

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP)
Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Assis

FERNANDA TAMAROZI DE OLIVEIRA

LITERATURA E TECNOLOGIA EM DIÁLOGO:

um estudo sobre a integração da leitura literária ao contexto de teletandem português-espanhol.



2024
ASSIS

FERNANDA TAMAROZI DE OLIVEIRA

LITERATURA E TECNOLOGIA EM DIÁLOGO:

um estudo sobre a integração da leitura literária ao contexto de teletandem português-espanhol.

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a defesa como requisito para a obtenção do título de mestra em Letras (Literatura e Vida Social).

Orientadora: Profa. Dra. Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho

**2024
ASSIS**

O481 Oliveira, Fernanda Tamarozi de
Literatura e tecnologia em diálogo : um estudo sobre a integração da leitura literária ao contexto de teletandem português-espanhol / Fernanda Tamarozi de Oliveira. -- Assis, 2024
159 p. : tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientadora: Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho

1. Leitura literária. 2. Teletandem. 3. Ensino/aprendizagem de espanhol. 4. Formação de professores de espanhol. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: LITERATURA E TECNOLOGIA EM DIÁLOGO: um estudo sobre a integração da leitura literária ao contexto de teletandem português-espanhol

AUTORA: FERNANDA TAMAROZI DE OLIVEIRA

ORIENTADORA: KELLY CRISTIANE HENSCHER POBBE DE CARVALHO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Letras, área: Literatura e Vida Social pela Comissão Examinadora:

Prof(a). Dr(a). KELLY CRISTIANE HENSCHER POBBE DE CARVALHO (Participação Presencial)
UNESP/FCL - Assis

Profa. Dra. KÁTIA RODRIGUES MELLO (Participação Presencial)
UNESP/FCL - Assis

Profa. Dra. ANA CRISTINA BIONDO SALOMÃO (Participação Virtual)
UNESP/FCL - Araraquara

Assis, 26 de setembro de 2024

Dedico este trabalho a minha família. Aos meus pais, Edileia Tamarozzi e Fernando Gonçalves (*in memoriam*), que sempre me apoiaram e me ensinaram a importância dos estudos. E às minhas irmãs, Isabele e Ana Julia, para que continuem acreditando no quanto a educação é transformadora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me emprestado a sabedoria para realizar essa dissertação e pela força que me deu para chegar até aqui.

À minha mãe, Edileia Tamarozi, por sempre ter acreditado em mim e que, apesar de todas as dificuldades que tivemos nos últimos anos, sempre ter incentivado a continuação de meus estudos. Muito obrigada por todo seu apoio e por todas suas orações, não somente no mestrado, mas em toda minha trajetória acadêmica!

Ao meu falecido pai, que apesar de não ter participado dessa etapa da minha vida, foi motivador dela. Sou imensamente agradecida por sempre acreditar no quanto eu era capaz e se orgulhar de todas minhas pequenas e grandes conquistas acadêmicas!

Às minhas irmãs, Ana Julia Tamarozi de Oliveira e Isabele Tamarozi de Oliveira, por seu incentivo e apoio emocional. Agradeço imensamente por sempre serem a luz da minha vida.

À minha orientadora, Prof. Dra. Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho, por todo conhecimento que tem me passado desde a graduação, pelas suas contribuições, ensinamentos e por toda a paciência que teve em me orientar. Agradeço de coração por sempre acreditar no meu potencial, para mim foi um prazer ser orientada por uma pessoa e professora tão inspiradora!

Às professoras que participaram da minha banca de qualificação e de defesa, Prof. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão, Prof. Dra. Kátia Rodrigues Mello e Prof. Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias pelas suas valiosas contribuições e apontamentos. Meus sinceros agradecimentos!

Aos meus amigos de pós-graduação, em especial à Maria Vitória de Almeida Athayde, por sempre me ajudar e me inspirar a ser melhor pesquisadora.

À professora Anelly Mendoza, por sempre colaborar com nossas pesquisas e pela parceria construída ao longo desses anos.

Às companheiras Mayara Nunes da Silva, Jheniffer da Silva Cruz e Natália Marginador, por terem colaborado como monitoras e mediadoras no teletandem.

Aos meus familiares e amigos que me motivaram a chegar até aqui. Valorizo muito seu apoio!

Aos alunos participantes do teletandem que contribuíram para minha pesquisa e para minha formação.

OLIVEIRA, Fernanda Tamarozi. **Literatura e Tecnologia em Diálogo: um estudo sobre a integração da leitura literária ao contexto de teletandem português-espanhol**. Assis, 2024, 159p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras.

RESUMO

À medida que avançam, as novas tecnologias abrem caminhos para que professores, em diferentes níveis de ensino, revejam suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, o Teletandem (Telles, 2015), se caracteriza como um projeto de telecolaboração que tem o intuito de estimular a aprendizagem colaborativa e autônoma de línguas estrangeiras, em âmbito institucional, como ocorre na UNESP/FCL Assis. Trata-se de um espaço virtual em que dois estudantes trabalham em conjunto para aprender a língua um do outro. Esse contexto de ensino/aprendizagem favorece a proficiência em uma língua estrangeira e, ao mesmo tempo, possibilita o intercâmbio e a difusão de conhecimentos a respeito de questões culturais, históricas, sociais e literárias. Considerando tais aspectos, este estudo buscou integrar a literatura no Teletandem (TTD) e observar de que maneira a leitura e o compartilhamento de textos literários contribuem para a troca de saberes e para o processo de ensino/aprendizagem de línguas (no caso, o espanhol/LE), bem como para o desenvolvimento de professores em formação inicial de língua espanhola e suas literaturas. O desenvolvimento da pesquisa foi baseado nos moldes da metodologia qualitativa de caráter interpretativista (Lüdke; André, 2013), pois houve a preocupação em retratar a perspectiva dos participantes, analisando formulários e transcrições de interações de TTD integrado às aulas de Língua Espanhola VI e VII da graduação em Letras da UNESP-FCL com uma universidade mexicana. A geração de dados ocorreu por meio de anotações das mediações, transcrições das interações e do formulário final direcionado aos participantes. As análises desses instrumentos buscaram compreender de que forma ocorreu a leitura no TTD e como a educação literária (Leahy-Dios, 2004), nesse contexto, pôde contribuir para o ensino/aprendizagem de língua espanhola, para a formação de professores e promoção de leitores críticos e sensíveis. Os resultados indicam que a presença da literatura em sessões de TTD pode aprimorar a formação inicial de professores da área de Letras, uma vez que lhes é oportunizado nesse contexto colaborativo o acesso às línguas e literaturas estrangeiras, possibilitando o desenvolvimento da competência linguística e intercultural, a partir da leitura de textos literários, também favorecendo a consciência profissional acerca do lugar que a literatura ocupa dentro da aula de língua espanhola. Portanto, podemos confirmar que o trabalho engajou os alunos do quarto ano de Letras Português e Espanhol a lerem e discutirem textos literários com seus parceiros, o que contribuiu para ampliação dos horizontes e reflexão sobre sua prática pedagógica.

Palavras-chave: leitura literária; teletandem; ensino/aprendizagem de espanhol; formação de professores de espanhol.

OLIVEIRA, Fernanda Tamarozi. **Literature and Technology in Dialogue: a study on the Integration of literary reading in the context of teletandem Portuguese-spanish**. Assis, 2024, 159. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras.

ABSTRACT

As the new technologies advance, they provide opportunities for teachers at different educational levels to reflect on and deliberate their pedagogical practices. In this context, Teletandem (Telles, 2015) is characterized as a telecollaboration project that aims to motivate collaborative and autonomous learning of foreign languages at the institutional level, as is the case of UNESP/FCL-Assis. Teletandem provides a virtual space where two students work together to learn each other's language. This teaching/learning context promotes foreign language mastery and, at the same time, enables the exchange and dissemination of knowledge on cultural, historical, social and literary issues. With these aspects in mind, this study integrates literature in Teletandem (TTD) and examines how the reading and sharing of literary texts contributes to the knowledge exchange, to the language teaching/learning process (in this case, Spanish/LE), and to the development of teachers in initial training of Spanish language and its literatures. The research was developed based on qualitative research of interpretive nature (Lüdke; André, 2013), since we were concerned on capture the participants' perspective by analyzing forms and transcripts of TTD interactions integrated into the subjects of Spanish Language VI and VII courses at UNESP-FCL, in collaboration with a Mexican university. The data were collected from mediation notes, transcripts of the interactions, and the final forms sent to the participants. The analysis of these instruments aimed to understand how reading took place in the TTD and how literary education (Leahy-Dios, 2004), in this context, contributed to the teaching/learning of the Spanish language, the teacher training, and the promotion of critical and sensitive thinking. The results indicate that the presence of literature in the TTD sessions can improve the initial training of teachers in the Language and Literature degree, as it facilitates their access to foreign languages and literature in this collaborative context. This approach enables the development of linguistic and intercultural competence through the reading of literary texts, while also fostering professional awareness of the place of literature in the Spanish classroom. Therefore, we can affirm, therefore, that this study motivated the fourth-year Portuguese and Spanish Literature students to read and discuss literary texts with their tandem partners, which contributed to broaden their perspectives and to reflect on their teaching practice.

Keywords: literary reading; teletandem; spanish teaching/learning; spanish teacher training.

OLIVEIRA, Fernanda Tamarozi. **Literatura y Tecnología en Diálogo: un estudio sobre la integración de la lectura literaria en el contexto de teletandem portugués-español**. Assis, 2024, 159. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras.

RESUMEN

A medida que avanzan, las nuevas tecnologías abren caminos para que docentes de distintos niveles educativos, revisen sus prácticas pedagógicas. En este sentido, Teletandem (Telles, 2015) se caracteriza por ser un proyecto de telecolaboración que pretende motivar el aprendizaje colaborativo y autónomo de lenguas extranjeras a nivel institucional, como es el caso de la UNESP/FCL-Assis. Se trata de un espacio virtual en el que dos estudiantes trabajan en conjunto para aprender la lengua uno del otro. Este contexto de enseñanza/aprendizaje favorece el dominio de una lengua extranjera y, al mismo tiempo, permite el intercambio y la difusión de conocimientos sobre cuestiones culturales, históricas, sociales y literarias. Teniendo en cuenta estos aspectos, este estudio buscó integrar la literatura en el Teletandem (TTD) y observar cómo la lectura y la puesta en común de textos literarios contribuyen al intercambio de conocimientos y al proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas (en este caso, español/LE), así como al desarrollo de profesores en formación inicial de lengua española y sus literaturas. El desarrollo de la investigación se basó en un enfoque metodológico cualitativo de carácter interpretativo (Lüdke; André, 2013), dado que nos preocupamos por retratar la perspectiva de los participantes, analizando formularios y transcripciones de interacciones de TTD integradas en las asignaturas de Lengua Española VI y VII de la UNESP-FCL con una universidad mexicana. Los datos se generaron a través de las anotaciones en las mediaciones, de las transcripciones en las interacciones y del formulario final dirigido a los participantes. El análisis de estos instrumentos buscó comprender de qué manera se dio la lectura en el TTD y cómo la educación literaria (Leahy-Dios, 2004), en este contexto, contribuyó a la enseñanza/aprendizaje de la lengua española, a la formación de profesores y a la promoción de lectores críticos y sensibles. Los resultados indican que la presencia de la literatura en las sesiones de TTD puede mejorar la formación inicial de los profesores en el área de Letras, ya que se les facilita el acceso a las lenguas y literaturas extranjeras, permitiendo el desarrollo de la competencia lingüística e intercultural a través de la lectura de textos literarios, así como favoreciendo la toma de conciencia profesional del lugar que ocupa la literatura dentro del aula de español. Podemos afirmar, por lo tanto, que el trabajo motivó a los estudiantes de cuarto año de Letras Português y Español en la lectura y discusión de textos literarios con sus compañeros de tándem, lo que contribuyó a ampliar sus horizontes y a reflexionar sobre su práctica pedagógica.

Palabras-clave: lectura literaria; teletandem; enseñanza/aprendizaje de español; formación de profesores de español.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Interação em teletandem	35
Figura 2 - Tela Inicial do Google Classroom	59
Figura 3 - Aba de atividades do Google Classroom.....	59
Figura 4 - Pastas de cada dupla para inserir gravações	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Definições de telecolaboração.....	28
Quadro 2 - Modalidades de teletandem	37
Quadro 3 - Sugestões de textos literários	61
Quadro 4 - Documento para mediação literária no teletandem	62
Quadro 5 - Coleta dos formulário aplicados através do <i>Google forms</i>	66
Quadro 6 - Sessões de interação gravadas - pares ou trios de interagentes (2º sem 2022).	67
Quadro 7 - Sessões de interação gravadas - pares ou trios de interagentes (1º sem 2023)	68
Quadro 8 - Perfil dos participantes	70
Quadro 9 - Critérios para as transcrições.....	71
Quadro 10 - Textos literários referidos (respostas à questão 1/seção 3)	74
Quadro 11 - Outros textos literários referidos (respostas à questão 2/seção 3).....	77
Quadro 12 - Avaliação da experiência (Respostas questão 3/seção 3)	78
Quadro 13 - Contribuições da literatura na aprendizagem <i>in-tandem</i> (Respostas à questão 4/seção 3).....	81
Quadro 14 - Relatos sobre formação de professores no Teletandem (Respostas à questão 1/seção 4).....	85
Quadro 15 - Literatura nas aulas de língua espanhola (Respostas à questão 2/seção 4)	88
Quadro 16 - Literatura e formação docente (Respostas questão 3/seção 4).....	90
Quadro 17 - Temáticas e textos literários trabalhados nas interações de José e Ximena.....	95
Quadro 18 - Temáticas e textos literários trabalhados nas interações de Anabel e Stefanie..	111

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CACUO - Cursinho Alternativo da Unesp de Ourinhos

CLDP - Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores

COIL - Collaborative Online International Learning

DFJW - German-French Youth Association

ELE - Espanhol como língua estrangeira

FCL - Faculdade de Ciências e Letras (UNESP-Assis)

LE - Língua Estrangeira

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID - Programa de Bolsas de Iniciação à Docência

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental

PCN+ - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

TAC - Tecnologias para Aprendizagem e Conhecimento

TEP - Tecnologia para o Empoderamento e Participação

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

TTB - Teletandem Brasil

TTD - Teletandem

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNATI - Universidade Aberta à Terceira Idade

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
<i>Contextualização da Pesquisa: Motivações</i>	15
<i>Teletandem com Literatura</i>	17
<i>Objetivos e Justificativa</i>	20
<i>Organização da Dissertação</i>	23
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
1.1 Ensino/Aprendizagem de línguas mediados por tecnologias	25
1.2 Teletandem	28
1.2.1 Aprendizagem intercultural e(m) teletandem	39
1.2.2 Teletandem e formação de professores	41
1.3 Educação literária	44
1.3.1 Literaturas e línguas estrangeiras: documentos orientadores	48
1.3.2 A Literatura na formação de professores de língua espanhola e suas literaturas	53
2 METODOLOGIA.....	56
2.1 Modalidade da pesquisa: uma pesquisa qualitativa	56
2.2 Contexto de pesquisa: teletandem institucional semi-integrado.....	57
2.3 Procedimentos para geração e análise de dados	63
2.3.1 Atividades através do <i>google forms</i>	64
2.3.2 Gravação e transcrição das interações	67
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	73
3.1 Leitura literária e suas contribuições para o ensino/aprendizagem de língua no teletandem.....	74
3.2 Formação de professores de língua espanhola e suas literaturas no Teletandem	85
3.3 Análise das interações	93
3.3.1 A parceria José e Ximena	93
3.3.1.1 Teletandem e educação literária	96

3.3.1.2 Literatura e função social	102
3.3.1.3 Literatura e vida.....	107
3.3.2 A Parceria Anabel e Stefanie.....	110
3.3.2.1 Os sistemas simbólicos na experiência de leitura literária	112
3.3.2.2 Lendas e multiculturalidade	115
3.3.2.3 A leitura dialógica	122
3.4 Formação da mediadora como professora de espanhol e suas literaturas	127
3.4.1 Um relato inicial: intersecções entre a pesquisa e a pesquisadora.	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICE	144
Apêndice 1: Termo de consentimento em língua portuguesa.....	144
Apêndice 2: Termo de consentimento em língua espanhola	147
Apêndice 3: Formulário de Inscrição	150
Apêndice 4: Formulário de Expectativas.....	152
Apêndice 5: Formulário Final	154

INTRODUÇÃO

Contextualização da Pesquisa: Motivações

Esta dissertação foi motivada por dois elementos, sendo um de caráter teórico e o outro, de caráter pessoal. O elemento de caráter teórico veio da motivação de potencializar o ensino/aprendizagem de línguas no contexto de Teletandem (Telles, 2015), tornando-o ainda mais significativo, a partir da leitura de textos literários. A importância do diálogo entre literatura e língua pode ser validada com a recorrência deste tema em abordagens de ensino e documentos orientadores da educação básica. Diante de tal fato, além da sala de aula, outros espaços podem vir a enriquecer o processo de ensino/aprendizagem de língua oportunizando a experiências de leitura literária.

Com o aprofundamento dos estudos sobre Teletandem (TTD), verificamos que o interesse dos alunos vai além de desenvolver suas habilidades linguísticas, pois, de acordo com Telles e Ferreira (2011), trocam conhecimentos de diversas áreas de conhecimento: culturais, econômicos, políticas, sociais, literários etc. Além disso, pesquisadores da área têm observado como a proposição de tarefas dentro de práticas telecolaborativas potencializa ainda mais o aprendizado de seus participantes, aprofundando cada vez mais essa experiência. Desse modo, ressaltamos a importância da literatura, neste contexto, com vistas a buscar a promoção de maior aproveitamento das sessões de interação, garantindo uma aprendizagem de língua estrangeira (LE) para uma formação cidadã.

Nesse sentido, estudiosos do TTD têm inserido leituras literárias nas sessões de interação e mediação e já temos confirmado suas contribuições. Silva (2023) afirma que a literatura no contexto telecolaborativo pode atuar no desenvolvimento dos três componentes da competência simbólica: na produção de complexidade, tolerância à ambiguidade e na forma como sentido; assim, nessa troca intercultural os estudantes constroem significados para as situações dos textos e de suas vidas. Também, Cruz (2023) comprova que a experiência de leitura literária pode contribuir para discussão de diferentes temas, possibilitando um aperfeiçoamento da formação inicial de docentes. Logo, a experiência de leitura e compartilhamento de textos literários tem proporcionado conhecimento de mundo (histórico e social) e linguístico.

Consideramos, então, as ações do *teletandem com literatura* (Carvalho, Oliveira, Cruz, 2023), para oportunizar um novo espaço para a discussão literária e ampliação dos horizontes dos seus participantes. Assim sendo, a motivação de caráter teórico consistiu na proposta de se

investigar e incentivar a experiência de leitura literária no TTD e aprimorar ainda mais o trabalho com a literatura nesse contexto, investigando de que maneira proporciona maior desenvolvimento linguístico dos alunos e gera reflexões acerca do lugar do texto literário dentro da sala de aula a professores em formação inicial.

Já o elemento de caráter pessoal está relacionado a uma experiência inicial da pesquisadora no programa Teletandem Junior, no ano de 2014, e todo o seu envolvimento nas práticas telecolaborativas ao longo da graduação. Em 2006, o Teletandem Brasil foi implementado pelo Professor João Antonio Telles na UNESP – FCL- Assis; seu caráter democrático oportunizou aos alunos do *campus* o contato com estudantes estrangeiros e suas universidades. Suas ações permitem que os alunos conversem durante uma hora por webconferência, dividindo o tempo entre as línguas; por meio dessa contexto intercultural e *on-line* é possível trocar conhecimentos linguísticos, socioculturais, literários etc. Do mesmo modo, também para mim¹, a participação nesse contexto de ensino/aprendizagem de língua oportunizou a troca de conhecimentos linguísticos e culturais e teve um grande impacto na construção de minha identidade docente, que é fator deflagrador desta investigação.

