sofia. Sobre o texto *A Moça Tecelã*, as interagentes conversaram somente no início do encontro em um diálogo de aproximadamente nove minutos:

E: É:: **primeiramente, cê quer, você tem alguma observação sobre o conto?** Alguma coisa que::, **se você achou a leitura legal, se fluiu bem, se teve coisa que foi difícil.**

S: Ah sim. Ao início eu acho que sempre pra mim é difícil como:: é eu não sei se isso tenha sentido mas tipo:: é:: *activar* o modo português na minha mente como que estou aí

E: Eu sei como é

S: Depois das primeiras é:: parágrafos, é eu, eu já estava no modo português, então (rindo)

E: E aí foi (rindo)

S: E:: Eu (+) vi que:: **era um conto:: muito curto.** (+) É:: **mas tem muita::, uma história que eu acho que**, que es, es mais longa de que eu pensei que seria. E eu gostei muito porque eu achei que ela:: (+++) ela:: (++) *posso?* Não. (4seg) Ah:::

E: Se quiser ir falando do jeito que vai, cê::

S: Ah sim. Que:: ela:: (++) Eu não sei como se diz. É::; poder na com, conjugação com ela, como se diz?

E: Que ela:: então, depende do, em que modo, tipo ela possa? Seria tipo poder no

S: Ela:: em (+++) passado?

E: Ela podia.

S: **ela::: podia:: é:: cumprir é::**

E: é

S: Assim? Tá bom? (++) **Ela::: podia cumprir todos, as coisas que::: ela::: (+++) queria?**

E: Uhum. Acredito que sim.

S: E::: o que ela queria

E: Uhum

S: E::: **também eu acho que ela foi muito::: eu não sei como se diz, ah::: determinada?**

E: É.

S: determinada com...

E: **quando ela decidiu que não queria mais, né?** Ela foi lá e fez.

S: Exatamente. **Com suas decisões** (concluindo sua fala anterior “determinada com...”)

S: E:::, e **eu acho que isso é muito valioso, porque:: sempre:: eu acho que a gente pensa primeiro nas, nas desejos das outras pessoas e sempre::: nós é::: damos um (++) papel ou um nível secundário é:: as *nossas desejos*. Então, eu acho que foi importante.**

E: Sim. **Eu acho muito interessante, eu nunca tinha lido essa história também.** Pera (=espera) aí que tô meio rouca. (+++) Eu tô com crise de sinusite, então

S: Ah::: (demonstrando sentir muito)

E: Faz parte. É::: **eu nunca tinha lido, só que a autora, a: Marina Colasanti, ela deu uma palestra num evento que teve na faculdade.** Infelizmente foi:::, não foi presencial

S: Ah:::

E: **E ela tava falando um pouco sobre:: o processo de criatividade dela, das coisas que ela escreve, esses contos** que são mais **infantojuvenis**, né? Só que:: eu acho, **eu gosto muito de contos infantojuvenis** porque eu acho que não é só pra criança e adolescente. Tipo dá pra um adulto ler também e:: e entrar na história e **tirar alguma coisa dela**.

S: Sim

E: Eu nunca tinha lido. Então eu achei, **eu achei interessante te enviar porque tava lá como uma sugestão**. Aí eu falei a **vai ser uma experiência pra nós duas**, porque eu também nunca tinha lido, você também não. **E eu relatei a história com mitologia grega** que eu não sei se você gosta. Você gosta?

S: Eu não conheço muito a verdade.

E: ah:: eu também não muito

S: Eu sempre:: ((dedução)) estou muito confundida entre mitologia grega e romana?

E: Então eu não sei se::, eu não tenho certeza do que eu estou dizendo agora, mas eu acredito que as duas tenham pontos muito parecidos.

S: Uhum.

E: Se eu não me engano é:: a:: mitologia romana, ela tem a mesma história da mitologia grega, só que os deuses parecem que tem nomes diferentes

S: Sim

E: se eu não me engano. Aí:: parece que começam, eles começam a ter nomes de planetas, eu acho. Tipo Vênus que é a:: (++) não me lembro, mas. A::l a::, a deusa da beleza é::

S: Uhum

E: Afrodite, Afrodite. (++) Aí depois ela muda por Vênus. Mas não tem nada a ver. Aí estou me bagunçando nas minhas ideias (rindo). Ai, desculpa, eu faço muito isso.

As duas riem

E: **Mas eu, eu relatei com a história de Penélope**, que:: É:: Penélope, ela é da::, da obra do:: Ho/Homero

S: Uhum.

E: E:: né? Que ela é esposa de Ui::, de Ui::li, de Ui::lis. Ai eu não sei falar o nome desse ca (=cara). Ai enfim de Ulisses?

S: Ulisses, né?

E: Isso, Ulisses. E:: que ela espera ele, por acho que mais de 15 anos, não sei, uns 20 anos. E:: ela fala que vai é:: aceitar um outro marido, se eu não me engano, quando ela terminar de tecer. **Só que aí ela termina toda noite, tipo ela que ela terminou o tecido, ela vai lá e desfaz e faz de novo pra no dia seguinte ela ter essa:: (++) desculpa, né? Eu achei muito semelhante à parte do final, no que ela vai lá pega tudo isso**. Agora não, obrigada (falando com alguém de sua casa).

E: **em que ela pega tudo o que aconteceu e vai:: tece (=tecendo), é:: d/destecendo, né?**

S: Uhum

E: a:: o marido, o castelo e tudo mais.