Neste ano de 2024, completam-se exatos dez anos que o Teletandem (TTD) entrou em minha vida; com quinze anos, participei do então projeto piloto *Teletandem Junior*, desenvolvido pelo professor João Telles na UNESP-FCL-Assis, pensado para promover o contato de estudantes da educação básica pública com alunos estrangeiros; naquele momento, eu era ainda aluna do Ensino Médio. Esse acesso à língua inglesa foi com certeza um divisor de águas para mim, pois posso dizer que considero minha porta de entrada para a universidade pública; desde então, conheço o curso de Letras e mesmo muito jovem decidi que queria ocupar uma vaga dentro dessa universidade. Durante esses anos, o TTD me motivou a entrar no curso de Letras, tem me proporcionado acesso às línguas estrangeiras, me possibilitou, ainda, a fazer um intercâmbio no exterior e a realizar duas pesquisas de iniciação científica na graduação, o que, evidentemente, se desdobra nas reflexões empreendidas nesta dissertação.

Na graduação, participei do programa como interagente, monitora e mediadora nas interações de português e espanhol, com a *Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*. Essa experiência motivou minha ida a um intercâmbio na mesma universidade, em 2019; lá, pude conhecer a Mediateca/Enallt², que é onde ocorrem as interações de TTD na

¹ Neste momento, será utilizada a primeira pessoa do singular, por tratar-se de um relato pessoal acerca das relações com o tema e motivação para a pesquisa.

² A Mediateca é um centro para aprendizagem autodirigida de línguas que conta com recursos para aprender e praticar alemão, russo, francês, chinês, português etc. A Mediateca oferece assessorias, oficinas, materiais para aprender os idiomas, sessões de teletandem e uma grande diversidade de recursos impressos e digitais para apoiar

UNAM. Nos anos de 2020 e 2021 tive a oportunidade de começar uma pesquisa no contexto de TTD português e espanhol, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)³; nela, observei de que maneira ocorria o compartilhamento de textos literários no TTD. O anseio por continuar e aprofundar esses estudos me levou a ingressar no programa de Pós-graduação em Letras.

Além de me motivar a entrar no curso de graduação, o TTD também foi essencial para o desenvolvimento do meu *saber docente* (Carvalho e Ramos, 2022), uma vez que adquiri conhecimentos fundamentais e segurança no meu processo de formação, que garantiram a autonomia para meu trabalho como professora de língua espanhola e suas literaturas. Tais conhecimentos adquiridos por meio do TTD e da pesquisa, tanto de língua quanto de cultura (em seus aspectos sociais, históricos e literários), me auxiliaram a repensar as práticas telecolaborativas, expandindo seu potencial com a inserção da literatura neste contexto, e o lugar do texto literário dentro das aulas de línguas estrangeiras, de modo a propiciar uma aprendizagem mais significativa.

Teletandem com Literatura

Os avanços tecnológicos têm criado contextos para que professores impulsionem suas práticas pedagógicas. Com o ensino e aprendizagem de línguas não é diferente; por meio de recursos digitais, pessoas em todo o mundo se comunicam para desenvolver sua fluência em uma LE. Os projetos telecolaborativos são um exemplo de práticas que vêm crescendo muito, nos últimos anos, tanto no âmbito de pesquisa, ensino e extensão, como na construção de parcerias entre universidades ao redor do mundo.

Segundo O'Dowd (2011), por conta da globalização e por meio das tecnologias, universidades ao redor do mundo têm se comprometido em internacionalizar seus currículos. Tais ações contemplam a mobilidade entre universidades, bem como o diálogo de ensino e pesquisa entre instituições brasileiras e universidades do exterior. A Universidade Estadual Paulista (UNESP), no ano de 2006, inseriu práticas telecolaborativas, a fim de contribuir para o ensino/aprendizagem de língua dos alunos do *campus* de Rio Preto e Assis, e, posteriormente, em Araraquara. Essas ações têm se expandido, a cada ano; em Assis, por exemplo, temos

a aprendizagem de uma língua adicional. Mais informações podem ser consultadas em: <<https://enallt.unam.mx/areas/mediateca>>.

³ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) é um programa financiado pelo CNPq que distribui bolsas de estudo para estudantes de graduação e tem como objetivo incentivá-los a iniciar pesquisas científicas em todas as áreas de conhecimento.

parceria com 27 universidades estrangeiras, localizadas no México, Estados Unidos, França e Reino Unido.

Telles (2015) define o TTD como um contexto colaborativo e autônomo de ensino/aprendizagem de LEs, em que dois alunos se ajudam mutuamente para aprender o idioma um do outro. Os chamados interagentes, aprofundam seus conhecimentos linguísticos, culturais e literários através de uma interação *on-line*, guiados por três princípios: reciprocidade, igualdade (de oportunidades) e autonomia. Estudos como o de Telles (2009), que reuniu relatos de experiências e investigações sobre o TDD, e, mais recentemente, de Ramos e Carvalho (2023), que apresentou artigos com resultados de pesquisas que vem sendo empreendidas no contexto do Projeto Capes/PrInt/UNESP⁴: Difusão de cultura, língua e literatura em contextos de telecolaboração, e tem demonstrado que o ambiente colaborativo vem contribuindo positivamente para o desenvolvimento linguístico e intercultural dos estudantes envolvidos.

Mais recentemente, alguns pesquisadores da UNESP têm investigado acerca da proposição de tarefas no TDD, na FCL-Assis chamado de *teletandem com literatura* (Carvalho, Oliveira, Cruz, 2023), que prevê a inserção da leitura literária no contexto de interações *on-line*, a fim de potencializar essas ações de ensino/aprendizagem de língua. A educação literária (Leahy-Dios, 2004) no TTD pode desempenhar um papel fundamental para formar professores leitores de literatura, pois oferece a possibilidade de refletir sobre os aspectos culturais, estéticos, linguísticos e psicológicos de tais textos. Nesta pesquisa, consideramos que a literatura promove a humanização (Candido, 2004), uma vez que ela pode atuar diretamente na formação do sujeito, tanto no que diz respeito às questões psicológicas, da capacidade e necessidade de fantasiar, como no que tange aos aspectos da formação educativa. É importante salientar que, apesar desse contexto ser voltado para o ensino/aprendizagem de línguas, não pretendemos aqui usar a literatura como pretexto, ou seja, para aprender gramática ou vocabulário, mas sim como forma de estimular sua leitura e reflexão, fazendo com que os pares avancem a outros níveis de conversação, discutindo sobre temas de seu interesse.

Ressaltamos que esta investigação está vinculada a um projeto de pesquisa em rede (Programa CAPES PrInt - UNESP), que desenvolve estudos sobre a democratização de LEs e os processos de difusão de cultura, língua e literatura no contexto de telecolaboração. A pesquisa de âmbito internacional visa sistematizar as ações empreendidas dentro de atividades telecolaborativas, de modo a fortalecê-las em universidades brasileiras e estrangeiras (Ramos,

⁴ “Difusão de cultura, língua e literatura em contextos de telecolaboração”, Projeto vinculado ao convênio CAPES/PRINT/UNESP – Edital PROPG 02/2019 – Redes de Pesquisa Internacionais, sob coordenação da Profa. Dra. Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos (UNESP-Assis).

2019). O contexto de TTD, tem se reinventado, pois, além de favorecer o ensino/aprendizagem de língua e cultura, também tem oportunizado a troca de materiais, como músicas, cinema, artigos e, mais recentemente, literatura. O referido projeto também motivou pesquisadores a refletirem sobre a contribuição dos textos literários tanto no desenvolvimento de língua quanto na formação de leitores críticos e sensíveis.

Por um lado, essa investigação mais ampla prevê discussões acerca de questões relacionadas à democratização do acesso às LEs bem como a seus produtos artístico-culturais, especialmente em um contexto de um curso de Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP - FCL), uma universidade brasileira. Por outro lado, pretende-se investigar os estudos a respeito dos processos de difusão de conhecimentos culturais, linguísticos e literários por meio da telecolaboração, bem como apresentar contribuições dessas experiências para a formação de professores de língua espanhola e suas literaturas (Ramos, 2019).

Em busca por pesquisas que versam sobre a literatura no TTD, fizemos um levantamento no site Teletandem Brasil⁵, que oferece um repositório de capítulos de livros, artigos, dissertações e teses sobre o contexto. Utilizamos um filtro com a palavra “literatura” e encontramos o artigo intitulado “Literatura em contextos de telecolaboração: uma experiência inicial”, de Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho e Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos, publicado em 2019. Tal artigo traz uma primeira experiência de inserção dos textos literários dentro de interações de TTD e suas contribuições na UNESP-FCL-Assis. Depois pesquisamos no repositório institucional da UNESP⁶ por “teletandem e literatura”, em que encontramos duas pesquisas finalizadas em nível de mestrado, que já havíamos tido contato. Uma delas, a de Mayara Nunes da Silva, intitulada “Literatura e Teletandem: interculturalidade no ensino de português como língua estrangeira”, teve o intuito de destacar as contribuições da literatura para o desenvolvimento de um ensino intercultural da língua portuguesa, com ênfase na dimensão simbólica das trocas interculturais no teletandem (TTD). A outra dissertação, de Jheniffer da Silva Cruz, se intitula “Teletandem com literatura na formação inicial de professores de espanhol como língua estrangeira”, e teve o objetivo de investigar de que modo a leitura literária direciona os diálogos nas interações de TTD e observar suas contribuições para a aprendizagem da língua espanhola e para formação de professores. A pesquisa de Silva (2023) tem o foco no ensino e aprendizagem da língua portuguesa, já a de Cruz (2023) tem maior semelhança com a nossa, no entanto, sua pesquisa é realizada em um TTD não-integrado. Além disso, enquanto sua investigação discorre de que maneira a literatura direcionou os temas

⁵ Para mais informações consultar: <<http://www.teletandembrasil.org/>>.

⁶ Para mais informações consultar: <<https://repositorio.unesp.br/home>>.

das interações, nós buscamos demonstrar de que modo a leitura literária acontece dentro das interações, favorece uma formação humanizadora e, ainda, como tais ações reverberam nas práticas de professores em processo de formação inicial.

Além das dissertações, no repositório havia um artigo, “Teletandem e literatura: experiências interculturais no ensino de português como língua estrangeira”, de Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos e Mayara Nunes da Silva. Também é de nosso conhecimento que há uma pesquisa em fase de finalização em nível de doutorado de Vanessa Matiola, intitulada “Literatandem: uma proposta de diálogo com literatura em contextos de Teletandem” - o neologista *Literatandem* propõe exatamente integrar a literatura em interações de TTD português e inglês no *campus* de Araraquara (UNESP-FCLAR); a pesquisadora observa como essa troca contribui para o processo de ensino/aprendizagem nesse contexto. Além disso, recentemente foi publicado o livro *Language, Culture and Literature in Telecollaboration Contexts* (2023), integrado por artigos que refletem acerca do diálogo de teletandem. Tal livro reuniu pesquisas de professores de diferentes instituições, brasileiras e estrangeiras, para apresentar resultados de ações de telecolaboração que visam democratizar o ensino de idiomas. A obra também é resultado das ações empreendidas no âmbito do referido Projeto Capes PrInt. A partir das pesquisas mencionadas, observamos a necessidade de dar continuidade a estudos que abordem a experiência de leitura literária no TTD, de modo a refletir sobre suas contribuições e oportunizar novas ações nas práticas telecolaborativas, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

A partir das reflexões do *teletandem com literatura*, destacamos a importância e validade deste projeto no fortalecimento do espaço de estudos a respeito dos processos de difusão de cultura, língua e literatura no TTD, de modo a utilizar a tecnologia tanto para a aprendizagem das línguas como para a educação literária. Isto é, a interação verbal, com sujeitos historicamente situados em práticas de linguagem concretas, discutindo assuntos que dizem respeito aos interagentes, a partir de textos literários e assistidos pelos mediadores, em práticas telecolaborativas de português e espanhol.

Objetivos e Justificativa

O contexto do qual este estudo se desdobra são as interações de TTD entre a UNESP – FCL – Assis e a UNAM – ENALLT – *Ciudad de México*. Essa parceria vem sendo construída desde 2013 e tem sido muito sólida, uma vez que em todos os semestres, desde então, as professoras das respectivas universidades se dispõem a oferecer sessões de TTD de português e espanhol. Além disso, essas ações têm resultado em diversas pesquisas, como esta, por

exemplo. Por essa abertura que nos dá a universidade mexicana e com seu consentimento, optamos por mencioná-la nesta dissertação.

No geral, as práticas telecolaborativas com a UNAM acontecem na modalidade de TTD institucional não- integrada⁷, em que alunos participavam de forma voluntária; porém, para o desenvolvimento desta pesquisa, foram consideradas interações de TTD semi-integrado⁸ entre a UNESP e a UNAM. Os participantes são alunos brasileiros do quarto ano de Letras e os mexicanos são estudantes de cursos diversos, como Filosofia, Relações Internacionais, Engenharia, Letras Modernas etc. Os dados são gerados a partir de transcrições de interações e relatos feitos através do *Google Forms*, analisados, por sua vez, por meio de uma pesquisa qualitativa (Lüdke; André, 2013), em que se considera a perspectiva dos participantes da pesquisa.

A participação de professores de espanhol e suas literaturas em formação inicial no TTD é o diferencial desta investigação, uma vez que as atividades se deram integradas às aulas das disciplinas de graduação de Língua Espanhola VI e VII, isto é, fez parte das atividades desenvolvidas nas disciplinas. Ressaltamos que o TTD no campus de Assis não é compulsório; ao contrário, os alunos participam de forma voluntária, no entanto, este intento é um passo para se repensar a curricularização desse contexto nos cursos de Letras da FCL-Assis e estas pesquisas só reforçam o quanto essas ações têm contribuído, em nível de ensino, pesquisa e extensão.

Apesar de ter a participação de alunos de diversos cursos no TTD, destacamos o quanto essa prática é fundamental para graduandos de licenciatura em Letras, uma vez que favorece o ensino/aprendizagem de línguas, no sentido de desenvolver a proficiência em uma LE de forma crítica e a reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem. Ao mesmo tempo, essas experiências têm motivado estudos visando o desenvolvimento dos participantes a respeito de questões culturais e literárias com falantes nativos e proficientes de outras línguas. Dessa maneira, consideramos de grande valia as ações empreendidas por tal projeto, uma vez que oportuniza o desenvolvimento dos aprendizes e profissionais em nível global.

Pontuamos, sobretudo, a importância do TTD na UNESP, em seus cursos de Letras nas respectivas unidades de Assis, São José do Rio Preto e Araraquara, situados no interior do Estado de São Paulo, cujos alunos, em sua maioria, têm poucas oportunidades de experiência de intercâmbio em contextos internacionais e o TTD tem sido um contexto em potencial para

⁷ Essa modalidade de TTD será explicada mais adiante, no capítulo 1 (conferir quadro 2).

⁸ Essa modalidade de TTD será explicitada mais adiante, no capítulo 1 (conferir quadro 2).

aumento do capital cultural de tais alunos de forma virtual. A preocupação com possibilitar o acesso às LEs na FCL-Assis vem desde a implementação do TTD, em 2006, uma vez que os idealizadores das ações de telecolaboração, Telles e Vassalo (2009, p. 43), salientam que Assis é uma cidade situada na região sudeste do Estado de São Paulo, próximo à fronteira com o estado do Paraná e do Mato Grosso do Sul, longe dos caminhos turísticos e do comércio internacional. Sendo assim, seus alunos têm pouco contato com universidades e pessoas estrangeiras.

Além disso, uma pesquisa desenvolvida em 2023, intitulada “*Democratization of Knowledge of Language and Culture in a Telecollaborative Context: Reflections Based on Critical Pedagogy*” (Messias; Zakir; Parisotto, 2023), analisa o perfil dos alunos de Letras que participaram do TTD. No estudo empreendido, constata-se que os alunos desse curso de licenciatura da FCL-Assis, na maior parte dos casos, não puderam realizar um curso de LE por condições socioeconômicas e que nunca tiveram contato presencial ou *on-line*, com falantes de outros idiomas, antes de participarem das práticas telecolaborativas. Se o acesso às LEs é tão precário, a leitura de textos em LE é ainda muito mais complexa. É provável, que, antes da graduação em Letras, esses alunos nunca leram obras ou textos em línguas estrangeiras.

Nesse sentido, as ações desenvolvidas nesta investigação, de TTD integrado às aulas de LE, corroboram o objetivo de possibilitar o acesso às línguas e literaturas estrangeiras, bem como a qualidade da formação de professores de língua espanhola e suas literaturas. Assim, tal contexto pode contribuir para o desenvolvimento dos professores em formação, uma vez que promove um contexto autêntico para prática de LE, reflexão sobre língua e cultura e, mais recentemente, o desenvolvimento de leitores literários mais críticos e sensíveis, por meio das novas demandas e projetos desenvolvidos, conforme propõe este estudo.

Considerando tais aspectos, o objetivo do nosso estudo foi integrar a leitura literária no TDD e observar como a difusão da literatura contribuem para troca de saberes e para o processo de ensino/aprendizagem de línguas (no caso, o espanhol/LE), bem como para a formação inicial de professores de língua espanhola e suas literaturas. O estudo desenvolvido teve como objetivos específicos: (a) investigar de que maneira se constroem ações de difusão da literatura em contextos de telecolaboração, mais especificamente no TTD; (b) observar de que modo as discussões sobre textos literários podem contribuir para a aprendizagem de línguas no Teletandem, neste caso, de espanhol/LE; e (c) verificar, em se tratando de interações *online* com estudantes de um curso de licenciatura em Letras, quais as contribuições da telecolaboração para a formação inicial de professores de língua espanhola e suas literaturas.

Nessa perspectiva, consideramos que a educação de ensino superior precisa continuar explorando ambientes que propiciem o acesso às LEs e suas literaturas, bem como uma reflexão acerca da leitura literária e do ensino de língua e literatura aos futuros professores. Assim, os dados demonstram que o *teletandem com literatura* pode promover um novo espaço para a discussão literária, bem como para o desenvolvimento de leitores mais sensíveis às funções estéticas e ideológicas do texto literário e, desse modo, contribuir para o aprimoramento da competência linguística e intercultural e para a formação docente dos participantes.

Organização da Dissertação

No que concerne às etapas de execução deste estudo, as quais se desdobram na organização desta dissertação, seguimos o seguinte percurso, que se apresenta em três capítulos. O primeiro capítulo está subdividido em três seções: a primeira busca discutir o ensino/aprendizagem de línguas atualmente mediados por tecnologias; nele, apresentamos algumas teorias atuais para pensar como a experiência do virtual pode ressignificar o ensino. Na segunda seção, trazemos algumas definições de telecolaboração por estudiosos do contexto e situamos o TTD como um tipo de atividade telecolaborativa. Por último, apresentamos uma seção sobre educação literária: no primeiro tópico, definimos a educação literária e discutimos acerca da importância da literatura para o ensino/aprendizagem de línguas, discorremos sobre suas potencialidades e pontuamos algumas problemáticas do trabalho de professores de língua e literatura com textos literários. O segundo tópico apresenta reflexões sobre alguns documentos orientadores para o ensino/aprendizagem de língua, a fim de considerar qual o lugar das línguas e literaturas estrangeiras na educação básica. E, ao final, discutimos sobre a importância da literatura para uma formação sólida de professores de língua espanhola e suas literaturas, e conseqüentemente, de alunos da educação básica.

Em nosso segundo capítulo, contextualizamos com detalhamento o espaço em que a pesquisa está inserida e de que modo os dados foram gerados e são analisados. A princípio, apresentamos a forma de análise, discutindo as bases da pesquisa qualitativa (Lüdke e André, 2013). Em seguida, no mesmo capítulo, destacamos os instrumentos que possibilitaram a geração de dados; oferecemos um levantamento de dados e apresentamos as duplas focais para análise e alcance dos nossos objetivos.

Por último, o terceiro capítulo apresenta a análise e discussão dos dados gerados. Nossa intenção foi partir de uma análise geral, considerando os relatos do formulário final, e, posteriormente, discutir e analisar de maneira mais aprofundada a transcrição das gravações de interações de duplas que discutiram de forma mais engajada e participativa sobre literatura no

contexto de TTD. Por fim, a última seção do capítulo três apresenta um relato de experiência da mediadora/pesquisadora, discutindo as contribuições dessa experiência para sua formação como professora de espanhol e suas literaturas, mediadora do TTD e formadora de professores.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação teórica da pesquisa, com o intuito de revisar as discussões que embasam o desenvolvimento desta pesquisa, por meio das quais este estudo foi delineado. Aqui, o TTD será situado no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas, assim, definimos o contexto e discorreremos acerca de suas características e contribuições, através de pesquisas desenvolvidas. Como trabalhamos com a literatura no TTD, também refletimos sobre a educação literária, baseando-nos em desdobramentos do trabalho com textos literários no ensino/aprendizagem de língua, em especial o de língua espanhola e suas literaturas. Dessa maneira, o capítulo constitui-se das seguintes seções: (2.1) Ensino/Aprendizagem de Línguas Mediados por Tecnologias; (2.2) Teletandem; e (2.3) Educação literária.

1.1 Ensino/Aprendizagem de línguas mediados por tecnologias

As tecnologias têm revolucionado nossa maneira de pensar e agir no mundo, e isso inclui o modo de aprender e ensinar. No que concerne ao ensino de idiomas, há muito tempo, adotamos as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para o ensino/aprendizagem, como é o caso dos gravadores de áudio e laboratórios utilizados para o desenvolvimento de atividades nos cursos de línguas, em diferentes contextos e instituições. Mais recentemente, com o advento da internet e dos *smartphones*, foram também criados diversos aplicativos de aprendizagem autônoma (tais como: duolingo, memrise, busuu, Hellotalk, entre outros), os quais possibilitaram que o aprendiz avançasse nos seus estudos, em seu tempo, com recursos complementares. Ainda, podemos ter acesso a diversos tipos de materiais e recursos *online*, os quais são utilizados pelo aluno, bem como pelo professor para aplicar em sala de aula, como é o caso do *Learning Apps*⁹ ou *Lyrics training*¹⁰.

Paiva (2019) resume a história do ensino de línguas em três momentos marcantes que se associam às tecnologias. O primeiro relaciona-se à criação da prensa por Gutenberg e à aparição de livros didáticos. O segundo traz a tecnologia de voz, com os discos, gravadores e fitas cassetes; com isso, surgiram os laboratórios de línguas e gravadoras portáteis. O terceiro momento foi marcado pela invenção dos computadores e internet e pela evolução do aparelho

⁹ O *Learning Apps* se trata de um aplicativo da Web que visa auxiliar os processos de ensino/aprendizagem e que conta com módulos ricos em interatividade.

¹⁰ *LyricsTraining* é um aplicativo projetado para o aprendizado de idiomas através de canções.

de celular. Este último também é o que presenciamos atualmente, pois é caracterizado pelo uso de tecnologias digitais cada vez mais frequentes no nosso cotidiano e em todos os âmbitos de nossas vidas, o que permite ou exige novas formas de letramento (Lipponen, 2010 *apud* Paiva, 2019).

Tendo isso em vista, há acesso a muita informação por meio das tecnologias digitais, sem restrições geográficas, de forma que o advento da internet e das redes sociais têm contribuído para tornar o aluno agente de sua própria aprendizagem. Leffa (2012), em seu estudo denominado *Ensino de Línguas: passado, presente e futuro*, discutiu sobre o papel dos professores na sociedade do futuro, ressaltando até mesmo a invisibilização do professor relacionada à aprendizagem mediada pelas TIC. Após mais de uma década dessa constatação, vivemos esse momento em que o educador não é mais o centro da sala de aula e sim colocado à margem, para caminhar ao lado do aluno. A invisibilização colocada por Leffa (2012) não correspondente ao apagamento do profissional no processo de ensino/aprendizagem, mas ao camuflar-se e ocultar-se entre o conteúdo, tornando-o mais visível para o aluno. Dessa forma, essa “distância” entre aluno e professor e o uso das tecnologias digitais pode contribuir para maior autonomia do aprendiz.

No entanto, é necessário pensar em que medida esses recursos digitais têm contribuído para transformar de fato as práticas docentes. Apesar de muitos professores integrarem as tecnologias em suas aulas, observamos sua utilização com um método tradicional, o que não torna a prática inovadora. Segundo Mayrink (2018), é necessário reconhecer a tecnologia não como suporte, mas sim como mediadora do ensino/aprendizagem de línguas; com isso, os professores podem ressignificar suas práticas pedagógicas. Desse modo, as tecnologias no ensino/aprendizagem de línguas utilizada de forma crítica e reflexiva pode transformar as práticas docentes. Nas palavras de Mayrink (2018, p. 96, grifo nosso):

[...] é necessário que o professor compreenda, reflita e estabeleça relações entre o processo de **ensino e aprendizagem de línguas e as TIC**, reconhecendo que estas podem **desempenhar um importante papel mediador** nesse contexto. É preciso, então, que deixe de utilizar as TIC como novas ferramentas que apenas reproduzem técnicas de ensino tradicionais que poderiam ser substituídas por outros tipos de recursos (como o livro didático, por exemplo), sem gerar uma **transformação das práticas docentes e de aprendizagem**.

Consideramos, assim, que ressignificar as TIC vão além de utilizar computadores em sala de aula, mas sim tornar essa ferramenta mediadora das aprendizagens, de modo a estimular o envolvimento dos alunos no processo, a desenvolver seu senso crítico, a aprender de forma espontânea e a fazer de sua aprendizagem uma ação mais significativa. Desse modo, avançamos para o ensino/aprendizagem de LE, orientado também para a formação humana. Nesse sentido

é que podemos considerar o uso das TIC como Tecnologias para Aprendizagem e Conhecimento (TAC) (Mayrink, 2018).

De acordo com Almenara (2015), as TAC implicam no uso das tecnologias como recursos facilitadores do ensino/aprendizagem e favorecem a prática docente, proporcionando formas mais interativas e reflexivas de aprender. Dessa maneira, para converter as TIC em TAC, utilizamos instrumentos pedagógicos autênticos que transformam positivamente a sala de aula. Sancho (2008, p. 24) também salienta outras vantagens de converter as TIC em TAC, referindo-se ao potencial que as últimas têm de revolucionar a educação, no que concerne aos modos de aprender e ensinar, ao considerarem os seguintes aspectos: criação de comunidades colaborativas virtuais entre instituições e professores; troca de conhecimentos, constituindo um espaço de cooperação entre os pares; desenvolvimento da habilidade de aprender a aprender, contribuindo para construção de conhecimento de forma mais significativa; integração de ferramentas e aplicativos às aulas para apoiar a aprendizagem, assim como proporcioná-la em interações com outros contextos. Como se pode observar, as TAC potencializam o ensino e a aprendizagem, garantindo o uso das tecnologias de forma efetiva e mediando o desenvolvimento dos alunos.

Todavia, Reig (2012) propõe algo ainda mais inovador, pensando na dimensão que esses recursos têm de promover a aprendizagem de forma mais significativa, dado que podem oportunizar maior participação do estudante: a Tecnologia para o Empoderamento e Participação (TEP). É importante destacar as duas palavras que compõem essa concepção, o *empoderamento* e a *participação*. O empoderamento propõe a autonomia do aprendiz no processo de aprendizagem, ou seja, ele é o responsável por administrar seu desenvolvimento do início ao fim. A participação, por sua vez, amplia o conceito de colaboração das TAC, pois inclui a reciprocidade; isso, segundo Reig (2011), permite maior resultado desse trabalho colaborativo, uma vez que há uma reflexão da dimensão individual ou social. Almenara (2015, p 24, tradução nossa) salienta que essa “formação implica aprender em comunidade e ser capaz de contribuir para a construção de conhecimento. O professor planeja espaços de aprendizagem, e a tecnologia tem um papel de mediadora da construção de conhecimento e interação social”.¹¹

Podemos tomar como exemplos os contextos de intercâmbio virtual, que promovem aprendizagem mediada por tecnologias e se aproximam do modo como os estudantes se

¹¹ No original: “La formación implica aprender en comunidad y ser capaz de contribuir a la construcción del conocimiento. El profesor es un diseñador de espacios de aprendizaje, y la tecnología juega un papel de mediadora en la construcción del conocimiento y la interacción social”. (ALMENARA, 2015, p. 24).

relacionam socialmente com seus pares no mundo virtual, e podem ser uma forma de engajar sua participação no processo de aprendizagem. Isso é possível devido à abertura de espaço para que o aluno coloque em prática valores e atitudes que aprendeu em outros contextos. Apesar disso, a conversão de TIC em TEP requer, de um lado, que o aluno participe de forma autônoma, com pensamento crítico-reflexivo e tomada de decisões; por outro lado, o professor desenvolve estratégias que permitem a participação do aluno e escute acerca da sua experiência no processo de aprendizagem (Mayrink, 2018).

Portanto, há a necessidade de que o professor reflita sobre suas práticas pedagógicas e crie espaços para construção e difusão de conhecimento, de modo a garantir a autonomia e a participação efetiva na aprendizagem, e, conseqüentemente, o desenvolvimento crítico e reflexivo de seus alunos. Nos dias de hoje, temos observado atividades alinhadas às metodologias que concebem as TEP, como é o caso das práticas de TTD, ao mesmo tempo objeto e contexto de desenvolvimento desta pesquisa, sobre as quais discutimos mais adiante.

1.2 Teletandem

Segundo O'Dowd (2011), a telecolaboração é um exemplo de inovação do ensino e aprendizagem, pois tem reunido aprendizes geograficamente distantes para aprimorar suas habilidades linguísticas, discursivas e interacionais, bem como tem ampliado seus conhecimentos por meio das trocas de saberes científicos e do desenvolvimento da competência intercultural, utilizando ferramentas tecnológicas. Nessa perspectiva, O'Dowd (2018) apresenta diversos projetos de intercâmbio virtual, como *COIL (Collaborative Online International Learning)*¹² e *Soliya*¹³, tais proporcionam a profissionais e estudantes que dialoguem acerca de uma área temática, a fim de obter mudanças significativas em sua prática.

As pesquisas em contextos telecolaborativos têm sido desenvolvidas desde os anos 1990, com atividades implementadas em universidades e escolas do mundo todo. Desde então, surgiram algumas definições para esse estilo de aprendizagem, como verificamos no quadro a seguir:

Quadro 1- Definições de telecolaboração

AUTOR	DEFINIÇÕES DE TELECOLABORAÇÃO
Belz (2003)	A telecolaboração envolve a aplicação de redes globais de

¹² <https://coil.suny.edu/>

¹³ <https://soliya.net/>

	computadores para aprendizagem de línguas estrangeiras (e segundas) e ensino em ambientes institucionalizados. Em parcerias telecolaborativas, alunos espalhados pelo mundo em aulas paralelas de idiomas usam ferramentas de comunicação pela Internet , como e-mail, bate-papo síncrono, discussão encadeada e MOOs (bem como outras formas de comunicação mediada por computador), a fim de apoiar a interação social, diálogo, debate e intercâmbio intercultural . (Belz, 2003, p. 2, tradução nossa, grifo nosso). ¹⁴
O'Dowd (2011)	Ferramentas de comunicação online para reunir grupos de aprendizes de línguas em locais geograficamente distantes para desenvolver suas habilidades linguísticas e competência intercultural por meio de tarefas colaborativas e trabalho de projeto (O'Dowd, 2011, p. 342, tradução nossa, grifo nosso). ¹⁵
Dooly (2017)	O processo de comunicação e trabalho em conjunto com outras pessoas ou grupos de locais diferentes por meio de ferramentas de comunicação online ou digital (por exemplo, computadores, tablets, celulares) para coproduzir uma saída de trabalho desejada. A telecolaboração pode ser realizada em uma variedade de ambientes (sala de aula, casa, local de trabalho, laboratório) e pode ser síncrona ou assíncrona. Na educação, a telecolaboração combina todos os componentes com foco na aprendizagem, interação social, diálogo, intercâmbio intercultural e comunicação , que são aspectos especialmente importantes de telecolaboração no ensino de línguas. (Dolly, 2017, p. 169 -170, tradução nossa, grifo nosso). ¹⁶

Fonte: elaborado pela autora.

Considerando os excertos destacados no quadro 1 para ressaltar as principais características do contexto telecolaborativo: aprendizagem mediada por computador, desenvolvimento da habilidade linguística e competência intercultural, intercâmbio de conhecimentos (científicos, linguísticos, literários, sociais, históricos etc.) e aprendizes geograficamente distantes.

Segundo O' Dowd (2011), a telecolaboração tem sido uma importante ferramenta para a difusão de cultura, língua e literatura e no desenvolvimento de habilidades linguísticas, discursivas e interacionais, bem como para a ampliação de seus conhecimentos por meio das

¹⁴ No original: "Telecollaboration involves the application of global computer networks to foreign (and second) language learning and teaching in institutionalized settings. In telecollaborative partnerships, internationally dispersed learners in parallel language classes use Internet communication tools such as e-mail, synchronous chat, threaded discussion, and MOOs (as well as other forms of electronically mediated communication), in order to support social interaction, dialogue, debate, and intercultural exchange." (Belz, 2003, p. 2).

¹⁵ No original: "[...] online communication tools to bring together classes of language learners in geographically distant locations to develop their foreign language skills and intercultural competence through collaborative tasks and project work" (O'Dowd, 2011, p. 342).

¹⁶ No original: "process of communicating and working together with other people or groups from different locations through online or digital communication tools (e.g., computers, tablets, cellphones) to co-produce a desired work output. Telecollaboration can be carried out in a variety of settings (classroom, home, workplace, laboratory) and can be synchronous or asynchronous. In education, telecollaboration combines all of these components with a focus on learning, social interaction, dialogue, intercultural exchange and communication all of which are especially important aspects of telecollaboration in language education" (Dolly, 2017, p. 169 -170).

trocas de saberes científicos e culturais. Com a utilização de recursos tecnológicos e de maneira colaborativa, novas gerações de estudantes universitários podem vivenciar situações de uso real da língua, interagindo com um falante nativo ou de domínio fluente, compartilhando vivências e informações sem precisar sair do país.

Muitos educadores não têm ficado alheios às tecnologias e utilizam das práticas telecolaborativas para proporcionarem a seus alunos experiências de aprendizagem *online*, através de conversas espontâneas em colaboração, de modo a potencializar a aprendizagem dos estudantes. Segundo Telles (2009, p.64):

O impacto dessas novas tecnologias impulsiona uma metamorfose da relação das pessoas com as línguas e as culturas dos povos que habitam o mundo, do ensino e da aprendizagem e formação de novos professores para as novas salas virtuais de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras nesse novo milênio.

Logo, essas ferramentas tecnológicas integrantes do contexto telecolaborativo podem contribuir sobremaneira para o processo de ensino/aprendizagem de estudantes e para formação de professores ao redor do mundo. Por esta razão, justifica-se também a necessidade de desenvolver, cada vez mais, pesquisas sobre a telecolaboração e, ao mesmo tempo, ressignificar as nossas relações com pessoas de diferentes culturas e países.

O’ Dowd (2018) refere-se à telecolaboração como um termo guarda-chuva que abrange diversos contextos telecolaborativos, como o intercâmbio intercultural *online*, ambientes de aprendizagem em redes globais, aprendizagem internacional colaborativa *online*, equipes virtuais globais, e-tandem e teletandem. No ensino de LEs, O’Dowd (2018) apresenta duas modalidades principais de projetos: e-tandem e o teletandem.

De acordo com Souza (2003), o termo *tandem*, que constitui os dois vocábulos das modalidades de ensino/aprendizagem de LEs citadas, se refere à bicicleta de dois assentos; a partir dessa imagem, estabelecemos que, assim como dois ciclistas trabalham em conjunto para colocar uma bicicleta em movimento, temos dois estudantes trabalhando colaborativamente com um propósito em comum. Logo, a aprendizagem em *tandem* sugere justamente que dois estudantes trabalhem de forma conjunta a fim de alcançar o mesmo objetivo: o de aprender uma LE.

Segundo Telles e Vassallo (2009), a origem da aprendizagem em *tandem* deu-se na Alemanha, no final dos anos sessenta. Apoiados em Brammerts (2002), tais autores afirmam que a primeira proposta foi realizada entre instituições da associação DFJW (*German-French Youth Association*). Nessa primeira experiência, houve dois participantes interagindo em suas

duas línguas com tarefas pré-estabelecidas, como um diálogo. Diferentemente do que observamos hoje, o aluno não tinha autonomia naquele contexto.

Segundo os autores, nos anos 1970, na Espanha, adotou-se o termo *tandem* para referir-se a um método, que envolvia dois falantes nativos de diferentes línguas para aprender ou ensinar de forma recíproca suas línguas, essa interação poderia ser feita com ou sem ajuda de um professor/mediador. Em seguida, a partir dos anos 1980, esse estilo de aprendizagem começou a ser adotado nas universidades e cresceu tanto em âmbito educacional, como em âmbito de pesquisa. Dessa maneira, na década de noventa, foi criado *International tandem Network* e, com isso, houve o estabelecimento de princípios para a aprendizagem em regime em *tandem*. A partir dessas investigações, foram definidos os princípios do *tandem* e suas formas, com o foco na mediação feita por professores das instituições participantes. Considerando tais pesquisas, Vassallo e Telles (2009, p.27, grifo nosso) definem *tandem* como:

(...) um contexto de aprendizagem que: oferece oportunidades tanto de **socialização** como de individuação; está fundamentado na **autonomia**; esta entendida como uma responsabilidade ao **se tomar as próprias decisões**, não em isolamento, mas “com” ou “em relação ao” outro (o parceiro do tandem); implica em **compartilhar e alternar os papéis de quem retém o poder do conhecimento**; e desafia a posição do professor durante o processo de aprendizagem – uma posição que requer atitudes alternativas da parte do professor com relação a aconselhamento.

Das características citadas pelos autores emergem os princípios da aprendizagem em tandem: separação de línguas¹⁷, autonomia e reciprocidade (Brammerts, 1996). Esses princípios serão seguidos pelos aprendizes que praticam o e-tandem e o TTD para seu desenvolvimento linguístico e intercultural.

Cabe destacar as diferenças entre e-tandem e TTD. No modelo e-tandem, há duplas proficientes de uma língua que se comunicam entre si, numa interação que se dá de forma escrita, através da tecnologia (*messenger, e-mail*), sendo metade em cada idioma, para que ambos tenham oportunidade de interagir na língua-alvo. Segundo O’Dowd (2018), essas trocas virtuais de mensagem são baseadas no princípio da autonomia, isto é, sugere que os alunos sejam incentivados a buscar seus temas de discussão e decidir suas formas de correção, e no princípio da reciprocidade, propondo sempre um *feedback* ao seu parceiro e reformulações de ideias que julgue importante. Nesse modelo de aprendizagem, os alunos contam com um portfólio para reflexão acerca de seu aprendizado na LE. A função dos professores, nesse caso, é mediadora, pois a troca é dada entre os parceiros.

¹⁷ Em pesquisas recentes, Picoli e Salomão (2020) propõem que tal termo seja substituído por *igualdade (de oportunidades)*, já que a troca de códigos pode ser uma estratégia no ensino/aprendizagem de línguas no Teletandem.