S: sim

E: **Eu achei muito parecido. E também com uma outra história, essa ((dedução)) da mitologia também** que é:: **as moiras**, eu acho. Isso as mo (=moiras), **as moiras que elas decidem os destinos, né? Dos heróis**, algo assim

S: Uhum.

E: e elas bordam se eu não, não sei, acho, não sei, não bordam, **elas tecem né o destino. E eu achei isso muito interessante, muito parecido**, porque:: **tudo que ela tecia acontecia**. Então, **influenciava com fenômenos da natureza**. Eu achei, **eu achei muito semelhante a essas duas**. Eu acredito que que no, né? Que ela tenha pego essa inspiração pra escrever. E:: foi pra um caminho muito tipo a:: **ela:: conseguia controlar essas coisas e ela fazia porque ela gostava**, era o que ela sabia e o que ela gostava de fazer, que era tecer

S: Uhum

E: **Ela se sentiu sozinha, né? E:: eu acho que a questão do, do marido dela, do homem que ela teceu, vai muito sobre a questão do, da, do ser humano, né? Tipo quando ele tem poder.** No começo, tipo fala “ah faz isso porque a gente precisa” e depois quando vai ver vai **se tornando por ego**, por é:: **luxúria e tudo mais.** E:: eu achei, **eu achei que é uma boa representação de como o ser humano é corrompível.** Por mais que lá, né, esteja especificamente um homem, eu pensei que tipo:: **a moça tecelã ela não devia ser** tipo, não que ela não devia ser **humana**, mas **ela não seria alguém que nem nós**, digamos assim, né? **Porque a gente não consegue controlar o futuro.** Então, eu, **eu coloquei a representação do homem como um ser humano mesmo**, sabe?

S: sim

E: É, talvez uma:: **podia pegar um puxãozinho assim daquela questão da bíblia que Deus fez o homem e a mulher do barro e tudo mais e depois eles traíram ele.** (++) Se parar pra pensar também dá pra pegar por esse lado, tipo **ela fez ele e ele foi ingrato com ela**, e subiu pra cabeça e **ela teve que desfazer ele pra voltar ao normal.**

S: Uhum

E: foi essas as, **as comparações** que eu fiz

S: **Eu não é:: havia?**

E: Uhum

S: **feito essa comparação, mas eu acho que é muito acertada.** E:: sim. **Agora eu, eu posso é:: ler o conto de, de outra maneira**, então.

E: É porque ((dedução)) que **eu tô fazendo Semiótica, então tudo que eu vejo eu analiso** (rindo)
As duas riem

E: **Faz parte da minha matéria, então tô aprendendo isso.** Então eu, eu qualquer coisa que eu pego pra ler, eu fico “**nossa, olha a análise**”.

As duas riem

(*Excerto 4, Sofia e Eduarda, 6ª Interação, 26/10/2021*)

Esse diálogo é iniciado com Eduarda perguntando se Sofia tinha alguma observação sobre o conto que gostaria de compartilhar. Para Sofia, ainda que o conto seja curto, ele tem uma história mais longa do que imaginava, sinalizando que tal texto apresenta uma narrativa repleta de detalhes e ações. Também chama atenção da estudante mexicana a determinação da personagem protagonista com suas decisões, sobretudo, com a decisão de não querer mais viver com o marido que tinha “tecido”.

O conto em questão narra a história de uma moça que tinha o poder de tear a vida e a natureza, de modo que todas as coisas que tecia se concretizavam, como o sol, as nuvens e os peixes. Ainda que feliz em passar os dias em seu tear, certa vez se sentiu sozinha e, pensando em como seria bom ter alguém ao seu lado, decidiu tecer um marido. Tudo o que ela desejava era viver uma vida tranquila com ele e os filhos que sonhava em tecer, porém, quando o novo companheiro descobriu o poder do tear, passando a exigir que ela tecesse as vontades dele, logo a moça começou a pensar somente nas coisas que o marido queria: primeiro uma casa melhor e depois um castelo, o qual ele fez questão que tivesse uma torre, cujo quarto mais alto se

tornou a habitação da moça. Passando o dia todo trancada na torre, ela apenas tecia o que o marido pedia: tesouros, cavalos, criados e desejos cada vez mais ambiciosos. Certo dia, ela pensou em como seria bom viver sozinha novamente e só esperou anoitecer e o marido dormir para desfazer tudo o que havia tecido, inclusive o homem.

Nesse sentido, Sofia considera valioso o fato de a Moça Tecelã ser “determinada a cumprir suas vontades”, porque, nas palavras da participante, “sempre pensamos primeiro nos desejos das outras pessoas” e deixamos nossas vontades em segundo plano. Assim, percebemos que as atitudes de determinação da personagem principal motivam Sofia a refletir sobre uma situação que costuma acontecer com muitas pessoas na realidade e, desse modo, parecem levá-la a compreender a importância de colocarmos nossos desejos em primeiro lugar. Nesse ponto, notamos que as reflexões de Sofia reforçam o potencial da literatura para atuar no primeiro componente da competência simbólica, na *produção de complexidade* (KRAMSCH, 2006), visto que a participante relacionou situações do conto à sua realidade, refletindo sobre elas e construindo significados a partir do texto.

Explorando outros sentidos evocados pelo conto, Eduarda relaciona o enredo de *A moça tecelã* a duas histórias da mitologia grega: a de Penélope, da obra de Homero, que, para não cumprir a promessa de se casar com outro homem depois que terminasse de tecer uma colcha, desmancha durante a noite o que havia tecido ao longo do dia; e a das Moiras, que tecem o destino dos indivíduos e dos deuses. Assim, a estudante sugere que, de modo semelhante à Penélope e às Moiras, a moça tecelã também tem o poder de “impedir um acontecimento futuro” ou “decidir sobre o seu próprio destino”, pois tudo o que tece se concretiza.