O TTD, por sua vez, consiste em uma prática telecolaborativa, conforme descrito por O'Dowd (2018). O termo Teletandem foi criado por João A. Telles, inicialmente na UNESP, nas unidades de Assis e São José do Rio Preto, no ano de 2006, como parte de suas atividades como docente na graduação e na pós-graduação na área de ensino e aprendizagem de LEs. A ideia do projeto surgiu de sua vontade de aprender outra LE, assim como de sua companheira de trabalho e, assim, começaram a fazer sessões virtuais pelo *MSN Messenger*. Essas interações proporcionaram a eles comunicação em vídeo, áudio e texto, o que se assemelhava muito às suas conversas presenciais. Assim, o docente quis oportunizar a seus alunos essa prática, que passou a também ser estudada como contexto de pesquisa dando origem ao *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*, desenvolvido com o apoio da FAPESP (TTB¹⁸) e proporcionando a experiência de um contexto telecolaborativo e autônomo em um ambiente virtual que abrange textos multimodais. Vassallo (2010, p. 22-23) define o TTD da seguinte maneira:

Sinteticamente, teletandem é um nome desenvolvido no contexto do projeto TTB para indicar uma forma de tandem a distância, síncrono, por microfone e webcam, com objetivos linguísticos e culturais, parcerias fixas, de breve duração, com estrutura semi-dirigida e atividades livres, focado na conversação, com possibilidade de apoio pedagógico e geralmente promovido por uma instituição.

Desde o princípio (Telles, 2015), o TTD é compreendido como um contexto telecolaborativo apoiado em tecnologias VOIP (texto, áudio, webcam) utilizado para a aprendizagem de línguas de forma colaborativa e autônoma; por sua vez adota três princípios básicos para seu desenvolvimento:

- 1) *igualdade (de oportunidades)*, sugere que o tempo seja dividido entre os idiomas de forma equilibrada, não estritamente, já que a alternância entre eles pode ser uma estratégia para comunicação. Este princípio vem sendo revisto, também podemos encontrar como *separação de línguas* (Telles e Vassallo, 2006), no entanto, de acordo com Picoli e Salomão (2020), esta nomenclatura dá a ideia de uma separação de línguas de forma estrita, mas o que ocorre não é isso, uma vez que os estudantes podem recorrer a sua língua materna, essa estratégia pode ter diferentes motivações: desde a falta de vocabulário até como forma de evitar mal-entendidos, sendo assim uma maneira de dar continuidade à conversa.

¹⁸ Para mais informações, consultar www.teletandembrasil.org.

- 2) *reciprocidade*, que pressupõe um comprometimento por parte dos interagentes em participar e contribuir para que o parceiro também atinja seus objetivos, buscando-se, dessa forma, atender à expectativa um do outro;
- 3) *autonomia*, pode ter diferentes definições, de acordo com a modalidade de TTD, institucional ou não institucional. Nosso contexto se trata de uma parceria de TTD institucional semi-integrado, isto é, integrado às aulas apenas para uma das universidades, as práticas telecolaborativas fazem parte das aulas e exigem certo controle pedagógico pelo professor/mediador. Nesse caso, a universidade brasileira (UNESP) foi quem integrou as interações de teletandem às aulas de Língua Espanhola do curso de Letras. Assim, nesse caso, a autonomia propõe a cada participante a responsabilidade pelas decisões e gerenciamento de seu próprio aprendizado, no entanto tudo isso será gerenciado pelos mediadores, já que haverá certo controle pedagógico.

De acordo com Telles (2006b), os interagentes do TTD querem estudar a língua um do outro de forma autônoma, “a distância, mediados pelo computador ou por recursos de aprendizagem assistida pelo computador, os quais englobam leitura, escrita, produção e compreensão oral e recursos de imagens” (Telles, 2006b, p. 10). Dessa forma, observamos a constituição de um contexto multimodal, pois congrega diversos tipos de comunicação: som, fala, imagem, texto (escrito), movimentos gestuais etc.

Além de ser um contexto telecolaborativo de aprendizagem de LEs, consideramos o TTD um contexto para o desenvolvimento de pesquisa, pois a partir dele são desenvolvidos vários estudos junto às suas ações. Ainda, é visto como um lugar propício para formação de professores de línguas e literaturas, como verificamos em Salomão (2012), que em que o TTD pode promover a formação reflexiva e crítica do aluno-professor, tanto para o interagente como para o mediador.

Também, o TTB permite a democratização do acesso às LEs, visto que, por exemplo, as cidades do interior tal como Assis ficam fora da rota turística e os alunos acabam por não ter esse contato intercultural com estrangeiros; dessa forma, as práticas telecolaborativas podem oportunizar a troca, principalmente aos alunos que não têm condições de fazer um intercâmbio presencial.

Assim, com bases nas pesquisas mencionadas, o TTD pode ser descrito como:

- I. Contexto e/ou prática telecolaborativa para o ensino/aprendizagem de línguas, culturas e literaturas estrangeiras;
- II. Contexto de ensino e pesquisa, utilizado para ensino/aprendizagem de conhecimentos

linguísticos, culturais, literários etc; além de suas ações gerarem dados para pesquisa acerca de seu processo;

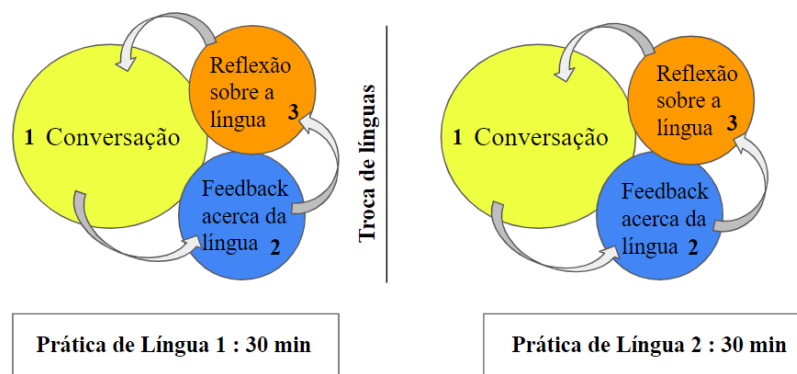
- III. Contexto de formação de professores de línguas e literaturas estrangeiras, visto que se verificam contribuições tanto aos interagentes como aos mediadores;
- IV. Contexto para reflexão sobre o ensino da língua materna, pois, ao passo que o aluno ensina sua língua, toma consciência sobre suas significações e estruturas;
- V. Contexto para o letramento digital, dado que tem proporcionado aos alunos trabalhar com e nas ferramentas digitais;
- VI. Contexto para o desenvolvimento da competência intercultural, pois discutem e refletem acerca da cultura.

Cabe ressaltar que não é a intenção do presente estudo apresentar definições fechadas de TTD, mas sim propor uma reflexão acerca dos vários aspectos amplamente investigados até aqui para servir de aporte para a continuidade das investigações, neste caso, sobre mais um viés, envolvendo, também, as questões literárias e em colaboração com a rede pesquisadores, tendo em vista as ações do projeto CAPES PrInT, ao qual este estudo se vincula.

O TTD, como vem se estabelecendo nos últimos anos, abarca em sua configuração não apenas as *sessões de interação* virtual estritamente, que é o momento em que os alunos trocam conhecimentos, desenvolvendo suas habilidades linguísticas em um contexto intercultural, mas todo o processo de *mediação*.

Na *sessão de interação*, os alunos possuem uma hora de conversação livre, sendo trinta minutos para cada idioma, em que têm autonomia para definir temas ou acatar o que sugerem os mediadores. Assim, através da aprendizagem autônoma e colaborativa, os interagentes podem gerir esse momento de conversação e fazer as devidas negociações; por exemplo, a forma em que querem ser corrigidos ou como serão feitos os esclarecimentos acerca de suas dúvidas e, nesse processo, se ajudam mutuamente a fim de um principal objetivo comum, que é o de aprender uma LE. O trabalho colaborativo sugere que os aprendizes sempre façam as negociações e os ajustes linguísticos de forma recíproca. Santos (2009) afirma que, quanto maior o índice de negociabilidade, mais enriquecido pode ser o insumo dado aos pares para sua aprendizagem. Da mesma forma, ocorre com a produção dos aprendizes, no que se refere às oportunidades de falar e oferecimento de um *feedback* dos seus desvios linguísticos, somente proporcionando esses espaços podem desenvolver suas habilidades. A estrutura na *sessão de interação* é ilustrada na figura a seguir:

Figura 1 - Interação em teletandem



Fonte: adaptado de Souza (2020), de sessão de interação baseado em Telles e Vassallo (2009).

Como podemos observar na figura anterior, no momento da prática de língua, temos a conversação, que pode ser de temas variados, tendo a oportunidade de expressar-se na língua alvo e de errar e para que seu parceiro possa fazer os devidos ajustes linguísticos, através de *feedbacks* em forma de repetições, reformulações de frases, metalinguagem, imagem etc. A partir desses esclarecimentos, por um lado, temos o aluno menos proficiente refletindo sobre sua prática de língua e, por outro lado, o estudante que reflete sobre o ensino da sua língua materna. Portanto, o TTD não é um mero bate-papo; segundo Souza (2016), o que diferencia essa prática, por exemplo, é a abordagem de aquisição de línguas: *ênfase na forma e ênfase no conteúdo* (Long, 1991; Doughty e Williams, 2004). Dessa maneira, no momento da interação, os alunos são orientados a prestarem atenção não somente no que seu parceiro fala, mas também em como ele fala, ou seja, no conteúdo e nas estruturas da língua.

Segundo Telles e Vassallo (2009), esse estilo de aprendizagem é nomeada como “monitorada”, que se relaciona a Vygotsky (1978), com o *processo de andaime (scaffolding* – em inglês). Essa metáfora de andaime utilizada representa a ideia de um edifício em construção, em que os apoios vão sendo retirados à medida que a estrutura vai tornando-se capaz de sustentar-se sem ajuda. O intuito é que o aluno mais proficiente ofereça um suporte para que o menos proficiente possa desenvolver suas habilidades linguísticas e vice-versa, até conseguirem cumprir seu objetivo. Para tanto, através de uma perspectiva interacionista de aprendizagem de línguas, temos a interação, como fundamental para aprendizagem de LEs. Sendo assim, baseado em teorias vygotskianas, o desenvolvimento do aprendiz é vinculado à perspectiva social, isto é, está pautado na interação social.

Além das sessões de interação, o TTD também é constituído pela *sessão de mediação*, que pode ser feita de forma *online* ou presencialmente, em laboratórios, em grupos, duplas ou individualmente. Na maioria das vezes, instruídos pelos mediadores, após cada interação, os

alunos partem para uma reflexão compartilhada sobre sua aprendizagem, em que revisam suas anotações feitas durante a interação e comentam suas facilidades, dificuldades, temas abordados etc. Mais especificamente, Salomão (2012, p.20) define a mediação como:

[...] encontros entre o interagente (aluno universitário praticante de teletandem) e o mediador (aluno de pós-graduação) para que possam discutir aspectos relacionados à prática do interagente e refletir juntos sobre as dúvidas e os problemas encontrados no ensino e aprendizagem de línguas nas sessões de teletandem, questões culturais, assim como possíveis impasses entre parceiros. O mediador se coloca para o interagente como um parceiro de discussão, fazendo, assim, a intermediação da aprendizagem segundo pressupostos vigotskianos, de desenvolvimento por meio da interação social e por meio do oferecimento de andaimes.

O mediador oferecerá um suporte pedagógico quanto às estratégias de aprendizagem, negociação de significado e reflexão sobre questões discursivas, culturais e literárias (aqui mais especificamente) que emergem nesse contexto. Andreu-Funo (2015) também observa que o mediador, ao colocar-se como um parceiro de discussão mais experiente, medeia a aprendizagem dos pares de aprendizes baseando-se em princípios da teoria sociocultural vygotskiana, ou seja, focando no desenvolvimento por meio da interação social e pelo oferecimento de andaimes. Em razão disso, a autora propõe que mediador e aprendiz sejam capazes de reconhecer a característica de cada estágio de nível de proficiência ou a quantidade de conhecimentos culturais que têm os pares, além de observar que tais características mudam, assim como a percepção de desenvolvimento na língua.

Dessa maneira, não consideramos a *sessão de mediação* como algo fechado, mas sim adaptável às modalidades de TTD e sujeitos, objetivos, níveis de proficiência de cada interagente. Telles (2015, p. 24, tradução nossa) alerta o quão importante é a presença de um professor mediador e o processo de mediação para as práticas telecolaborativas:

Se o professor não estiver criticamente bem informado sobre tais questões, a sessão de mediação pode não transcender o nível de meros relatos de experiência, por sua vez, perpetuando estereótipos e concepções sedimentadas de si e do outro. Fazer com que os alunos simplesmente interajam com pessoas e idiomas de outros países não é suficiente. O uso de sessões teletandem pelos professores como estratégia pedagógica, portanto, deve ser feito com cuidado, e o desenvolvimento do professor para lidar com o teletandem deve ser cuidadosamente e atenciosamente planejado, especialmente com o colega professor no exterior. (Telles, 2015, p. 24).¹⁹

¹⁹ Original: “If the teacher is not critically well informed about such issues, the mediation session may not transcend the level of mere reports of experience, in turn perpetuating stereotypes and sedimented conceptions of self and other. Having students simply interact with people and languages from other countries is not enough. Teachers’ use of teletandem sessions as a pedagogical strategy, therefore, must be done carefully, and teacher development to deal with teletandem must be carefully and attentively planned, especially with the teacher colleague abroad.” (TELLES, 2015, p. 24).

É fundamental que o professor-mediador tenha um planejamento das sessões de interação, pois esse momento exige cuidado para os alunos não criarem estereótipos ou concepções superficiais sobre a sua cultura e a do outro. A mediação pode ser considerada, ainda, como um processo de caráter mais amplo que, embora inclua a *sessão de mediação* em seu sentido mais estrito, conforme até aqui descrito, engloba vários procedimentos: “[...] trata-se de todo um processo que se inicia nos primeiros contatos com as instituições estrangeiras e se estende à organização, acompanhamento, supervisão e avaliação” (Carvalho; Ramos, 2019).

Segundo Salomão (2006), baseando-se em Brammerts (2002), a formação de parcerias em TTD entre universidades pode se dar de formas variadas, portanto, a autora propõe um quadro demonstrando as características de cada uma dessas formas. Em sequência, Zakir (2015) também sintetiza as modalidades do TTD:

Quadro 2 - Modalidades de teletandem

Modalidades de (Tele)tandem por contexto				
(TELE)TANDEM NÃO-INSTITUCIONAL		Não vinculado à instituição de nenhum dos participantes.		
(TELE)TANDEM SEMI-INSTITUCIONAL		É institucional somente para um dos dois participantes.		
(TELE)TANDEM INSTITUCIONAL		Realizado dentro de instituições como escolas, centro de línguas, faculdades e universidades, que o reconhecem e o promovem.		

Integrado	Complementar	Opcional	Não-integrado	Semi-integrado
É reconhecido pela instituição, faz parte integrante do curso e é obrigatório. (Brammerts et al., 2002:86)	Pode ser escolhido dentre as iniciativas opcionais e, neste caso, é reconhecido pela instituição como parte integrante do curso. (Brammerts et al., 2002, p. 86)	Pode ser escolhido dentre as iniciativas opcionais, é reconhecido pela instituição, mas não é considerado como parte do curso.	A instituição dá apoio e/ou alguns recursos (como meios para achar um parceiro, espaços, apoio técnico, serviço de mediação) mas não há reconhecimento oficial. Pode ser desenvolvido sem que haja um curso. (Brammerts et al., 2002, p. 84)	Apenas uma das instituições tem o teletandem como parte integral do currículo e atividade obrigatória, enquanto a outra reconhece o teletandem como atividade opcional. (Messias, Zakir, 2015)

Fonte: Zakir (2015) e Salomão (2006)

Inicialmente, a modalidade oferecida no Projeto Teletandem Brasil foi a Institucional não-integrada, uma vez que as instituições envolvidas sempre deram apoio ao contexto telecolaborativo, oferecendo meios para o contato entre alunos de diferentes instituições, espaço

físico, recursos tecnológicos, materiais e auxílio de professores-mediadores; entretanto, na maioria das parcerias, não havia um reconhecimento oficial nos currículos dos cursos, sendo desenvolvido como uma atividade voluntária de alunos e professores.

Essas ações de TTD institucional não-integrado reiteram a importância dos princípios norteadores da atividade: igualdade de oportunidades, reciprocidade e autonomia; somente orientados por tais, a prática promove a percepção da aprendizagem e, assim, garante a continuidade da interação entre os pares. É fundamental que cada participante exercite a autonomia, pois assim negocia com seu parceiro suas metas e estratégias de aprendizagem para que ambas sejam contempladas durante a sessão de interação, comprometendo-se em contribuir para o alcance de seu objetivo (Cavalari; Aranha, 2014).

Cavalari e Aranha (2014) ressaltam que, com o passar dos anos, o TTD tem tomado novos rumos com a integração de suas atividades nas disciplinas de língua inglesa na universidade brasileira e à disciplina de língua portuguesa na universidade estrangeira, dando lugar à modalidade institucional integrada. As autoras ressaltam algumas características dos contextos integrados:

(i) os alunos fazem, todos ao mesmo tempo, as sessões de TTD durante o horário regular de aula em ambientes apropriados para as interações e com o apoio de monitores, [...]; (ii) os professores organizam um calendário de interações (em geral oito) e de temas relacionados com os programas das disciplinas sobre os quais os alunos poderão discutir. [...]; (iii) as atividades de TTD são utilizadas como um instrumento de avaliação, [...]; (iv) os alunos escrevem um texto em língua estrangeira, relacionado ao tema expresso em (ii), que é corrigido por seu parceiro; (v) os alunos participam de um tutorial antes de iniciarem as interações com seu parceiro, tanto do lado brasileiro quanto do lado estrangeiro; (vi) o pareamento é feito aleatoriamente, ou seja, um aluno brasileiro é pareado com um aluno estrangeiro dependendo do computador no qual se senta na primeira interação [...] (Cavalari; Aranha, 2014).

Assim, como visto no quadro 8, há a possibilidade de apenas uma das universidades adotarem as atividades de TTD nas suas aulas, o que chamamos de TTD institucional semi-integrado. Essa modalidade não acontece com frequência por parte da UNESP-FCL, no entanto, tendo em vista a necessidade de estimular a curricularização de tais ações e o interesse dos alunos, nos últimos semestres tem-se buscado integrar o TTD às aulas de língua espanhola, em disciplinas regulares do curso de Letras, especialmente do período noturno. Nessa modalidade a integração das atividades às aulas de língua pode ocorrer de duas formas: 1) durante a aula de LE, nesse caso os alunos devem deslocar-se para um laboratório com ferramentas tecnológicas que possibilitem realizar a *sessão de interação*; ou 2) como uma atividade de casa, em que os alunos se comprometem a agendar com seu parceiro um dia e um horário para interagirem e trocar conhecimentos. Para tanto, tais ações têm garantido aos estudantes de Letras da UNESP-

FCL participar do projeto, promovendo a ampliação de sua formação como professores de língua e literatura. Nesta investigação, temos como objetivo gerar e analisar os dados oriundos desse contexto semi-integrado e discorrer acerca de suas contribuições.

1.2.1 Aprendizagem intercultural e(m) teletandem

Os estudos culturais dentro do ensino/aprendizagem de idiomas configuram um projeto ambicioso, visto sua complexidade, pela quantidade de definições dadas à “cultura” a partir da evolução das pesquisas das ciências sociais. De acordo com Cuche (1999), o termo cultura teve início na França e originou-se do vocábulo *cultivo*, porém, quando se encontrou com ideias iluministas, o termo passou a ser entendido como um conhecimento racional a ser adquirido dentro de uma sociedade. Dessa maneira, a definição de cultura toma dois lados: os estudos da cultura e o das culturas, em uma concepção universalista e outra, particularista.