Além disso, Eduarda estabelece conexões entre o conto e a história do ser humano na Bíblia. Para a interagente, o homem tecido pela personagem protagonista pode ser compreendido como a representação do próprio ser humano criado por Deus, pois, de modo semelhante a este, ele foi ingrato com o seu “criador”, sendo corrompido pelo “ego” e pela “luxúria”. A relação feita por Eduarda também indica que a moça tecelã parece possuir uma dimensão “divina” como Deus, pois pode “controlar o futuro”.

Assim, a partir das conexões feitas por Eduarda, percebemos que esses sentidos simbólicos são possíveis em razão de estarem inscritos no texto como possibilidades (FIORIN, 2008). Por isso, do ponto de vista da interagente brasileira,

essas associações fazem tanto sentido que ela chega a pensar que talvez a escritora Marina Colasanti tenha se inspirado nessas histórias mitológicas para escrever o conto *A moça tecelã*.

Então, as falas de Eduarda indicam certa consciência da participante sobre a “organização complexa e intensa de linguagem” (CULLER, 1995, p. 58) que é o texto literário, na qual as palavras são articuladas de tal forma que elaboram um sistema simbólico rico em sentidos (CANDIDO, 2006). Essa consciência pode ser vista como resultado dos conhecimentos adquiridos por Eduarda ao longo do curso de Letras, como, por exemplo, da matéria de “Semiótica” que estava cursando, a qual influencia a estudante a pensar em análises possíveis para “qualquer coisa” que lê.

Notamos ainda que as considerações da estudante brasileira contribuem para que Sofia compreenda outros sentidos evocados pelo texto, visto que, considerando as comparações de Eduarda como “muito acertadas”, ela afirma que agora pode ler o “conto de outra maneira”. Em vista disso, novamente observamos que, baseando-se em seus mundos pessoais – constituídos por conhecimentos prévios, memórias, vivências e ideologias – as participantes constroem sentidos para o texto e para suas realidades, simbolizando nas e pelas palavras a si mesmas e o mundo em que vivem (COSSON, 2020).

3.2. Um ensino intercultural da língua portuguesa com foco na dimensão simbólica das trocas interculturais

Nesta seção, realizamos uma discussão dos dados analisados a fim de refletir sobre as contribuições da literatura para a construção de processos de ensino da língua portuguesa com foco na dimensão simbólica das trocas interculturais, respondendo, assim, à terceira pergunta desta pesquisa: “Como a literatura pode fomentar a construção de processos de ensino da língua portuguesa que evidenciem a dimensão simbólica das trocas interculturais?”

Primeiramente, refletindo sobre o ensino no teletandem, notamos que nesse contexto o ensino é construído em um processo de “interação e produção conjunta de conhecimentos” (MENDES, 2008), no qual os sujeitos se reúnem justamente para compartilhar experiências e colaborar para a aprendizagem de seus pares. Assim, diferentemente de uma concepção mais tradicionalista de ensino, no teletandem não

temos a figura de um professor como único detentor do conhecimento, mas, pelo contrário, temos um interagente, cujo objetivo é ensinar compartilhando e aprendendo com o outro. Também não temos um aluno passivo que mais escuta do que participa, mas sim um interagente que tem voz, dá opiniões e produz conhecimentos.

A partir dos encontros de teletandem das duplas focais, observamos, então, como o “ensinar” acontece de modo integrado ao aprender, por meio de interações interculturais marcadas pela cooperação, reciprocidade e compreensão mútua entre indivíduos que utilizam a língua como um instrumento social de interação e de inserção de si mesmos no mundo (MENDES, 2008).

Pensando especificamente no ensino de português como língua estrangeira, a partir da difusão de textos literários, percebemos que o teletandem se apresenta como um contexto oportuno e profícuo para que professores de língua portuguesa em formação mobilizem seus conhecimentos linguísticos e literários adquiridos ao longo da graduação, reflitam sobre sua própria língua materna e pensem em formas de abordar um texto literário em interações com os diferentes sujeitos.

No caso de Bernardo, estudante do 3º ano de Letras, observamos que ele queria aprender com as práticas de teletandem e colocar em prática seus conhecimentos pedagógicos, linguísticos e literários, dado que, durante as sessões analisadas, assume uma postura de “mediador” de leitura, fazendo intervenções pedagógicas na interação de Olivia com texto, ao questioná-la sobre aspectos que julgava importantes sobre as obras literárias, perguntar se ela tinha dúvidas de vocabulário e pedir para que ela lesse as partes do texto. Assim, em suas falas e ações, Bernardo revela suas intenções pedagógicas com as leituras colaborativas nos encontros de teletandem e, desse modo, que buscava contribuir para a aprendizagem da parceira. Por isso, nas leituras e discussões de textos de língua portuguesa, ele se mostrou preocupado em como realizar uma leitura mais poética que tivesse efeito na compreensão de Olivia e em apresentar a ela a riqueza da linguagem literária, ao refletir, especialmente, sobre os sentidos metafóricos e metonímicos evocados pelos textos literários.

De modo semelhante, Eduarda, estudante do 2º ano de Letras, também demonstrou querer compartilhar com Sofia seus conhecimentos linguísticos e literários adquiridos por seus estudos na faculdade e contribuir, assim, para a aprendizagem dela, ao assumir uma postura paciente e compreensiva em suas

interações e expressar suas percepções literárias sobre aspectos simbólicos dos textos. Diferentemente de Bernardo, Eduarda não manifestou suas intenções pedagógicas de forma tão direta, porém, algumas de suas atitudes revelam a influência de sua condição de professora em formação, como, por exemplo, quando escolhe textos que tinham uma relação de intertextualidade com o poema escolhido por Sofia; atitude que foi relevante para intensificar as discussões da dupla sobre questões de desigualdade de gênero e das dificuldades enfrentadas pelas mulheres na sociedade.

De uma forma geral, consideramos que Bernardo e Eduarda, a partir do compartilhamento de percepções literárias, de iniciativas pedagógicas e de uma postura compreensiva e paciente, contribuíram significativamente para que suas parceiras de teletandem ampliassem as compreensões sobre os textos literários e percebessem a “linguagem altamente simbólica” da literatura. Olivia, por exemplo, ao avaliar essa experiência de leitura e discussão de textos literários, no Questionário Final, explica a importância de ter interagido com alguém que é estudante de Letras:

Considero que fue una experiencia muy buena porque me gusta mucho lectura y trabajarla con alguien que se está formando en letras ayudó mucho, por ejemplo a descubrir nuevas interpretaciones y otras formas de analizar los textos.

(Respostas à questão 10, Questionário Final, Olivia)

Assim, segundo Olivia é justamente o fato de ter “trabalhado” colaborativamente com Bernardo que a ajudou a descobrir “novas interpretações” e outras formas de analisar os textos. Como vimos na 4ª interação da dupla, ao perceber que Bernardo abordava o texto de literário de uma forma diferente, buscando encontrar os sentidos implícitos das obras de literatura e fazer uma leitura mais poética, Olivia chegou a pensar que fazia uma leitura superficial dos textos, porém, suas interações demonstram o grande potencial reflexivo e interpretativo que ela apresenta, uma vez que suas interpretações sobre os textos lidos são muito ricas e essenciais para a construção das compreensões conjuntas sobre os textos realizadas com Bernardo. Então, podemos pensar que talvez o que estava faltando para que ela manifestasse e percebesse essa “habilidade analítica” era o contato com alguém que a encorajasse a expressar suas ideias e percepções de forma compreensiva.

A análise sinaliza, então, que além de terem potencializado a aprendizagem de português das estudantes Sofia e Olivia, as práticas de teletandem com foco na

literatura proporcionaram a Bernardo e a Eduarda conhecimentos relevantes para a formação docente e acadêmica de ambos, visto que tiveram a experiência singular de ensinar aprendendo com o outro e construindo saberes colaborativamente.

As interações analisadas são também a demonstração de como os processos de ensinar e aprender, especialmente, a língua portuguesa, podem ser construídos de modo a promover a interculturalidade, isto é, “o diálogo entre culturas” (MENDES, 2008). Embora a interação entre os indivíduos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem de línguas já pressuponha esse diálogo entre culturas, dado que estes interagem a partir de seus mundos culturais (MENDES, 2008), a análise mostra que a literatura justamente por sua linguagem altamente simbólica pode potencializar esse diálogo entre culturas, fomentando discussões reflexivas, críticas e construtivas entre os participantes.

Verificamos que, a partir da leitura e discussão de textos literários, os participantes produziram significados partindo de sua posição de indivíduos situados histórica e subjetivamente no mundo, ou seja, com base nas histórias, experiências, ideologias e nos discursos que compõem as suas identidades. Assim, os processos de ensino de português analisados aqui evidenciam a dimensão simbólica que envolve as trocas interculturais entre os sujeitos, isto é, as diversas identidades, histórias pessoais e vivências que caracterizam os indivíduos e são mobilizadas nas interações sociais.

Por isso, compreender cultura como discurso é essencial para que percebamos essa dimensão simbólica manifestada nas trocas interculturais, já que, ao não concebermos a cultura de forma estática e restrita a fronteiras geográficas de países, enfatizamos os outros aspectos culturais que envolvem as relações sociais: as ideologias, as aspirações, os valores, as memórias históricas, as crenças e as experiências dos sujeitos (KRAMSCH; HUA, 2016).

Diante disso, a literatura se mostrou fundamental para que os participantes tivessem interações marcadas pela manifestação da dimensão simbólica das trocas interculturais e do próprio sujeito, uma vez que os textos literários têm o potencial de mobilizar toda a subjetividade e historicidade dos indivíduos, levando-os a refletir sobre o mundo e si mesmos. Assim, notamos o quanto as experiências pessoais, as memórias, as crenças, as ideologias e os conhecimentos prévios dos interagentes foram importantes para que eles ampliassem a compreensão sobre os textos e fatos

de suas próprias vidas.

O que observamos, então, nas experiências de leitura e discussão de textos das duplas focais, é uma apropriação da literatura, enquanto construção literária de sentidos, visto que, em vários momentos, os interagentes se valem da linguagem literária, que é “a construção simbólica do sujeito e do mundo com palavras e somente palavras” (COSSON, 2020), para produzir sentidos para situações dos textos e de suas vidas, bem como construir compreensões culturais mais amplas sobre seus países e o mundo.

Assim, nas interações das duplas focais encontramos a demonstração de como um diálogo entre culturas que evidencia a dimensão simbólica das trocas interculturais pode ser promovido no teletandem a partir da construção de processos de ensino e aprendizagem de línguas com foco na leitura e discussão de textos literários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise de sessões de teletandem entre estudantes de português, de uma universidade mexicana, e alunos de espanhol, de uma universidade brasileira, que inseririam textos literários no conteúdo de suas interações, procuramos demonstrar as contribuições da literatura para o desenvolvimento de um ensino intercultural da língua portuguesa com foco na dimensão simbólica das trocas interculturais no teletandem.