Kramsch (2017) destaca que, na década de 1980, a definição do termo cultura se pauta na comunicação e em interações nos diversos contextos sociais. Halliday (1978) *apud* Kramsch (2017, p.140) descreve o que é a língua a partir de um sistema-semiótico:

(1) ela representa a realidade social ao se referir ao mundo exterior (por exemplo, um mundo de jardins e residências); (2) ela expressa a realidade social ao indexar identidades sociais e culturais (por exemplo, a estratificação social dos papéis e das funções que as pessoas exercem); (3) ela é uma metáfora para a realidade, pois representa – ou é um ícone de – um mundo de crenças e práticas que chamamos de ‘cultura’ (por exemplo, no caso em questão, os hábitos relacionados a trabalho e lazer, jardinagem e culinária).

Conforme tal definição, os estudiosos consideram a língua como realidade significada. Assim, uma língua dá significação às culturas, já que representa uma realidade social; mais especificamente, ela expressa a organização estrutural de grupos sociais. Contudo, a cultura não está limitada a um território, dado que ela é um processo discursivo dinâmico e significado pelas subjetividades de cada indivíduo. De acordo com Kramsch e Hua (2016), com a globalização, a partir da década de 1990, os próprios falantes nativos passaram a viver em sociedades multiculturais. A concepção multicultural apresenta uma sociedade diversa, uma vez que há a cultura de gênero, profissional, religiosa e experiências pessoais emergem dentro de uma sociedade. Diante disso, uma comunidade localizada em um determinado espaço é heterogênea. Nas palavras de Paraquett (2010, p. 144), “o Multiculturalismo é determinado pela co-presença de várias culturas num espaço concreto, mas cada um com seu estilo e modos de vida diferentes”.

Além disso, as TIC têm ressignificado a natureza do ensino/aprendizagem de línguas e culturas, visto que passam a enfatizar as relações entre o eu e o outro. Nas palavras de Kramsch (2017, p. 144-145):

Nessa perspectiva, os alunos de línguas não mudam a sua identidade ao aprender uma língua estrangeira, mas podem ser levados a mudar as posições do sujeito. Essa é a perspectiva que tenho adotado com os jardins franceses e persas. Ver duas culturas ecoarem uma na outra através do tempo e do espaço pode promover, nos alunos, uma subjetividade pós-moderna, que linguistas aplicados que seguem Bhabha (1994) têm localizado, no terceiro-lugar do discurso (KRAMSCH, 2009a), uma competência simbólica que tem, como foco, o próprio processo de significação (KRAMSCH, 2009b).

Dessa forma, aprender uma língua pode levar ao reconhecimento de nossas próprias práticas discursivas, uma vez que oportuniza a promoção da compreensão histórica e social do Outro e um entendimento do Eu. Essas relações interculturais são mediadas por ideologias, estruturas sociais, poderes, identidades, memórias, experiências, conhecimentos culturais etc. A comunicação intercultural faz com que o aprendiz se coloque no lugar de outra pessoa, enxergue o mundo como ela o vê e signifique de acordo com sua experiência humana compartilhada. Nesse sentido, Kramsch e Hua (2016) defende o ensino/aprendizagem de línguas com foco na competência simbólica; isto é, o professor não apenas promove uma competência “turística” de trocar informações com falantes proficientes, mas principalmente ensina os alunos a manejarem e terem consciência dos sistemas simbólicos que se expressam através da língua.

Esse diálogo conduz ao *terceiro-lugar* (Bhabha, 1998), espaço em que as representações culturais se desestabilizam e os alunos se enxergam por dentro e por fora. Nesse terceiro-espaço há um diálogo com o outro, bem como com outros e outras manifestações do “eu” no tempo, o que se refere ao meu passado ou futuro. Isto é, há várias vozes que ecoam nas nossas palavras que são colocadas em embates nessas relações interculturais. Segundo Bhabha (1998 *apud* Kramsch, 2009, p. 237, tradução nossa), o terceiro-espaço

[...] define a posição do falante de um enunciado que se refere a acontecimentos no mundo exterior e, ao fazê-lo, constitui-se a si próprio como um "sujeito de enunciação", ou seja, como um falante/escritor que é ao mesmo tempo um ator social. Esta posição é historicamente contingente, socialmente maior do que o indivíduo e, portanto, para além da consciência de qualquer indivíduo.²⁰

²⁰ No original: “defines the position of the speaker of an utterance who both refers to events in the outside world and, in so doing, constitutes him/herself as a ‘subject of enunciation’, i.e. as a speaker/writer who is at the same time a social actor. This position is historically contingent, socially larger than the individual, and therefore beyond any single individual’s consciousness.”

Isso quer dizer que as práticas discursivas adquiridas inconscientemente ao longo de nossas vidas falam através de nós e constituem nossas diferenças culturais. Assim sendo, para ambos os autores a *terceiridade* é considerada um espaço em que na fala do enunciador ecoam diversas vozes, pois comunica traços de nossas posições sociais e do espaço cultural que apresenta as nossas palavras e a dos outros. Com relação a isso Bhabha (1998, p. 67-68) afirma:

É o Terceiro Espaço, que embora em si irrepreensível, constitui as condições discursivas da enunciação que garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo.

Na mesma direção, Telles e Messias (2020), as interações de TTD são espaços interculturais, em que os participantes discutem sobre a cultura como diálogo e tornam-se conscientes da cultura do outro e da própria, permitindo-lhes experiências para além da sala de aula. Assim, tal contexto pode ser apresentado como um “terceiro espaço que congrega elementos educacionais (pessoas, lugares, conhecimentos teóricos) e morais (posicionamentos políticos sobre a vida, de forma geral), os quais vão desde o senso comum até as formas mais elaboradas e fundamentadas de pensamento” (Telles; Messias, 2020, p.745).

Telles e Vassallo (2009) destacam que as práticas telecolaborativas oportunizam a experiência de estar nesse terceiro-lugar, ou seja, o indivíduo experimenta o contato entre culturas, dado que o projeto reúne a individualização e a socialização de forma original, inovadora e harmônica. Além disso, Silva (2023) comprova que a literatura no TTD pode atuar no desenvolvimento da competência simbólica, pois através do compartilhamento e intercâmbio de conhecimentos, os estudantes mobilizam suas subjetividades e historicidades. Através dessa perspectiva social, os estudiosos enfatizam o potencial do TTD de promover um contexto espontâneo para trocas interpessoais e interculturais, uma vez que o indivíduo interage com o outro e, ao mesmo tempo, entra em contato com outra cultura, refletindo sobre as manifestações de seus outros “eu” e formando sua própria identidade nessa relação com o diferente.

1.2.2 Teletandem e formação de professores

No mundo atual, o ensino/aprendizagem de línguas tem sido incentivado a transformações na esfera social, bem como no mundo digital, mudanças que impactam diretamente na formação de professores e em nossas formas de aprender e ensinar. Os novos professores de línguas estão imersos nesse contexto globalizado e intercultural; devido a isso

consideramos as culturas e as tecnologias como algo fundamental no seu desenvolvimento acadêmico e, em um futuro, para sua atuação como profissional de línguas.

Nesse sentido, torna-se imprescindível pensar em novas metodologias para formar professores críticos e reflexivos. Apesar disso, observamos nos cursos de graduação em LE uma preocupação maior com o desenvolvimento linguístico dos alunos, ficando de lado reflexões acerca das tecnologias e a competência intercultural (Celani, 2010). Atualmente, é necessário o desenvolvimento de professores capazes de transitar por uma perspectiva intercultural e mediada por tecnologias, assim somos levados a refletir sobre sua formação inicial e continuada.

O TTD pode ser um espaço profícuo para os professores em formação, visto que apresenta um contexto inovador, autônomo e intercultural. Assim, suas ações contribuem, por um lado, na formação docente inicial, por se tratar de um contexto que se difere da sala de aula e por seu caráter autêntico, e, por outro lado, atua na formação continuada dos profissionais que são mediadores, pois suas ações têm ecoado em suas práticas em sala de aula e têm motivado reflexões como docentes (Carvalho; Ramos; Messias, 2017). Nesse sentido, o TTD pode ser um contexto profícuo tanto para o desenvolvimento profissional dos interagentes, como para o mediador que promove reflexões no ensino/aprendizagem de línguas.

Messias e Telles (2020) também salientam que, embora o TTD não possibilite o contato real com uma sala de aula para os interagentes, oportuniza a reflexão do que se ensina e do que se aprende (português e uma LE), bem como da metodologia de se ensinar línguas. Dessa maneira, nesse espaço, são viabilizadas situações pedagógicas que levam os alunos a desenvolverem-se em situações práticas ou ao menos refletir sobre elas. Além disso, nesse contexto, os alunos são expostos ao terceiro-espço, ou seja, a contatos interculturais através da tecnologia. Esse diálogo entre as diferenças culturais é um espaço para construção de novos signos de identidade a partir da análise de si e do outro, promovendo transformações sociais, no próprio ambiente, mas também na atuação desses futuros professores (Messias e Telles, 2020).

Sendo assim, entendemos o TTD como um espaço de formação complexo que,

Por um lado, insere os estudantes em um ambiente diferenciado, tão importante e necessário para o desenvolvimento de múltiplas competências: competência linguístico-discursiva, competência didático-metodológica, competência intercultural/sociocultural e competência tecnológica (a qual se mostra igualmente relevante nos meios educacionais, em função das transformações sociais pelas quais passamos). Por outro lado, possibilita aos alunos a compreensão dos multiletramentos, constituídos, ao mesmo tempo, pela multiplicidade cultural e pela multiplicidade semiótica dos textos [...] (Carvalho; Ramos; Messias, 2017, p.81-82).

Com isso, observa-se a importância da participação de alunos em projetos de intercâmbio virtual. Zeichner (2010 *apud* Carvalho, Ramos e Messias, 2017) salientam que esses espaços híbridos, onde o conhecimento empírico acadêmico e conhecimento das comunidades atuam de forma menos hierarquizada em prol do desenvolvimento docente, são ações que promovem uma mudança nos programas de formação de professores. Esse movimento favorece uma série de reflexões para a formação docente, uma vez que os alunos podem compreender a complexidade dos processos de ensino/aprendizagem de línguas, o desenvolvimento de uma identidade profissional e a conscientização do uso da linguagem nas mais variadas situações. Messias e Telles (2020, p.743) observam a importância desses movimentos:

É importante o fato de que um professor de língua deve ter habilidade para refletir sobre a língua como sistema, uma atividade até certo ponto técnica. Importante, também, é a necessidade de compreensão de questões políticas e culturais que impactam na organização social, na qual a prática docente se encontra inserida. Essa é, nos dias atuais, uma qualidade que torna o professor de línguas um agente de formação mais consciente de seu papel e da organização institucional que o rodeia, tanto na escola quanto na sociedade, de maneira geral.

Desse modo, quando o interagente transita nesse terceiro-espaco pode refletir sobre a linguagem como uma prática social, compreendendo questões políticas e culturais de um determinado grupo social. Essa tomada de consciência é que faz o professor de LEs pensar na sua atuação profissional, como agente formador e agente que pode instigar a transformação social, e nas instituições que o rodeiam. Essas reflexões podem ser motivadas por um mediador atento às necessidades dos professores em formação.

Salomão (2012) discorre que o mediador auxilia em todo esse processo de desenvolvimento, pois leva os interagentes a refletirem sobre suas práticas e seu aprendizado, tanto no que diz respeito ao ensino de sua própria língua, quanto à sua aprendizagem na LE. Assim, partindo da perspectiva sociocultural (Vygotsky, 1994), o professor não será mais o detentor do conhecimento, mas sim auxiliador dos interagentes oferecendo suporte, como processo de andaime, para que alcancem seus objetivos.

Assim, quando o TTD é realizado em cursos de Letras, podemos considerar que é um trabalho colaborativo entre o profissional mais experiente e o professor em formação, ou seja, entre o mediador e o interagente. No contexto em que atuamos, os mediadores, em geral, são alunos de pós-graduação ou professores de LEs da disciplina de língua espanhola ou portuguesa, no caso da universidade estrangeira. Segundo Salomão (2011), essa experiência como mediador é, também, um espaço de formação para esse aluno pós-graduando, uma vez

que poderá futuramente formar professores de línguas, assim, sua atuação nesse contexto pode ser produtiva tanto para o interagente como para ele mesmo, como formador de professores.

Dadas tais considerações, podemos reafirmar o entendimento do TTD como mais um espaço de formação docente, que se dá durante o processo de mediação e nas sessões de interação, atuando na formação do aluno de graduação, pós-graduação e na reflexão sobre o ensino/aprendizagem de línguas de professores universitários. Em nosso contexto específico, em que o TTD é integrado às aulas de língua espanhola, buscamos observar suas contribuições na formação do professor de língua espanhola e suas literaturas.

1.3 Educação literária

O trabalho com literatura pode ser desafiador e formar leitores ainda mais, contudo o texto literário não pode ser abandonado pelos professores de língua e literaturas. Quando pensamos em ensino/aprendizagem de aulas de LEs, questionamos se, de fato, a literatura é relevante para essas aulas, por isso, trazemos algumas reflexões teóricas acerca da importância da experiência da leitura literária para nossos alunos.

Candido (2004) defende a literatura como um *bem incompressível*, assim como a moradia e a comida deveria ser garantida para todas as pessoas; nós, professores de língua e literaturas, deveríamos assegurar, ao menos, o acesso à arte literária. Sabemos que muitos direitos do cidadão brasileiro são negligenciados, mas, nosso estudo não tem o intuito de validar o que é mais ou menos essencial para viver-se de modo digno e sim discutir as contribuições da leitura literária. Nesse sentido, Candido (2024) considera que os textos literários são direitos indispensáveis, bem como tudo que nos faz viver com dignidade e com integridade espiritual, sendo importante para o desenvolvimento de indivíduos em questões educativas e psicológicas, o que destaca a função humanizadora da literatura.

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (Candido, 2004, 175).

Em outras palavras, a afirmação do estudioso é de que a experiência de leitura literária pode promover construções de saberes sobre si e a sociedade que nos rodeia. Assim, a literatura pode ser uma aliada da educação, de forma a promover conhecimentos de outras sociedades e ampliando a circulação do estudante em diferentes grupos sociais. Os textos literários têm função social e isso está intimamente ligado às suas três faces: a literatura 1) é um objeto com

estrutura e significado, isso refere-se à maneira como o texto literário é construído, a linguagem o diferencia; 2) expressa o mundo e suas emoções; e 3) é um tipo de conhecimento. O autor discorre que o efeito da literatura se dá através desses três aspectos e desenvolve a humanização, isto é, o texto literário ao reunir saberes a serem interpretados gera conhecimento (Candido, 2004).

Além disso, é uma manifestação universal que transcende as fronteiras de tempo e de espaço, pois é no texto literário que encontramos aspectos de “alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos etc.” (Candido, 1972, p.83). Candido (1972) afirma que o aspecto social da literatura é importante para a constituição da obra. Essa característica se dá, pois, cada arte, seja literária ou não, é criada de acordo com a cultura de cada indivíduo e isso abrange as crenças e costumes de cada um. Entretanto, ainda que a literatura contenha aspectos sociais e a manifestação de emoções e de visões de mundo, a nossa intenção, nesta investigação, não é reduzir o texto literário a questões sociais, históricas ou culturais, uma vez que essa visão pode limitá-lo. Dessa maneira, consideramos que a literatura não deve ser vista como fonte onde buscamos um determinado fato histórico ou social, pois o texto traz uma verdade “imaginada” e expressa esteticamente, tais aspectos formam um elo entre o leitor e o real (Candido, 1972). Tampouco acreditamos, que ela é só uma decodificação, pois, de acordo com Candido (2004), há uma diversidade de elementos estéticos e culturais que atuam ativamente na literatura. Para o estudioso, o texto literário tem valor para sociedade, além de suprir nossa necessidade de fabulação, nos humaniza.

Nessa perspectiva, o trabalho com a literatura é complexo. De acordo com Dalvi (2018), falar de ensino de literatura reduz a formação do leitor apenas ao “ensino”, uma vez que há diversos lugares onde ocorre esse processo formativo. Considerando tal afirmação, nesta dissertação, nos referimos à concepção de educação literária (Dalvi, 2018). A palavra “educação” atribui a essa formação maior amplitude; tal termo é definido como:

[...] formação omnilateral do ser humano pelo desenvolvimento crítico de sua inteligência, emoção e sensibilidade em diferentes campos artísticos, científicos e filosóficos, visando à participação ativa e consciente na transformação das condições de vida humanas, em um contexto histórico e social complexo (Dalvi, 2018, p. 1).

Assim, a educação literária abrange diversas áreas do conhecimento: o campo artístico-cultural, filosófico e científico. De acordo com a estudiosa, o desenvolvimento do leitor ocorre em muitos contextos, isto é, a formação literária perpassa não só a educação básica e o ensino superior, não se restringe às práticas pedagógicas, mas se concretiza em outros espaços como

nas bibliotecas, salas e clubes de leitura, feiras, jornadas, lançamentos de livros, teatros, óperas, no contexto das interações de TTD (conforme aqui propomos) etc.

Dalvi (2018) discorre que uma educação literária efetiva vai além de ensinar a ler textos literários, mas também confronta as realidades dos sujeitos em aspectos culturais, sociais, históricos, econômicos, entre outros. Dessa maneira, permite ao leitor entender que a literatura não se reduz apenas à leitura, pois “há toda uma intrincada e sedutora teia de trabalho, filiação, valorização e escolhas que, se não vem à tona, fica esquecida, e não mobiliza e engaja os sujeitos que têm diferentes interesses, perfis, modos-de-ser no mundo” (Dalvi, 2018, p. 15).

Na mesma direção, Leahy-Dios (2004) afirma que a educação literária pode levar à 1) formação de pessoas “melhores”, o que vai ao encontro da ideia de função humanizadora da literatura (Candido, 2024), isto é, pessoas mais engajadas a buscar a formação de comunidades democráticas; 2) ao domínio de uma língua escrita mais “elevado”; e 3) à compreensão de fatos históricos políticos e sociais, pois a literatura é carregada de metáforas para entender o individual e o social. Nesse sentido, Leahy-Dios (2004, p.234) afirma:

somente a literatura pode incentivar a sensibilidade do indivíduo para o artefato artístico através do desenvolvimento dos sentidos, das emoções e da razão. E o equilíbrio dessas forças é papel da educação literária, na construção de subjetividades pessoais e sociais. Sua principal contribuição para a educação escolar deveria ter sido a ligação entre sociedades multiculturais e desiguais através da promoção de uma consciência dos valores ideológicos que permeiam o gosto, a escolha e o poder literários.

Cosson (2014, p. 17) também salienta: “A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos [...]. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade”. Na mesma direção, para Leahy-Dios (2024, p. 234), “[...] somente a literatura pode incentivar a sensibilidade do indivíduo para o artefato artístico através do desenvolvimento dos sentidos, das emoções e da razão. E o equilíbrio dessas forças é papel da educação literária, na construção de subjetividades pessoais e sociais.”

Entretanto, para que a experiência de leitura literária possa ser bem sucedida é necessário a mediação literária, isto é, o professor formador de leitores planeja e facilita as situações de leitura, oportunizando o contato com o texto literário e com seus aspectos estéticos, linguísticos, artísticos, de modo que o estudante possa aprender a dialogar com o texto – e com outros textos -, valorizar e preencher suas lacunas e assim, dando sentido ao texto (Leahy-Dios, 2004). Logo, a literatura pode ampliar o horizonte dos leitores, uma vez que é um convite para que os estudantes expressem suas opiniões, experimentem modos de vida e dialoguem com outras artes (literárias ou não). Da mesma maneira, ler e escrever literatura pode mediar

conhecimentos de uma cultura, ou seja, pode promover a consciência de questões políticas, ideológicas e históricas (Leahy-Dios, 2004). Consequentemente, a literatura nos desorienta, apela para nossas emoções, fazendo-nos conscientes das sociedades e da forma em que vivemos (Compagnon, 2009).

Nesse sentido, por meio da mediação literária a experiência de leitura pode favorecer a tomada de consciência das realidades e, consequentemente, aumenta a possibilidade de transformação social (Candido 2004) - por isso a importância de trabalhar com a literatura no ensino de LEs, uma vez que refletimos sobre os aspectos psicológicos, linguísticos e culturais de uma obra literária, desenvolvemos a humanização, ao passo que nos faz conhecer, refletir e respeitar o diferente, fomentamos a capacidade de identificar e lidar com os problemas da vida e dos seres humanos. Portanto, acreditamos na viabilidade da inserção do texto literário no TTD de modo que contemple seus aspectos estilísticos e estéticos, e o trabalho com o texto de forma dialógica, que estimule a identificação dos fatores socioculturais, históricos, psicológicos, entre outros, com vistas a formar leitores e professores preparados para uma leitura de modo crítico, ativo e responsável, que compreendam a complexidade da literatura.

Bakhtin e Volochinov (2006) afirmam que a leitura se dá através da interação entre o autor, texto e leitor (Bakhtin e Volochinov, 2006). Ao conceber o processo da leitura como um ato interlocutivo, exige a participação dos três, assim, a produção de sentido constitui-se do diálogo entre o eu e o outro. Dessa maneira, o leitor tem o papel de manter uma posição responsiva em relação ao que lê, isto é, ao ler ele se posiciona e reage.

Em direção similar à de Bakhtin, nos reportamos a Freire (2011), que em seu texto “A importância do ato de ler” salienta que a leitura não deve ser somente a decodificação de signos, mas sim a leitura do mundo; o ato de ler começa desde a suposição do significado do texto e se prolonga na nossa vivência. Assim sendo, segundo a visão do estudioso, ler deve ser “um ato criador”, isto é, enquanto lemos construímos significado, vamos preenchendo as lacunas do texto, a partir da sua experiência de mundo, e o leitor não pode fazer isso sem a participação do autor e do texto. Essa percepção crítica de Freire considera a leitura como algo nunca acabado, uma vez que cada leitor interpreta de uma forma e ressignifica o texto. Nessa perspectiva, Bakhtin e Volochinov (2006, p. 99) discorre:

Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. Cada inscrição constitui uma parte inalienável da ciência ou da literatura ou da vida política. Uma inscrição, como toda enunciação monológica, é produzida para ser compreendida, é orientada para uma leitura no contexto da vida científica ou da realidade literária do momento, isto é, no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante.

Logo, para o estudioso é importante destacar não somente o aspecto linguístico e estético do texto, mas também seu contexto de produção, pois o texto é constituído de outros. Bakhtin (1980) destaca que o texto é constituído de diversas vozes – textos polifônicos –, visto que elas já não se representam mais como uma unidade, mas como um jogo de confrontações. Essas vozes que ecoam são resultado do dialogismo, outro conceito importante a destacar. Segundo Beth Brait (2005, p.32) trata-se do:

[...] princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso. Insiste no fato de que o discurso não é individual, nas duas acepções de dialogismo mencionadas, [...] porque se constrói entre pelo menos dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais e não é individual porque se constrói como “diálogo entre discursos”, ou seja, porque mantém relações com outros discursos.

Isso posto, os enunciados expressos no texto não são totalmente individuais, pois há uma cultura social e histórica que os constitui, assim como nós também somos constituídos de outras vozes. Os textos literários, então, recuperam fatores sociais e históricos e vão além, pois no momento da leitura essas informações podem ser ressignificadas pelo leitor. Logo, a leitura dialógica se dá entre a leitura, o texto e o contexto, tendo em vista que a construção de sentido se dá também através do meio social em que a obra foi construída. Nesse processo dialógico, o leitor, de acordo com suas vivências, dá significação para o enunciado escrito por um outro indivíduo localizado em um determinado contexto histórico e social. Assim, para Bakhtin a leitura não é individual, já que não é encerrada no texto, e sim se prolonga em outros indivíduos e são passíveis de serem ressignificadas.

Portanto, a educação literária nas aulas de literaturas estrangeiras não deve ser vista somente como uma forma de transmissão de aspectos linguísticos voltados para a comunicação em nível pragmático, mas, também, como uma maneira de aprender a complexidade das representações culturais abarcadas em signos verbais e não verbais, que trazem em sua essência (re)leituras sobre o eu e o outro. Por isso, consideramos a leitura literária um importante componente capaz de enriquecer e ampliar a prática docente, contribuindo para um ensino e aprendizagem de línguas de forma mais profícua.

1.3.1 Literaturas e línguas estrangeiras: documentos orientadores

Consideramos ainda como relevante, nesta pesquisa, apresentar, mesmo que brevemente, algumas reflexões sobre alguns documentos da educação em nosso país, os quais orientam as políticas e práticas relacionadas à área de conhecimento de ensino de línguas. De certo modo, tais discussões estabelecem alguns princípios com o objetivo de regulamentar as

habilidades e competências que os professores precisam desenvolver e, até mesmo, apropriar-se durante o processo de formação docente. Aqui, observamos como a literatura é mencionada em tais documentos.

O documento que rege o currículo do curso de Letras das universidades brasileiras é o Parecer CNE/CES nº 492/2001 (Brasil, 2001). Ele também orienta os cursos de Arquivologia, Filosofia, Ciência Política e Sociológica, Geografia, História, entre outros. O Parecer para o curso de Letras é composto de três páginas e discorre sobre os perfis dos alunos graduados, habilidades e competências, conteúdo e estrutura curricular. As diretrizes curriculares regulamentam que a universidade deve formar professores interculturalmente competentes na língua ou línguas, caso houver uma LE, sendo conscientes de sua relação com o outro.

Relacionado à formação do profissional de Letras, o CNE/CES nº 492/2001 apresenta algumas habilidades e competências que o professor em formação deve adquirir durante seu percurso no curso. Dentre as habilidades e competências apresentadas, destacamos uma que traz a questão literária: visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional (Brasil, 2001, p. 30). Salientamos que o processo de leitura literária de forma crítica já engloba as outras competências apresentadas pelo Parecer, como a formação intercultural, domínio da língua e a reflexão analítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico. Além dessa competência, o documento não apresenta mais nada sobre o texto literário no curso de Letras, portanto, consideramos limitado o espaço da literatura no Parecer e, por isso, trazemos outros documentos, a fim de completar essa discussão.

Os documentos orientadores de ensino fundamental e médio, apesar de não pontuarem com profundidade aspectos relacionados à formação de professores, nos trazem uma visão de quais habilidades devem ter. A começar pelos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (Brasil, 1998), que apresentam uma visão de linguagem e da aprendizagem mais sociointeracional; tal essa perspectiva, porém, tem enfoque apenas na leitura. A leitura literária é tomada de forma mais tecnicista, como pretexto para ensinar conteúdos linguísticos.

Os PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Brasil, 2000) já têm uma visão diferente do ensino e aprendizagem de LEs, uma vez que visa a abordagem comunicativa e discute uma formação intercultural, isto é, promovendo o ensino através da formação cidadã. Assim,

[...] a aprendizagem passa a ser vista [...] como fonte de ampliação de horizontes culturais. Ao conceber outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os

alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação (Brasil, 2000, p.30).

De acordo com os PCNEM, os alunos devem desenvolver-se tendo um domínio de questões gramaticais, estratégicas, socioculturais etc. O documento não aborda o ensino de literatura em aulas de LE, somente salienta que se deve dar acesso a ela, assim, há brechas para trabalhar com o texto literário. Nenhum dos documentos mencionados, até agora, tem tópicos sobre a formação de professores mais especificamente, entretanto, podemos supor que para que o professor desenvolva as habilidades no aluno, ele já deve ter refletido sobre essas questões ao longo de sua formação. Assim sendo, se pensamos nos PCN, o professor deve ter domínio da LE, pensando em sua estrutura linguística. Nos PCNEM, o professor, além de ter domínio da língua, deve reconhecer as variedades linguísticas e ter competência intercultural.

Os PCN e PCNEM sofreram várias críticas, por isso, outros documentos foram construídos buscando o aprimoramento das discussões, como o PCN + (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais), publicado em 2002, e as OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), publicadas em 2006. Consideramos o último um avanço para a educação brasileira, já que este discute a importância de outra língua, que não o inglês, o ensino de língua espanhola. Nas OCEM, na área de linguagens, há um capítulo para *Conhecimentos de LE* e outro específico *Conhecimentos de Espanhol*. Essa separação é um ato político, dado que, em 2005, foi sancionada a Lei nº 11.161, que colocava o espanhol de forma obrigatória nas escolas brasileiras, no entanto, a lei foi anulada em 2017, o que promoveu um retrocesso do ensino de línguas no país.

As OCEM apresentam uma ideia diferenciada do ensino e aprendizagem de LE, que vai “muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos” (Brasil, 2006, p. 92). A visão do documento acerca da aprendizagem de idiomas é, principalmente, expandir o horizonte dos alunos do ensino básico, fazendo com que entendam melhor a heterogeneidade das línguas, o contexto histórico, social e cultural e reflitam sobre sua língua materna e cultura, isto é, visando principalmente a formação cidadã.

As propostas epistemológicas (de produção de conhecimento) que se delineiam de maneira mais compatível com as necessidades da sociedade atual apontam para um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios. Com essas disciplinas, busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo. (Brasil, 2006, p. 90).

Ainda, no capítulo *Conhecimentos de língua estrangeira* destacam o trabalho com a leitura, a prática escrita e a comunicação oral de forma contextualizada, visando à abordagem dos letramentos, ou seja, a linguagem compreendida como prática social culturalmente relevante. Nesse sentido, tal documento repensa algumas abordagens como a gramatical e a comunicativa para o ensino de línguas e vai ao encontro das novas concepções e conceitos, como letramento e multiletramento. Além disso, trazem como prática didática a abordagem de texto, para trabalhar com temas relacionados à sociedade atual, como a diversidade e a justiça social. No entanto, não citam, em nenhum momento, o desenvolvimento do leitor literário.

O documento de *Conhecimentos de Espanhol*, por sua vez, dedica-se a indicar caminhos possíveis para o ensino do idioma, considerando a heterogeneidade da língua, uma vez que o espanhol é uma língua plural, e desenvolvendo a competência comunicativa e intercultural de forma efetiva. Essa visão, então, permite que o aprendiz de espanhol possa não somente desenvolver suas habilidades linguísticas, mas também promover o contato com o outro e refletir sobre as diferenças culturais, tornando-se consciente do mundo que o rodeia. Apesar de considerar o desenvolvimento da criticidade sobre a diversidade linguística e sociocultural, ressaltando a importância da troca com outras culturas, não são mencionadas práticas pedagógicas que visem o ensino de literatura nas aulas de ELE.

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), em um primeiro momento, apresenta competências gerais que o aluno de Educação Básica deve desenvolver; a que mais se relaciona com a questão literária é a de número 3: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (Brasil, 2018, p.9). Dessa maneira, observamos que o documento compreende a literatura como manifestação artístico-cultural.

A BNCC tem maior enfoque na língua inglesa, e entende seu aprendizado como forma de promover o empoderamento e a participação cidadã dos indivíduos, permitindo maior deslocamento em um mundo globalizado e heterogêneo. Ademais, o documento defende uma educação linguística voltada para o desenvolvimento da interculturalidade, uma vez que reconhece e promove o respeito às diferenças. Nesse sentido, a BNCC também dialoga com concepções teóricas atuais como os multiletramentos, pois entende a linguagem como prática social e de produção de sentido. Observamos que o documento busca focar no ensino do inglês integrando a habilidade oral, leitora, escrita, conhecimentos linguísticos e a dimensão intercultural.

Em relação à leitura, a BNCC a entende como uma prática social concretizada na interação entre o leitor e o texto escrito, assim, construindo significados por meio da

interpretação dos textos que circulam nos diversos contextos de uma sociedade. A literatura é tomada mais como uma representação artística e patrimônio cultural, uma vez que, dentre as competências mencionadas, a única que se refere à literatura de forma indireta é a competência 6: “Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais” (Brasil, 2018, p. 246). Quanto às habilidades, encontramos, para 8º ano do Ensino Fundamental, algumas menções à literatura de forma mais direta, conforme transcrevemos a seguir:

(EF08LI06) Apreciar **textos narrativos em língua inglesa** (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o **patrimônio cultural** produzido em língua inglesa.

(EF08LI07) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do **patrimônio artístico literário** em língua inglesa. (BRASIL, 2018, p. 257, grifo nosso).

(EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com **manifestações artístico-culturais** vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, **literatura**, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas. (Brasil, 2018, p. 259, grifo nosso).

Essas são as únicas habilidades que mencionam o texto literário no ensino e aprendizagem do inglês. No que se refere ao Ensino Médio, não há contribuições, somente se discorre sobre o fato de que o ensino de língua inglesa ser consolidado e ampliado, pensando na reflexão das linguagens.

Considerando tais aspectos da BNCC, acreditamos que foi um retrocesso para educação básica brasileira. Por um lado, porque propõe a oferta somente da língua inglesa, sem pensar no contexto cultural brasileiro; nós somos um país diverso e falamos línguas indígenas e africanas, no entanto, esses idiomas não foram levados em consideração para o desenvolvimento desse documento. A língua espanhola é a única que foi considerada para entrar nos currículos, uma vez que a Lei 13.415/2017 previa sua oferta como disciplina optativa. Contudo, recentemente, Projeto de Lei 5.230/2023 anulou a lei de 2017, retirando a indicação da oferta do idioma. Cabe ressaltar o papel do Brasil na América Latina, nossa posição geopolítica e liderança na economia contribuem para sua influência em diversos níveis no continente. Além de nossa integração economicamente, politicamente e socialmente, é preciso integrar-se culturalmente com os povos da latino-americanos; o fator linguístico é primordial para que haja uma formação dessa comunidade. Por outro lado, o documento não propõe uma formação sólida do leitor literário, não dá encaminhamentos metodológicos para o professor de língua pensar na experiência de leitura literária na educação básica. Na BNCC somente é

orientada a formação do leitor literário, mas em nenhum momento encontramos a preocupação com questões políticas, sociais e culturais por meio da leitura de literatura.

Apesar de os documentos mencionados não serem todos orientadores do ensino superior, impactam diretamente na formação de professores em instituições de Ensino Superior em Letras (no caso, aqui, nossa área de interesse), pois, a partir deles, repensamos nossas práticas metodológicas, abordagens, ementas e disciplinas. Dessa maneira, nas análises, refletimos sobre como a experiência de discussão de textos literários no TTD pode vir a contribuir para a formação de leitores e de professores de língua espanhola, que podem futuramente dar aulas na educação básica.

1.3.2 A Literatura na formação de professores de língua espanhola e suas literaturas

A formação de professores atualmente deve ser repensada, uma vez que os jovens de hoje são diferentes dos de antes; por isso, acreditamos que os professores em formação inicial e continuada devem repensar suas metodologias. Paraquett afirma (2018a), que não se pode abandonar a literatura de maneira nenhuma; como já discurremos, a literatura humaniza, desenvolve a competência intercultural, nos ensina e supre nossas necessidades de fantasia (Candido, 2004).

A abordagem que tem sido mais utilizada em cursos de LEs e destacada pelos documentos orientadores é a comunicativa, que visa situações de uso real da língua e uso de materiais autênticos como ferramentas didáticas. Entretanto, segundo Paraquett (2014), é necessário discutir criticamente essa abordagem, pois pode fazer com que o professor se limite às situações comunicativas e não faz com que o aluno reflita sobre a língua e o contexto que a envolve. Para tanto, destacamos a importância do trabalho com o texto literário em sala de aula. A estudiosa compreende o ato de ler como interação social e considera que se o papel da LE na Educação Básica é a formação cidadã, logo, ler em LE possibilita a interação social e, consequentemente, a reflexão sobre o outro.

Além de tais argumentos, de acordo com Paraquett (2018a), a literatura possibilita uma prática interdisciplinar e pode levar o aluno a refletir sobre a inclusão social, visto que podemos encontrar personagens que tenham diferentes níveis socioeconômicos, socioculturais, de nacionalidades, religiões, etnias, orientações sexuais, bem como o texto pode ser construído em contextos temporais diversos (Paraquett, 2018a). Para a estudiosa, talvez a dificuldade dos professores seja a seleção de textos literários; ela salienta que as pesquisas comprovam a maior presença da literatura canônica, a preferência por autores argentinos, espanhóis e chilenos e a

predominância de poesias, enquanto outros gêneros são negligenciados, talvez pelo fato de ser mais difícil fazer recortes em gêneros mais extensos. Ainda, em geral, é dada a preferência por escritores homens e brancos, deixando à margem a literatura escrita por mulheres, literatura afrodescendente, indígena etc.

Assim sendo, as instituições que formam professores de espanhol devem se comprometer a fazer com que os alunos reflitam sobre tais problemáticas e desenvolvam projetos que impliquem essas reflexões. Além disso, Paraquett (2018b) salienta a importância de dar “consciência continental” aos professores em formação, dando abertura para autores hispano-americanos, já que todos temos em comum a identidade latina, que envolve diversas construções históricas e sociais em comum. A pesquisadora recomenda, também, que professores incluam em suas aulas temáticas e assuntos que precisam ser discutidos atualmente, como o da negritude. Em complemento à afirmação de Paraquett (2018b), consideramos fundamental discutir temas que tocam a nossa comunidade latina, como a violência da mulher, feminicídio, o desaparecimento de pessoas, ditaduras e a culturas indígenas.

Paraquett (2014, p. 134) nos apresenta algumas habilidades que o professor deve desenvolver ao longo de sua formação:

Ter autonomia para definir os temas com os quais vai trabalhar, tomando como referência o contexto sociocultural; Dar conta da diversidade linguística e textual, apresentando textos de diferentes registros sociais e culturais; Valer-se da proximidade entre nossas línguas, para desenvolver o sentimento de acolhimento, compreensão, aceitação ou tolerância das culturas ditas estrangeiras; Difundir, entre seus alunos, a compreensão de que somos seres constituídos a partir de uma complexa junção de elementos que foram herdados através do processo histórico vivido pela humanidade ao longo dos tempos, o que nos torna iguais e diferentes ao mesmo tempo.

A partir dessas habilidades, a estudiosa sugere que o professor deve considerar primeiro o texto e, depois, os aspectos linguísticos, para o que é necessária a escolha de um gênero textual de nível linguístico de acordo com seus objetivos, considerando o espanhol como língua plural e levando em consideração a realidade dos alunos. A última habilidade vai ao encontro da expansão do horizonte dos alunos e da competência intercultural, uma vez que, por meio do diálogo, desconstrói estereótipos e faz dos alunos conscientes de sua própria identidade, através da reflexão sobre o outro.

Portanto, defendemos um ensino de LEs não somente como uma forma de transmissão de aspectos linguísticos, voltados para a comunicação em nível pragmático, mas como uma maneira de aprender a complexidade das representações culturais abarcadas em signos verbais e não verbais, que trazem em sua essência (re)leituras sobre o “eu” e o outro. Nessa perspectiva,

a literatura pode enriquecer, ampliar a prática docente e contribuir para o ensino/aprendizagem de língua de forma mais profícua.

No que concerne ao contexto de TTD, vemos a prática de leitura literária como forma de enriquecer a interação e possibilitar o ensino/aprendizagem de línguas mais significativa, além de proporcionar a futuros professores de língua espanhola e suas literaturas a leitura e a discussão de textos literários mais contemporâneos, fazendo com que reflitam e levem essa literatura também para a sala de aula.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa, com intuito de dar continuidade à contextualização oferecida de maneira mais sintética da introdução e trazer questões pontuais, por meio das quais este estudo foi delineado. O capítulo constitui-se das seguintes seções: (2.1) modalidade da pesquisa; (2.2) contexto da pesquisa; (2.3) procedimentos para geração e análise de dados.