Abordando a experiência de teletandem com foco na literatura, ocorrida entre alunos da UM e da UB, durante o 2º semestre de 2021, como um estudo de caso, em razão do caráter singular desse processo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), refletimos sobre práticas de leitura e discussão de textos literários de duas parcerias de teletandem que se destacaram pelo engajamento com essa proposta e pelo modo particular com que abordaram as obras literárias em suas interações. Assim, observamos e analisamos essas práticas a partir de uma abordagem intercultural discursiva e de uma concepção de literatura que reconhece as especificidades expressivas dos textos literários e valoriza o papel do leitor na construção dos significados de uma obra.

Em resposta à primeira pergunta desta pesquisa (“Como a leitura e discussão de textos literários ocorrem no teletandem, um ambiente virtual de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras?”), as interações das duplas focais indicam que no teletandem os processos de leitura e discussão de textos literários são construídos 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. Assim, cada dupla de interagentes desenvolveu colaborativamente uma maneira própria de abordar o texto literário em suas interações. Bernardo e Olivia, por exemplo, leram os textos durante as interações e discutiram as partes consideradas importantes; ao passo que Eduarda e Sofia, na maioria das sessões realizadas, não leram os textos escolhidos no momento dos encontros, apenas conversaram sobre eles e compartilharam suas interpretações e percepções literárias.

Em resposta à segunda pergunta deste estudo (Quais as contribuições da inserção de textos literários em interações de teletandem para que os temas discutidos se diversifiquem e se aprofundem?), os dados analisados mostram que a literatura tem o potencial de encaminhar as discussões de teletandem para diálogos

sobre temas mais diversos e relacionados diretamente às realidades dos participantes, bem como contribuir para que as conversas adquiram certa complexidade e profundidade, visto que, de temas do cotidiano nos países dos interagentes e marcados por uma diferenciação essencialistas (TELLES, 2015b), as duplas focais adentram no universo das questões sociais e de assuntos bem discutidos na atualidade, como o machismo, a pobreza, a violência contra a mulher e as injustiças sociais. Além disso, verificamos que, além de temas sociais e relacionados à existência humana, os interagentes também perceberam os sentidos metafóricos e metonímicos sugeridos pelas obras de literatura, construindo possíveis interpretações para situações e questões dos textos.

A análise de dados indica que a literatura pode agir nos três maiores componentes da competência simbólica (KRAMSCH, 2006): 1) na *produção de complexidade*, ao engajar os participantes em produções que possibilitam a construção de significados e estimulam a reflexão sobre assuntos relacionados aos textos literários e às suas vidas; 2) na *tolerância à ambiguidade*, ao fomentar discussões sobre as realidades e discursos múltiplos, conflitantes e diversos da sociedade (KRAMSCH, 2006) e, de modo particular, no caso de Sofia e Eduarda, sobre as contradições que envolvem as realidades das mulheres no mundo atual; e 3) na *forma como sentido*, ao provocar nos interagentes uma vivência emocional intensa e memorável, como ocorreu com Bernardo e Olivia.

Consideramos que a literatura pode atuar nesses componentes da competência simbólica e, desse modo, agir sobre os sujeitos, sobretudo em virtude de sua condição de “organização complexa e intensa de linguagem” (CULLER, 1995, p. 58), na qual as palavras são articuladas de tal forma que elaboram um sistema simbólico rico em sentidos, o qual comunica certa visão de mundo e pode aumentar a capacidade dos sujeitos de ver e sentir, humanizando-os devido à coerência mental que pressupõe (CANDIDO 2011, 2006).

Assim, as experiências de leitura e discussão de textos no teletandem demonstram que a literatura, ao colaborar para que aprendizes não só reflitam sobre, como também explorem o “máximo potencial de significar da língua” (KRAMSCH, 2006), pode fomentar o desenvolvimento de uma competência simbólica e, assim, atuar na dimensão simbólica das trocas interculturais, dado que contribui para que os participantes mobilizem suas subjetividades e historicidades e construam significados

para situações dos textos e de suas vidas.

Em vista disso, se considerarmos, por exemplo, o diálogo reflexivo e construtivo estabelecido por Olivia e Bernardo com a leitura de *O passeio*, percebemos que Kramersch e Kramersch (2000) defendem que a literatura, no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, precisa ser mais estudada e abordada a partir da função poética da linguagem, justamente em razão da característica das obras literárias de permitirem que aprendizes também explorem e se expressem por meio do “máximo potencial de significar da língua” (KRAMSCH, 2006), simbolizando o mundo e a si mesmos (COSSON, 2020).

Ademais, observamos que literatura pode contribuir para a promoção de um diálogo entre culturas marcado por relações de respeito, compreensão e ajuda mútua, bem como fomentar entre os sujeitos discussões críticas, construtivas, reflexivas e profícuas, uma vez que “nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos” (COSSON, 2012, p. 17) e nos permite construir compreensões culturais que não se limitam ao território de nossas nações.

Nesse sentido, ao revelarem como os sujeitos constroem sentidos a partir do mundo do texto e do modo próprio de significar da literatura, as práticas de leitura e discussão de textos das duplas focais demonstram como o leitor em um processo dialógico de interação com uma obra literária se vale dos fios já tecidos de um bordado, que é o texto literário, para tecer um outro bordado com novos fios “que trazem nas veias de sua história” (GERALDI, 1997, p. 166), tecendo, assim, sempre o mesmo e outro bordado.