2.1 Modalidade da pesquisa: uma pesquisa qualitativa

Metodologicamente, esta investigação é norteada pela pesquisa qualitativa, de caráter interpretativista, nos moldes explicitados por Lüdke e André (2013). Assim, é caracterizada pela preocupação em retratar a perspectiva dos participantes e ter um ambiente natural para constituir a fonte direta dos dados, dando, assim, ênfase ao processo. Os participantes deste estudo são interagentes de TTD, alunos do quarto ano do curso de Letras da UNESP-FCL, integrantes da disciplina de língua espanhola VI e VII; e as mediadoras desse contexto são a aluna/pesquisadora de pós-graduação em Letras e a professora da disciplina de Língua Espanhola da UNESP-FCL; também contamos com uma monitora, que realizava pesquisa no TTD, ela administrava a lista de presença e ajudava os alunos com problemas tecnológicos durante a sessão de interação. Como mediadoras tivemos o objetivo de auxiliar no ensino/aprendizagem de línguas e fomentar o desenvolvimento dos interagentes nesse processo.

As pesquisadoras envolvidas²¹ possuem contato direto com todo o gerenciamento do que está sendo pesquisado, por meio do trabalho de campo. Este estudo de caso consiste em uma observação detalhada e descritiva do contexto, do perfil dos participantes da pesquisa de uma situação específica, com uso de transcrições, depoimentos e entrevistas como instrumentos de análise. Segundo Lüdke e André (2013, p. 19), “os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda”. Assim, todos os dados gerados são importantes para a pesquisa, uma vez que podem influenciar nos resultados.

²¹ Conforme já explicitado na seção de Introdução, esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do projeto CAPES PrInt (Edital PROPG 02/2019 – Redes de Pesquisa Internacionais), cuja coordenação está sob a responsabilidade da Professora Doutora Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos (PPG em Letras da FCL/Assis) e conta com uma equipe de pesquisadores.

Assim sendo, o pesquisador pode focar em uma situação específica, como um determinado ambiente ou acontecimento. Neste caso, pesquisamos um *teletandem com literatura* integrado às disciplinas de Língua Espanhola VI e VII e suas contribuições para o ensino/aprendizagem de línguas, bem como para professores em formação inicial de língua espanhola e suas literaturas. Em relação à escolha das duplas focais, apresentaremos a descrição mais adiante. Por essa razão, relacionamos os aspectos do TTD e as situações de compartilhamento de textos literários com as interações das duplas escolhidas. Outra característica deste estudo é a variedade de fonte de geração de dados; assim, o corpus desta pesquisa está composto por transcrições de gravações das sessões de interação e das respostas escritas dos formulários aplicados.

Tais aspectos enquadram-se aos nossos objetivos, uma vez que desenvolvemos uma pesquisa no TTD, enfocando o processo de mediação das interações no contexto de formação inicial de professores de língua espanhola, bem como a produção de sua independência e o desenvolvimento de sua capacidade reflexiva. Desse modo, a metodologia qualitativa, além de nos permitir observar todo o movimento do processo, tem um caráter emancipador de seus participantes. Nessa linha de pesquisa, o objetivo da relação pesquisador e professor (nesse caso, pesquisador/mediador-alunos interagentes) não é só informar, mas produzir a independência e desenvolver a capacidade de reflexão desse último (Telles, 2002).

2.2 Contexto de pesquisa: teletandem institucional semi-integrado

As reflexões que aqui apresentamos são decorrentes das ações de TTD, mais especificamente, entre a UNESP-FCL (Assis) e a UNAM (Mediateca/ ENALLT²²), em interações de português e espanhol que ocorreram durante o segundo semestre de 2022 e o primeiro semestre de 2023. A sólida parceria com a universidade mexicana, foi proposta em 2013 e, desde então, vem realizando interações de TTD; essas práticas telecolaborativas têm contribuído não somente para o ensino/aprendizagem de espanhol e português como LE, mas também para o desenvolvimento de pesquisas como esta, por exemplo.

Essas ações de internacionalização envolvem estudantes de português como língua estrangeira (PLE) da UNAM e alunos do curso de licenciatura em Letras Português/Espanhol da UNESP- FCL-Assis. Os participantes realizaram oito sessões, ao longo do segundo semestre de 2022, estendendo-se ao primeiro semestre de 2023; ressaltamos que os participantes de 2022 não eram os mesmos de 2023. O TTD foi desenvolvido na modalidade semi-integrada

²² Relembramos que é um centro para aprendizagem autodirigida de língua dentro da UNAM.

(Cavalari; Aranha, 2014), conforme vimos no capítulo 1, quadro 2, uma vez que na Mediateca (UNAM) foi realizado como atividade voluntária; já na FCL, as interações integraram a disciplina de Língua Espanhola VI e VII. É importante reinterar que na UNESP de Assis o TTD é realizado de forma voluntária, isto é, os alunos participam das ações como atividades complementares, não sendo efetivamente obrigatório no curso de Letras; no entanto, neste caso, as práticas telecolaborativas fizeram parte das atividades das disciplinas referidas. A grande maioria dos alunos de Letras do noturno quer participar das práticas telecolaborativas, mas não podem por conta do horário; no geral nossas sessões com a universidade mexicana acontecem na parte da tarde. Diante do interesse dos estudantes, a professora decidiu naquele semestre oportunizar sua participação no TTD; para isso, disponibilizou uma de suas aulas semanais, assim, uma vez na semana, durante o horário da disciplina de Língua Espanhola, os alunos se deslocavam para o laboratório de TTD da universidade e realizavam a sessão de interação.

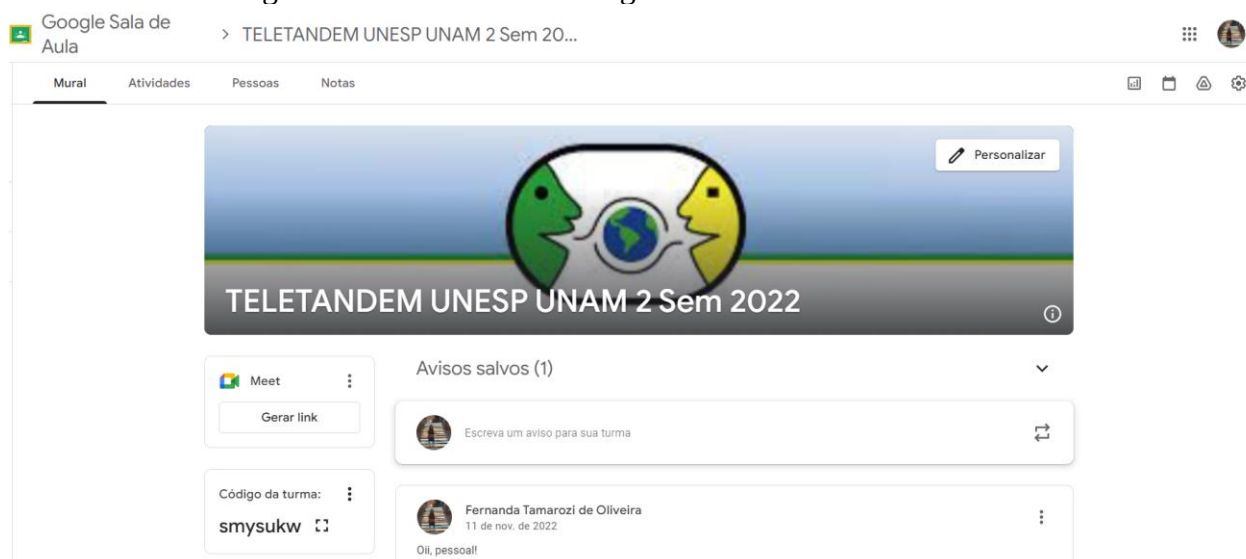
Em um primeiro momento, foi feito contato com a UNAM para o planejamento de um cronograma com a disponibilidade de horários e datas para as interações, via e-mail institucional. Posteriormente, aqui na FCL comunicamos aos alunos das disciplinas de língua espanhola e fizemos uma reunião de orientação para explicar o que é o TTD e como funciona o ensino/aprendizagem de língua nesse contexto. Também, abrimos algumas vagas remanescentes, priorizando alunos de Letras, já que a quantidade de interagentes não havia sido atingida; na parceria com a UNAM geralmente abrimos 12 vagas e as disciplinas de língua espanhola tinham entre 8 e 10 integrantes. Para o desenvolvimento das atividades, utilizamos a plataforma do *Zoom*²³; esse recurso nos permite gravar as sessões e dividir os pares de interagentes através do *Breakout Rooms*²⁴. Nesse contexto, pedimos para que nossos interagentes gravassem suas sessões e disponibilizassem, para nós, pesquisadoras, a fim de contribuírem com dados para nossa investigação. Para gerir de melhor maneira as ações e dados gerados (instruções, informações, termos, envio de materiais, formulários etc.), em 2022 utilizamos a plataforma do *Google Sala de Aula*²⁵.

²³ <https://zoom.us/meetings>

²⁴ As salas para grupos pequenos permitem dividir a reunião de Zoom em até 50 sessões separadas. O anfitrião da reunião pode escolher dividir os participantes da reunião em sessões independentes automática e manualmente e pode alternar entre as sessões a qualquer momento. (<https://support.zoom.us/hc/es/articles/206476093-Introducci%C3%B3n-a-las-salas-para-grupos-peque%C3%B1os>).

²⁵ O *Google Sala de Aula* é uma plataforma central de ensino e aprendizagem. Essa ferramenta facilita a gestão de educadores, possibilitando um ambiente em que podem compartilhar materiais e medir a aprendizagem de seus alunos.

Figura 2 - Tela Inicial do Google Classroom



Fonte: Extraído do Google classroom da turma do Teletandem com Literatura (2ºSEM/2022)

A figura 3 permite observar o modo como organizamos a aba de atividades do *Google Sala de Aula*. No primeiro tema, encontramos um documento para que os alunos acessem suas pastas onde inserirão suas gravações de TTD e o link para entrar na sala do *zoom* semanalmente.

Figura 3 - Aba de atividades do Google Classroom



Fonte: Extraído do Google classroom do Teletandem com Literatura (2ºSEM/2022)

Como as interações faziam parte das aulas de língua espanhola da graduação, a

professora responsável pela disciplina decidiu criar um tema, na aba de atividades, somente para o TTD do primeiro semestre de 2023. Ao criarmos essa sala *on-line* é gerado também um *Drive*²⁶, em que armazenamos as informações dos pares de interagentes (como nome, *e-mail*, curso, instituição), suas faltas e presenças. Ainda criamos pastas para que as duplas inserissem suas gravações, como vemos na figura seguir.

Figura 4 - Pastas de cada dupla para inserir gravações



Fonte: Extraído do Google *drive* da turma do Teletandem com Literatura (2SEM/2022)

Cada dupla foi responsável por anexar a gravação de sua sessão de interação semanalmente, através de um *link* disponibilizado pelas mediadoras; já a gravação das sessões de mediação, as mediadoras foram as encarregadas por salvá-las no *drive*.

Também, na sala de aula *on-line* colocamos um documento para mediação de leitura literária e de textos literários (tanto em língua portuguesa, como em língua espanhola), sugeridos pelas mediadoras, tendo em vista o objetivo do *teletandem com literatura*, neste caso específico, de integrar a leitura literária às interações. Os textos foram postados em tópicos diferentes, divididos em textos literários de língua portuguesa e textos literários de língua espanhola, pensando em contemplar não somente literatura brasileira e mexicana, mas abrangendo as línguas portuguesa e espanhola, como vemos na figura 3.

²⁶ Google Drive é um armazenamento em nuvem que permite guardar e criar documentos. Atualmente, abriga o Google Docs e um leque de aplicações de produtividade, que oferece a edição de documentos, folhas de cálculo, apresentações, e muito mais.

Estabelecemos alguns critérios para essa seleção desses textos literários: 1) preferência por textos curtos, pensando que o tempo de interação é pequeno; 2) por autores latino-americanos, buscando dar uma consciência continental para os nossos interagentes; 3) por escritoras ou protagonista mulheres, em vistas a divulgar a escrita de mulheres; 4) autores contemporâneos, para motivar a leitura e o conhecimento de outros autores não-canônicos. Posteriormente, perguntamos aos alunos quais eram suas preferências de leitura e consideramos alguns deles, com base nos critérios anteriormente estabelecidos. Assim, os textos selecionados pelas mediadoras/pesquisadoras foram contos e poemas; no entanto, também foi selecionado um fragmento de um romance. Salientamos que a literatura de língua portuguesa e espanhola dialogavam em alguns temas, como a violência doméstica, a negritude e a morte. No quadro a seguir encontramos o resumo da seleção:

Quadro 3 - Sugestões de textos literários

Literatura de Língua Espanhola		
Autor	Obra literária	Gênero
Amparo Davila	<i>El huésped</i> (2018)	Conto
	<i>Árboles petrificados</i> (2009)	Conto
Isabel Allende	<i>Niña Perversa</i> (1991)	Conto
Eduardo Galeano	<i>La función del lector/1</i> (1999)	Conto
	<i>El hambre/2</i> (1999)	Conto
	<i>Resurrecciones/4</i> (1999)	Conto
Teresa Cárdenas	<i>Cartas a mi mamá</i> (2006)	Romance
Laura Esquivel	<i>Sea por Dios y venga más</i> (1998)	Crônica
Arelis Uribes	<i>Bestias</i> (2016)	Conto
Selva Almada	<i>El secreto</i> (2014)	Conto
Literatura de Língua Portuguesa		
Marina Colasanti	<i>A moça de tecelã</i> (2020)	Conto
	<i>Eu sei, mas não devia</i> (1996)	Crônica

Ricardo Azevedo	<i>Contos de enganar a morte</i> (2003)	Contos
Clarice Lispector	<i>Felicidade Clandestina</i> (1998)	Conto
	<i>A menor mulher do mundo</i> (1979)	Conto
Conceição Evaristo	<i>Olhos d'água</i> (2016)	Conto
	<i>Maria</i> (2016)	Conto
Lygia Bojunga	<i>A troca e a tarefa</i> (2011)	Conto

Fonte: elaborado pela equipe de mediação

Todas essas obras foram compartilhadas na aba de atividades do *Google Sala de Aula* para torná-las de fácil acesso aos alunos. Na UNESP-FCL-Assis, desde 2019, temos pesquisado as contribuições da literatura no TTD, por isso, observamos que, além da mediação, seria necessário traçar uma estratégia para possibilitar maiores desdobramentos da leitura nesse contexto. Assim, desenvolvemos um documento com algumas orientações e perguntas, de modo a facilitar a mediação literária e oportunizar um aprendizado ainda mais significativo. Este documento pode ser visualizado no quadro a seguir:

Quadro 4 - Documento para mediação literária no teletandem

Olá, pessoal!

Como já dito, neste semestre propusemos a leitura de alguns textos literários. Vocês podem: 1) ler os textos juntos durante as interações; ou 2) fazer uma leitura antes e depois discutirem juntos. Recomendamos a segunda opção, assim podem ter um momento para refletirem sobre a obra. Em um primeiro momento, indicamos que vocês:

1. Anotem palavras novas que aprenderam com a leitura.
2. Destaquem partes que chamaram sua atenção.
3. Escrevam palavras-chave para lembrar dos trechos que querem comentar com o seu parceiro/a.
4. Procurem conhecer a biografia do autor bem como outras informações contextuais.

Para auxiliar na leitura, discussão e reflexão sobre os textos literários, indicamos algumas questões. Após responderem algumas delas, com suas anotações em mão, podem confrontar suas ideias e interpretações.

- Qual foi sua primeira reação ao ler esse texto literário? Quais sentimentos foram despertados?
- Apresente ao seu colega a sua leitura e sua interpretação do texto, acerca dos objetos, personagens e/ou espaço onde se passa a história. A sua interpretação é a mesma que a do seu parceiro/a?
- A história apresenta personagens? Como são caracterizados?
- Em muitas obras, o narrador desempenha um papel importante; dessa forma, é interessante observar quem é o narrador e qual sua relação com as personagens.
- Esse texto literário te recordou algum outro texto (obra literária, filme, música, peça de teatro, pintura etc.)? Qual? Apresente ao seu parceiro e discuta.
- O texto literário lido faz referência a algum personagem (histórico ou de outra obra conhecida)?
- Na sua opinião, qual a temática (ou temáticas) está(ão) presente(s) no texto? Qual a sua opinião sobre tal assunto? Como o ponto de vista apresentado na obra é normalmente interpretado nas culturas (brasileira e mexicana)?
- Há alguma crítica social presente? Como podemos identificá-la?
- Há presença de algum fato histórico, costume/crença/comportamento característico de seu país? Qual? Apresente ao seu parceiro. Esses aspectos estão presentes em ambas as culturas?

- Em se tratando de um poema, é interessante observar: Como ele se organiza? Quais sentimentos o eu-lírico explora e de que modo os apresenta na obra?

Fonte: elaborado pela equipe de mediação

Este documento também foi colocado no *Google Sala de Aula*, para que os alunos utilizassem em suas leituras ou até mesmo fizessem essas perguntas aos seus parceiros. Cabe ressaltar que, pensando em manter o aspecto autônomo (Brammerts, 1996)²⁷ do TTD, a leitura dos textos não foi obrigatória. Assim, para fomentar a leitura literária no contexto, apenas sugerimos alguns textos e, também, deixamos os alunos livres para trabalharem com os que eram de sua preferência, fazendo sua leitura e discussão, na negociação com seus pares. Desse modo, no próximo subitem, apresentamos os dados gerados e de que modo foram organizados/selecionados para o desenvolvimento da análise.

2.3 Procedimentos para geração e análise de dados

Nesta seção, descrevemos o conjunto de instrumentos documentados e gerado, a partir disso apresentamos os procedimentos de análise. Embora o material focal seja constituído pelos relatos escritos do formulário final e gravações de interações e suas transcrições, os demais dados produzidos são utilizados com o objetivo de complementar as informações levantadas na sua interpretação. São eles:

(1) Dados da Mediação: coleta de relatos das experiências de cada sessão de interação por meio de acompanhamento e registro de anotações, considerando a exposição feita pelos alunos acerca de suas reflexões sobre textos literários lidos. Cabe ressaltar que este instrumento foi utilizado apenas para selecionar os participantes da pesquisa – por meio de seus relatos neste espaço, anotamos os pares que discutiram os textos literários e suas contribuições para as interações; a partir disso, selecionamos as duplas para considerar nas análises desta investigação.

(2) Formulário realizados pelo *Google forms*: (a) formulário de inscrição com perfil dos participantes, preenchidos com informações pessoais (Apêndice 3); (b) formulário de expectativas para saber o que os alunos esperavam do *teletandem com literatura* (Apêndice 4); (c) formulário final, enviado após o término das sessões de TTD, para que os alunos pudessem avaliar suas experiências e o próprio processo de aprendizagem nas interações com os parceiros

²⁷ Segundo Brammerts (1996), a autonomia é um princípio do teletandem, conforme veremos no capítulo 1, na seção 1.2.

(Apêndice 5). Devido à quantidade de dados gerados, optamos por fazer a análise somente do formulário final e observar, de maneira mais geral, as contribuições do contexto para o ensino/aprendizagem de língua e para formação docente; os outros dois serviram como base para traçar o perfil dos participantes e pensar de que modo poderíamos fomentar a leitura literária nesse contexto.

(3) Gravações de interações e suas transcrições, por meio do recurso de gravação do *Zoom* (voz e vídeo), sendo 8 sessões de interação, nos respectivos semestres, realizadas com alunos da UNESP em parceria com a UNAM. Para as transcrições foi feito um recorte; durante as sessões de mediação, observamos quais duplas falaram de literatura durante o processo, anotamos e vimos suas interações. O modo como a transcrição de excertos das gravações foi feito e o critério para seleção explicaremos mais adiante.