Diante disso, consideramos que as reflexões encontradas neste estudo são importantes para compreendermos o quanto a língua, a cultura e a literatura estão em constante conexão e devem ser abordadas de forma integrada em processos de ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que a língua, ao ser instrumento de inserção do sujeito no mundo e a própria cultura (MENDES, 2008), nos permite ser e agir no mundo a partir de nossas identidades culturais; e a literatura, por ser construção simbólica de linguagem, nos permite produzir sentidos a partir da linguagem literária e, desse modo, mobilizar nossos conhecimentos de língua. Por isso, podemos dizer que ensinar língua é ensinar cultura e literatura.

Nessa perspectiva, as reflexões apresentadas aqui acerca das contribuições da literatura para processos de ensino e aprendizagem de línguas no teletandem se mostram relevantes não apenas para mediadores de teletandem que buscam contribuir para a promoção de compreensões mais profundas e críticas das interações interculturais, como também para professores de língua que objetivam colaborar para formação humana dos sujeitos e para que aprendizes usem a língua “[...] de modo crítico, autônomo e criativo, em diferentes contextos de comunicação e interação” (MENDES, 2008, p. 59).

Por fim, ressaltamos a relevância do projeto teletandem para a difusão do ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) e para a formação docente de alunos de Letras, dado que estes podem ter a experiência de ensinar sua língua materna em um contexto diferente da sala de aula tradicional e mobilizar seus conhecimentos linguísticos, literários e pedagógicos.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Antônio Ponciano. **Estilística**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2010.

BODGAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

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

CAVALARI, Suzi Marques Spatti; ARANHA, Solange. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. **The Specialist**, São Paulo (PUC), v. 35, n. 2, p. 183-201, 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/21467>. Acesso em: 04 jun. 2021

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Ensino de Literatura, leitura literária e letramento literário**: uma desambiguação. Interdisciplinar, São Cristóvão, UFS, v. 35, p. 73-92, 2021. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/15690>. Acesso em: 04 jun. 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

COSSON, Rildo. Paradigmas do letramento literário. In: _____. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020, p. 171-202.

CULLER, Jonathan A. Literariedade. In: ANGENOT, Marc et al. (Org.). **Teoria Literária**: problemas e perspectivas. Tradução: Ana Luisa Faria, Miguel Terras Pereira. Lisboa: Dom Quixote, p. 43-58, 1995.

ECO, Umberto. **Obra Aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 1991.

EVARISTO, Conceição. Olhos d'água. In: _____. **Olhos d'água**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas Míni, 2018.

FIORIN, José Luiz. A noção de texto na semiótica. **Organon**, Porto Alegre, v.9, n. 23, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29370>. Acesso em: 15 maio 2023.

FIORIN, José Luiz. Metáfora e metonímia: dois processos de construção do discurso. In: **Em busca do sentido** – estudos discursivos. São Paulo: Contexto, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Trad. Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.

JAKOBSON, Roman. O dominante. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da literatura em suas fontes**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, vol. 2, p. 485-491, 1983.

KRAMSCH, Claire. Cultura no ensino de língua estrangeira. Trad. Orison Marden Bandeira de Melo Júnior. **Bakhtiniana**, 12 (3), p. 134-152, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/8B3QB3FB5Nv7KFZRmrXrS5H/?lang=pt>. Acesso em: 04 jun. 2021

KRAMSCH, Claire. From communicative competence to symbolic competence. **The Modern Language Journal**, v. 90.2, 249–252, 2006. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2006.00395_3.x. Acesso em: 04 jun. 2021

KRAMSCH, Claire. The symbolic dimensions of the intercultural. **Language Teaching**, Cambridge University Press, v. 44, p. 354-367, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0261444810000431>. Acesso em: 04 jun. 2021

KRAMSCH, Claire. Third Culture and Language Education. In: WEI, Li.; COOK, Vivian. (Eds.) **Contemporary Applied Linguistics**. London: Continuum, p. 233-254, 2009.

KRAMSCH, Claire.; HUA, Zhu. Language, Culture and Language Teaching. In: Hall, Graham (Ed.). **Routledge Handbook of English Language Teaching**. London: Routledge, p. 38-50, 2016.

KRAMSCH, Claire; KRAMSCH, Olivier. The avatars of literature in language study. **The Modern Language Journal**, v. 84.1, p. 553–573, 2000. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/0026-7902.00087>. Acesso em: 04 jun. 2021

LONGINO. **Do sublime**. Tradução de Filomena Hirata. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUGONES, Pablo; RAMPAZO, Alexandre. **O passeio**. São Paulo: Gato Leitor, 2017.

- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- MENDES, Edleise. **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2011.
- MENDES, Edleise. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem intercultural. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (Org.). **Saberes em Português: ensino e formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p. 57-77.
- O'DOWD, Robert. Intercultural communicative competence through telecollaboration. In: JACKSON, J. (Ed.). **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**, New York: Routledge, 2011, p. 342-358.
- RAMOS, Karin Adriane Henschel Pobbe. Implicações socioculturais do processo de ensino de português para falantes de outras línguas no contexto virtual do Teletandem. **Estudos Linguísticos**, v. 42(2), p. 731-742, 2013. Disponível em: <https://revistadogel.emnuvens.com.br/estudos-linguisticos/article/view/962>. Acesso em: 04 jun. 2021.
- RAMOS, Karin Adriane Henschel Pobbe. O ensino de Português Língua Estrangeira no contexto virtual do Teletandem: aspectos linguístico-discursivos. **Estudos Linguísticos**, v. 41(2), p. 539-552, 2012. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1178>. Acesso em: 04 jun. 2021.
- RAMOS, Karin Adriane Henschel Pobbe. **Difusão de cultura, língua e literatura em contextos de telecolaboração**. Projeto submetido ao convênio CAPES/PRINT/UNESP, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2019.
- RAMOS, Karin Adriane Henschel Pobbe; CARVALHO, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de. Portuguese and Spanish Teletandem: The Role of Mediators. **Colombian Applied Linguistics Journal**, v. 20(1), p. 35-48, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/160438>. Acesso em: 04 jun. 2021
- RAMOS, Karin Adriane Henschel Pobbe; CARVALHO, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de. Telecollaboration in an international research network. **The ESPECIALIST**, v. 43(1), 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2022v43i1a14>. Acesso em: 04 jun. 2021
- RAMOS, Karin Adriane Henschel Pobbe; CARVALHO, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de. 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**. São Paulo: Mentis Abertas/Campina Grande: EdUEPB, p. 129-149, 2020.

RAMOS, Karin Adriane Henschel Pobbe; CARVALHO, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de; MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes. O ensino de português para hispanofalantes no contexto virtual do Teletandem. **Portuguese Language Journal**, v. 07, p. 1-20, 2013.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, Mayara Nunes da. Literatura no teletandem: discussões interculturais reflexivas, construtivas e críticas. In: SOUSA, Ana Rita; Galicia, Paola Suárez (Org.). **Português como Língua Estrangeira: caminhos para a didática, a linguística e as literaturas**. Ciudad de México: Publicaciones Administrativas Contables Jurídicas, PACJ, 2023, p. 187-208.

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 (2), 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v44i2.62174>

TELLES, João Antonio. Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, p. 603-632, 2015a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/yDgwtkLRKj5ftZ86ddKVggm/?lang=en>. Acesso em: 04 jun. 2021.

TELLES, João Antonio. Teletandem and Performativity. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 1-30, 2015b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/R4LG3ZZstMRfXHn8Yr8JpVp/?lang=en>. Acesso em: 04 jun. 2021.

TELLES, João Antonio. Teletandem: Uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In: TELLES, João Antonio. (Org.). **Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 43-61, 2009.

TELLES, João Antonio; VASSALLO, Maria Luisa. Foreign language learning in-tandem: theoretical principles and research perspectives. **The Specialist**, São Paulo (PUC), v. 27, n. 1, p. 83-118, 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/1629>. Acesso em: 04 jun. 2021


TELLES, João Antonio; ZAKIR, Maisa de Alcantara; FUNO, Ludmila Belotti Andreu. Teletandem e episódios relacionados a cultura. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, p. 359-389, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26386>. Acesso em: 04 jun. 2021.

ZAKIR, Maisa de Alcântara. **Cultura e(m) telecolaboração**: Uma análise de parcerias de teletandem institucional. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2015.

ANEXOS

Anexo 1: Questionário Inicial

Questionário 1

mayara.n.silva@unesp.br [Alternar conta](#) 

* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail *

Seu e-mail _____

1) Em sua opinião, como a leitura e a discussão de textos literários podem contribuir para a sua aprendizagem? *

Sua resposta _____

2) O que você espera aprender com a leitura e a discussão de textos literários nas sessões de teletandem? *

Sua resposta _____

3) De que maneira os textos literários podem contribuir para o contexto de ensino no teletandem? *

Sua resposta _____

Enviar Limpar formulário

Anexo 2: Questionário Final

Questionário Final (Para os alunos brasileiros)

mayara.n.silva@unesp.br [Alternar conta](#)

Não compartilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

Nome completo *

Sua resposta

RG *

Sua resposta

E-mail (para receber o certificado de participação) *

Sua resposta

Próxima

Limpar formulário

Teletandem

Que recursos você utilizou para as interações? *

- computador
- celular
- computador e celular
- tablet
- Outro: _____

Como foi a sua conexão de internet? *

- no computador via rádio
- no computador via cabo
- no computador via telefonia
- pacote de dados do telefone celular
- Outro: _____

Como você avalia a velocidade de sua conexão: *

- suportou interação com áudio e vídeo de boa qualidade
- suportou interação com áudio e vídeo mas travou em alguns momentos
- suportou interação com áudio e vídeo mas caiu com frequência
- suportou apenas interação com áudio
- Outro: _____

As interações de teletandem em contexto totalmente virtual são mais produtivas * do que as interações no laboratório da universidade.

- Concordo plenamente.
- Concordo parcialmente.
- Indiferente.
- Discordo parcialmente.
- Discordo plenamente.

O teletandem contribuiu para o seu desenvolvimento na aprendizagem do espanhol/português, para aprimorar seus conhecimentos sobre a língua, tais como fluência oral, aquisição de vocabulário, competência intercultural, etc? *

- Concordo plenamente.
- Concordo parcialmente.
- Indiferente.
- Discordo parcialmente.
- Discordo plenamente.

As mediações em grupo favoreceram o seu desempenho nas sessões de teletandem? *

- Concordo plenamente.
- Concordo parcialmente.
- Indiferente.
- Discordo parcialmente.
- Discordo plenamente.

Como você avalia o seu aprendizado da língua espanhola/ língua portuguesa neste 2º semestre de 2021? *

- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim
- Péssimo

No início das mediações, foi discutida a importância de definir objetivos de aprendizagem. A esse respeito, responda: *

- Não estabeleci nenhum objetivo de aprendizagem de línguas para as interações
- Estabeleci alguns objetivos, mas não consegui alcançá-los.
- Estabeleci objetivos e consegui alcançá-los parcialmente.
- Estabeleci objetivos e consegui alcançá-los totalmente.

Durante as mediações, foi enfatizada a importância de se estabelecer estratégias de correção durante as interações. A esse respeito, responda: *

- Eu nunca corrigia meu parceiro nem era corrigido por ele.
- Eu corrigia mais do que era corrigido.
- Eu era mais corrigido do que corrigia.
- Eu e meu parceiro nos corrigíamos na mesma proporção.

Neste semestre, as interações de teletandem [REDACTED] e [REDACTED] tiveram como foco * o intercâmbio de textos literários e sua discussão entre os pares de interagentes. Como você avalia esta experiência.

Sua resposta

Quais foram as contribuições da leitura e discussão de textos literários para sua * aprendizagem e ensino de língua no contexto teletandem? Comente.

Sua resposta

Você e seu parceiro utilizaram as sugestões de textos literários compartilhados * no Google Classroom? Quais? Houve alguma reflexão sobre esses textos nas interações?

Sua resposta

Além dos textos sugeridos vocês compartilharam outros textos literários? Se sim, * quais? De que autores?

Sua resposta

Que conteúdos gramaticais ou linguísticos da língua estrangeira você aprendeu * durante as interações?

Sua resposta

Que conteúdos gramaticais ou linguísticos da sua língua materna você ensinou * durante as interações?

Sua resposta

Que aspectos culturais você e seu parceiro discutiram durante as interações? *

Sua resposta

Que outros temas você e seu parceiro discutiram durante as interações? *

Sua resposta


Por fim, deixe suas sugestões: *

Sua resposta

[Voltar](#) [Enviar](#) [Limpar formulário](#)

Anexo 3: Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

mayara.n.silva@unesp.br [Alternar conta](#) 

A foto e o nome associados à sua Conta do Google serão registrados quando você fizer upload de arquivos e enviar este formulário.. Seu e-mail não faz parte da resposta.

Os arquivos enviados por upload serão compartilhados fora da organização a que pertencem.

* Indica uma pergunta obrigatória

Termo

Antes de assinar este termo de consentimento livre e esclarecido, gostaríamos de explicitar os detalhes de sua participação: *

Você participará de até 08 sessões de teletandem, sendo 1 hora de interação (meia hora na língua portuguesa e meia hora na língua espanhola).

Ao final de cada interação ocorrem as mediações (duração de até 20 minutos cada) a fim de tornar a experiência do teletandem ainda mais positiva. As mediações são coordenadas por alunos da graduação ou pós-graduação e professores da [REDACTED] e da [REDACTED] envolvidos no projeto teletandem e responsáveis pela turma na qual você está inserido. Qualquer problema ou dúvida, você pode recorrer aos mediadores.

Os dados por você gerados serão submetidos à análise das pesquisadoras com os seguintes objetivos: (a) analisar o teletandem como um contexto telecolaborativo de difusão de cultura, língua e literatura; (b) analisar o processo de ensino e aprendizagem de espanhol/LE e português/LE no contexto de telecolaboração/teletandem.

Serão feitas gravações em áudio/vídeo das sessões de teletandem com o seu parceiro, assim como alguns questionários, os quais você poderá responder de acordo com a sua vontade e tempo disponíveis. Você terá o direito de não responder às perguntas que lhe causem constrangimentos de qualquer natureza.

Para garantir seu anonimato e assegurar sua privacidade, os dados por você gerados serão considerados confidenciais e os seguintes procedimentos de anonimato serão utilizados para garantir o sigilo e confidencialidade de sua pessoa:

(a) terão acesso aos dados somente os professores pesquisadores, doutorandos, mestrandos e alunos de iniciação científica participantes do projeto; (b) seus dados serão armazenados e protegidos por senha conhecida somente pelos pesquisadores.

Você não será pago por sua participação no projeto, sendo que os ganhos serão no âmbito de sua aprendizagem e de sua experiência.

Você autoriza a publicação dos seus dados, desde que sejam mantidos os procedimentos de anonimato, acima descritos? *

Sim

Não

Sua imagem poderá aparecer, por meio de vídeos ou fotos, em de gravações de teletandem, por vídeos de divulgação do projeto, ou em publicações dos trabalhos da pesquisa. Você autoriza a divulgação de sua imagem por esses meios e canais? *

Sim

Não

Autorizo, somente se for colocada uma tarja preta ou desfocalização do meu rosto, para impedir a identificação da minha pessoa.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

mayara.n.silva@unesp.br [Alternar conta](#)



A foto e o nome associados à sua Conta do Google serão registrados quando você fizer upload de arquivos e enviar este formulário. Seu e-mail não faz parte da resposta.

Os arquivos enviados por upload serão compartilhados fora da organização a que pertencem.

* Indica uma pergunta obrigatória


Dados

Nome *

Sua resposta

RG *

Sua resposta

Endereço *	Sua resposta
E-mail *	Sua resposta
Local e data : Cidade, dia de mês, de 2021. *	Sua resposta
Assinatura: Você pode inserir uma foto ou escaneá-la. *	Adicionar arquivo
Voltar	Enviar
 Página 3 de 3 Limpar formulário	

Anexo 4: Descritores de proficiência (QECR), disponibilizado pela *British Council Brasil*

A — Básico

A1 Iniciante	É capaz de compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.
A2 Básico	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.

B — Independente

B1 Intermediário	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.
B2 Usuário Independente	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com certo grau de espontaneidade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.

C — Proficiente

C1 Proficiência operativa eficaz	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
C2 Domínio Pleno	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.

QECR (Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas):

Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em: 20 abril 2023

Anexo 5: Transcrições das interações

As transcrições das interações poderão ser disponibilizadas para consulta mediante solicitação à pesquisadora.