2.3.1 Atividades através do *google forms*

Outro instrumento também utilizado para geração de dados nesta investigação foram alguns formulários, realizados pelo *Google Forms* (todos eles constam nos apêndices 3, 4 e 5). Apresentamos, com maior detalhamento, o objetivo de cada um deles:

- a) Formulário de inscrição: Instrumento utilizado para traçar o perfil de cada estudante. Esses dados foram organizados em planilha de Excel, a fim de possibilitar uma melhor visualização das respostas de cada um dos alunos. Essas informações constituem o quadro 8. O intuito de considerar tal formulário foi somente de conhecer o perfil dos participantes desta pesquisa.
- b) Formulário de expectativas: este formulário teve como objetivo promover a reflexão dos participantes acerca de suas expectativas e objetivos de aprendizagem no TTD. Além de conhecer um pouco mais do perfil dos interagentes, a intenção com este formulário foi, ainda, fazê-los refletir desde o início sobre o ensino/aprendizagem de língua, bem como da importância da literatura nesse processo. Assim, o formulário foi organizado a partir das seguintes questões: 1) Como você acredita que a leitura e a discussão de textos literários podem contribuir para a sua aprendizagem? 2) Como você acredita que a leitura e a discussão de textos literários podem contribuir para a sua formação como professor de língua espanhola e suas literaturas?; 3) Você se sente preparado/a/e trabalhar com a literatura nas aulas de espanhol? Comente; 4) Em sua

opinião, como a leitura e a discussão de textos literários pode contribuir para o contexto de teletandem? As respostas também foram organizadas em um documento *Excel*. Esse formulário de sondagem tampouco foi utilizado para análise, sendo considerado apenas para observar quais conhecimentos os alunos já tinham e como poderíamos colaborar para ampliá-lo.

- c) **Formulário final:** este formulário final foi compartilhado com os alunos brasileiros e mexicanos e teve como objetivo estimular os interagentes a refletirem mais profundamente acerca da experiência ao longo das oito interações de TTD, de verificarem as contribuições para o ensino/aprendizagem de língua, bem como para sua formação como professores de espanhol e suas literaturas. Para organizar da melhor forma os dados, optamos por dividir o formulário por seções: 1) Informações técnicas, que relatam sobre os aparatos tecnológicos utilizados e a estabilidade de conexão de internet; 2) Ensino/aprendizagem em teletandem, que se refere às contribuições da sua aprendizagem de língua nesse contexto; nesta seção, também, relatam os temas que discutiram e aprenderam; 3) Teletandem e literatura: trata-se do relato da experiência e a reflexão do potencial da leitura literária no teletandem; e 4) Formação de professores de Espanhol e suas Literaturas, em que os alunos refletem sobre as contribuições do contexto para sua formação como professor de língua e literatura. Tendo em vista a quantidade de dados, organizamos as respostas em uma plataforma de *Excel*, a fim de facilitar a visualização das respostas. Também fizemos um recorte das perguntas dos formulários, com base nos objetivos desta pesquisa: primeiramente, relacionado às contribuições da literatura nesse contexto; e, posteriormente, relacionado às contribuições do teletandem na formação como professor de espanhol e suas literaturas. Eis as questões subdivididas em duas seções, como no formulário final (conforme consta no Apêndice 5):

Teletandem e Literatura (seção 4 do formulário final)

- 1) Você e seu parceiro leram os textos sugeridos? Quais? Comente:
- 2) Além dos textos sugeridos vocês compartilharam outros textos literários? Se sim, quais? De que autores?

3) Neste semestre, as interações de teletandem UNESP e UNAM tiveram como foco o intercâmbio de textos literários e sua discussão entre os pares de interagentes. Como você avalia esta experiência? Ela atendeu suas expectativas?

4) Quais foram as contribuições da leitura e discussão de textos literários para sua aprendizagem e ensino de língua no contexto teletandem? Comente.

Formação de professores de Espanhol e suas Literaturas (seção 5 do formulário final)

1) Quais foram as contribuições da leitura e discussão de textos literários no contexto de Teletandem para sua formação como professor de espanhol e suas literaturas? Comente.

2) Você se sente mais preparado para levar a literatura às aulas de espanhol após essa experiência?

3) Você acredita que o Teletandem contribuiu para sua formação como professor de espanhol e suas literaturas? Comente.

Do formulário final do *Google Forms*, nos detivemos apenas nos relatos dos alunos brasileiros. As respostas dos participantes foram reproduzidas do mesmo modo como originalmente escritas, por isso podem ter erros ortográficos. Finalmente, apresentamos uma síntese do quantitativo dos relatos extraídos do formulário de expectativas e do formulário final que foram considerados:

Quadro 5 - Coleta dos formulários aplicados através do *Google forms*

	Formulário final
Turma I	9 alunos brasileiros
	5 alunos mexicanos
Turma II	12 alunos brasileiros
	0 alunos mexicanos
Total	26

Fonte: própria autora

Como se pode observar, os alunos brasileiros participaram de forma mais ativa na produção desses dados. Talvez, isso se deva ao fato de que as responsáveis pela condução da pesquisa eram as mediadoras e a professora da disciplina no contexto brasileiro, na modalidade de TTD institucional semi-integrado. Assim ressaltamos que consideramos para a análise apenas as respostas dos brasileiros, uma vez que o intuito da nossa pesquisa é observar o desenvolvimento dos alunos de Letras Português / Espanhol, por sua vez, professores em formação inicial.

2.3.2 Gravação e transcrição das interações

Os quadros a seguir sintetizam as gravações que compõem o *corpus* desta pesquisa. Como dito antes, os dados gerados são do segundo semestre de 2022 e do primeiro de 2023. A turma I foi composta por 26 participantes, sendo 13 brasileiros e 13 mexicanos, como observamos abaixo:

Quadro 6 - Sessões de interação gravadas - pares ou trios de interagentes (2º sem 2022).

TURMA I								
Duplas	23/09	30/09	07/10	14/10	28/10	04/11	11/11	18/11
PC1	Isabel - Marília	-	-	-	-	-	-	-
PC2	Lilian - Cásio	Lilian - Cásio	Lilian - Cásio	-	Lilian - Cásio	-	-	Lilian - Cásio
PC3	Mario - Selma	Ausentes	-	-	-	-	-	-
PC4	-	-	-	-	-	-	-	-
PC5	José - Ximena	José - Ximena	José - Ximena	-	José - Ximena	-	José - Ximena	José - Ximena
PC6	-	-	-	Julian - Carol	Julian - Carol	-	-	Jéssica - Carol
PC7	Manuela - Isabelle	Mariana - Isabelle	Julian - Isabelle	Almada - Isabelle	-	Almada - Isabelle	Beatriz - Isabelle	-
PC8	-	-	-	-	-	-	-	-

PC9	Micaela - Juan	Micaela - Juan	Micaela - Juan	Ausentes	Micaela - Juan	Ausentes	Micaela - Juan	Micaela - Juan
PC10	-	-	-	-	-	-	Helena - Naomi	-
PC11	Letícia - José	-	-	Letícia - Frida	-	-	-	-
PC12	Petra - William	Ausentes	Ausentes	-	-	-	-	-
PC13	Pedro - Antonia	Pedro - Antonia	-	Pedro - Antonia	-	-	-	-

Fonte: própria autora

A turma II, cujas interações foram realizadas no primeiro semestre de 2023, teve em um primeiro momento 28 participantes, mas a pedido da professora mexicana incluímos mais um integrante a partir da segunda interação, assim tivemos 30 participantes, 15 brasileiros e 15 mexicanos:

Quadro 7 - Sessões de interação gravadas - pares ou trios de interagentes (1º sem 2023)

TURMA II								
Duplas	21/03	28/03	11/04	18/04	25/04	02/05	09/05	16/05
PC1	Helena/Julio - Henrique	Julio - Henrique	Julio - Henrique	Ausentes	Julio - Luna	Ausentes	Julio - Mateo	-
PC2	Mara /Elisabeth - Ana	Elisabeth fez com dupla 13	Elisabeth - Ana	-	-	Sem gravação (Elisabet fez com dupla 7)	-	-
PC3	-	Marina - Alejandra	-	-	Anahi - Alejandra	-	Marina - Alejandra	-
PC4	-	Geralda - Raquel	Sem gravação (Raquel fez com dupla 5)	Sem gravação (Raquel fez com dupla 15)	Geralda - Raquel	Geralda - Raquel	Geralda - Raquel	-
PC5	-	Junior - Carlos	Junior - Raquel	Ausentes	Junior - Pietro/ Samantha	-	Junior - Pietro /Carlos	-
PC6	-	Isadora - Nayara	-	-	-	-	Isadora - Nayara	-

PC7	Paloma - Mateo	Paloma - Mateo	Paloma - Mateo	Ausentes	Paloma - Mateo	Paloma/ Elisabeth - Mateo	Ausentes	-
PC8	Patricio/ Mariana - Eliane	Patricio - Eliane	-	-	Patricio - Eliane	Patricio - Eliane	Patricio - Eliane	Patricio - Eliane
PC9	-	Sem gravação (Carine fez com a dupla 15)	-	-	-	-	Ausentes	-
PC10	Sem gravação (Helena fez com a dupla 1)	Helena - Marta	Helena - Marta	-	-	Ausentes	-	-
PC11	Sem gravação (Mara fez com a dupla 2)	-	Ausentes	Ausentes	Ausentes	Ausentes	Ausentes	-
PC12	-	Ryan - Samantha	Ryan - Samantha	Ausentes	Ausentes	-	Ausentes	-
PC13	Anabel - Stefanie	Anabel - Stefanie - Elisabeth	Ausentes	Anabel - Stefanie	Ausentes	Anabel - Stefanie	Anabel - Stefanie	Anabel - Stefanie
PC14	-	Eduarda - Adriana	Ausentes	Ausentes	Eduarda - Adriana	Eduarda - Adriana	-	-
PC15	Não havia pares	Fernando / Bruna - Carine	Fernando - Luan	Fernando - Raquel	Fernando - Carine	Fernando - Luna	Fernando - Luna	-

Fonte: própria autora

As gravações que compõem o *corpus* desta pesquisa totalizam 65, sendo 29 da turma I e 36 da turma II. Devido à quantidade de dados gerados, foi necessário priorizar as duplas que se mantiveram ao longo das interações, destacadas em negrito nos quadros 5 e 6. Devido o acordo de confidencialidade, todos os nomes dos participantes desta pesquisa são fictícios. Também, temos 10 gravações de mediações, sendo 5 da turma I e 5 da turma II.

O primeiro passo dado para mapear as gravações foi participar das mediações e fazer anotações de quais duplas discutiram sobre literatura; após esse momento, observamos: 1) a quantidade de gravações de cada interagente; 2) se, de fato, leram e discutiram textos literários no TTD; e 3) se eram alunos do quarto ano²⁸ de Letras que integravam a disciplina de Língua

²⁸ Como descrito anteriormente, abrimos vagas remanescentes para alunos de outros anos do curso de Letras, com intuito de completar o número de interagentes acordado com a professora da universidade mexicana.

Espanhola VI e VII. Em um segundo momento, assistimos aos vídeos das duplas que disponibilizaram a maior parte das gravações de interação, fazendo anotações daquelas que identificamos a discussões sobre literatura. A etapa seguinte consistiu em transcrever apenas os excertos relacionadas a diálogos sobre literatura e seus desdobramentos. Para isso, utilizamos primeiramente a ferramenta de redução de velocidade do programa, e, posteriormente, optamos por plataformas que fazem transcrições automáticas – neste caso, o recurso de transcrição do *Microsoft Word*²⁹.

Dado a quantidade de interagentes, traçamos as características apenas das duplas focais; essas informações se referem ao momento em que os dados foram gerados, isto é, no segundo semestre de 2022 e primeiro semestre de 2023. Todos esses dados foram obtidos através do formulário de inscrição e da observação das gravações de interações. Em relação ao nível de língua de cada aluno, observamos as sessões de interação e avaliamos de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referências das Línguas. Outras informações a respeito dos participantes, que poderão ser relevantes para a análise de dados, eventualmente, serão apresentadas na análise.

Quadro 8 - Perfil dos participantes

TURMA I				
	Alunos brasileiros		Alunos mexicanos	
PC5	José ³⁰	Aluno do quarto ano de Letras Português/Espanhol, professor do Centro de Línguas e Desenvolvimento de professores (CLDP) ³¹ , há dois anos e desenvolve IC pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Observamos que o aluno tem nível avançado da língua (C1).	Ximena	Aluna de Relações Internacionais. Através das interações observamos que a aluna tem um nível intermediário no idioma (B1).
TURMA II				
	Alunos brasileiros		Alunos mexicanos	
PC13	Anabel	Aluna do quarto ano de Letras	Stefanie	Graduada em Letras

²⁹ O *Microsoft Word* é um programa destinado à criação de documentos, principalmente como processador de texto.

³⁰ Para manter o anonimato dos nossos participantes, todos os nomes mencionados são fictícios.

³¹ O Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) é uma Extensão Universitária, que oferta de cursos de línguas estrangeiras à comunidade externa e interna da UNESP. Os cursos de idiomas são ministrados por discentes da graduação em Letras (instrutores), os quais têm oportunidade para atuarem como professores e desenvolverem pesquisa sobre ensino e aprendizagem de línguas.

		Português/Espanhol, professora do Centro de Línguas e Desenvolvimento de professores (CLDP), foi participante da Bolsa do Programa de Residência Pedagógica e desenvolveu pesquisa pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). A aluna classificou-se com o nível avançado (C1).		hispânicas e aluna de Letras Modernas, com foco na Língua Portuguesa como língua estrangeira. Através das gravações de interação, observamos que o aluno tem um nível avançado (C1).
--	--	---	--	--

Fonte: Dados sistematizados por meio dos formulários e interações

Em face disso, foi indispensável esclarecer aos participantes que os dados gerados pelo TTD seriam utilizados para pesquisa; por isso, a necessidade de fazer um termo de consentimento (Apêndices 1 e 2), de modo que os alunos autorizaram a publicação de seus dados, desde que fosse mantido o anonimato. Este procedimento foi feito através do *Google forms* e assinado pelos alunos de ambas as instituições.

As transcrições foram realizadas a partir dos critérios propostos por Marcuschi (1991), como observamos no quadro 7 a seguir:

Quadro 9 - Critérios para as transcrições

OCORRÊNCIAS	CÓDIGO APRESENTADO NAS TRANSCRIÇÕES
Falantes	Identificados com nomes fictícios atribuídos pela pesquisadora
Lugares	Os nomes das cidades e universidades foram mantidos.
Pausas	... (Marcadas apenas com reticências e sem discriminação de duração)
Incompreensão de palavras ou segmentos	(incompreensível)
Comentários descritivos da Transcritora	((risos))
Truncamentos	Não indicadas.
Ênfase	MAIÚSCULA
Tom interrogativo	?
Tom exclamativo	!
Palavras estrangeiras às línguas praticadas nas sessões e coloquialismos	<i>Itálico</i> Ex: Como <i>se dice películas</i> em português? Ex: <i>Cê tá me ouvindo?</i>
Citação (pensamentos ou discurso direto)	“” (aspas)
Numerais	Por extenso

Turno	Os turnos de cada participante foram marcados pela inicial do nome fictício de cada interagente e destacados.
Sobreposições	Não indicadas
Prolongamento de vogais	Não indicadas

Fonte: Adaptado de MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1991.

As transcrições foram inseridas em arquivos do aplicativo de edição de textos *Google Documentos*, com os nomes fictícios dos interagentes e datas das interações, em seguida, os excertos foram identificados. Para proceder à análise dos excertos das interações, consideramos, também, a relação com os demais dados descritos com o perfil dos participantes.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para o desenvolvimento da análise, selecionamos os dados extraídos do formulário final (Apêndice 5) e das transcrições de interações de TTD, conforme descritos na metodologia. Assim, neste capítulo, primeiramente, apresentamos uma reflexão geral, considerando os relatos de todos os alunos do quarto ano de Letras, observando como os participantes descrevem e avaliam a experiência. Conforme já explicitamos, como atividade final, solicitamos o relato de sua experiência em TTD de forma mais detalhada em tais formulários. Este formulário foi dividido em algumas seções para facilitar a geração e organização de dados e informações pertinentes à pesquisa, sendo elas: 1) Informações técnicas; 2) Ensino/aprendizagem em teletandem; 3) Teletandem e literatura; e 4) Formação de professores de espanhol e suas literaturas. Em cada seção, há perguntas específicas relativas aos respectivos temas, com o intuito de estimular os participantes a analisarem com maior profundidade seu desenvolvimento no TTD.

Tendo em vista o objetivo deste estudo, de refletir acerca das contribuições da leitura literária para o ensino/aprendizagem de línguas e para a formação de professores de língua espanhola e suas literaturas, consideramos, nesta análise, apenas as seções 3 e 4 do referido formulário. A partir das respostas da seção 3, observamos como a leitura de textos literários pode eventualmente contribuir para o ensino/aprendizagem de língua no TTD; e, com base nas respostas da seção 4, refletimos acerca das contribuições da leitura literária para os alunos em processo de formação docente.

Em seguida, analisamos os dados das duplas focais, gerados por meio de sua participação nas sessões de interação e mediação, com o intuito de observar se houve, de fato, o desenvolvimento da leitura literária e como foi essa experiência compartilhada no ambiente do TTD. Para tanto recorreremos a alguns elementos de análise das interações, dentre os quais, destacamos a experiência de leitura literária no TTD e suas contribuições para a formação humana e intercultural. Também foi necessário observar, com mais detalhes, o perfil de cada dupla e como cada um dos participantes trabalhou com as questões literárias nesse contexto, a fim de refletir de que modo ocorreu a discussão e a leitura. As duplas selecionadas são a de José e Ximena, da turma I (semestre 02/2022), e Anabel e Stefanie, da turma II (semestre 01/2023). Esses pares são formados por alunos do quarto ano em Letras, no lado brasileiro, que efetivamente aderiram à proposta do *teletandem com literatura*, contemplando as discussões literárias em todos os seus encontros; assim, justifica-se sua escolha, tendo em vista os objetivos da pesquisa, conforme explicitamos anteriormente.

Por fim, consideramos, ainda, o relato da mediadora/pesquisadora desta investigação, com a finalidade de aprofundar a reflexão acerca de como essa experiência impactou em sua formação como professora de língua espanhola e suas literaturas, uma vez que o TTD pode contribuir tanto para formação do interagente, como para a formação do mediador (aluno de pós-graduação, neste caso), potencialmente um futuro formador de professores (Salomão, 2011).

Embora esse estudo esteja focado no ensino/aprendizagem da língua espanhola/LE e na formação de professores de espanhol, que correspondem aos interagentes brasileiros, consideramos a leitura e discussão de textos em ambas as línguas, pois observamos que, em muitos casos, os textos em português também contribuíram para fomentar as discussões em espanhol.

3.1 Leitura literária e suas contribuições para o ensino/aprendizagem de língua no teletandem

Nesta seção, temos como objetivo discutir acerca das contribuições da leitura literária para o ensino/aprendizagem de línguas no TTD. Para tanto, como anunciado, consideramos e analisamos as respostas relativas à seção 3 do formulário final.³²

Todas as respostas aqui transcritas são de alunos do quarto ano de Letras, que fizeram o TTD integrado às suas aulas das disciplinas de Língua Espanhola VI e VII. Como dito antes, sugerimos, desde o início, alguns textos literários para fomentar a experiência da leitura neste contexto; a partir disso, indagamos se os interagentes acataram as sugestões; no quadro a seguir, apresentamos todas as respostas³³:

Quadro 10 - Textos literários referidos (respostas à questão 1/seção 3)

1) Você e seu parceiro leram os textos sugeridos? Quais? Comente.		
Ano	Interagente	Resposta
2022	José	Utilizamos sim. Em português, usamos "A moça tecelã" e "Contos de enganar morte", enquanto em espanhol utilizamos "Niña perversa" e "El huésped". De modo geral, refletimos principalmente sobre a temática, sendo ela referente a figura feminina (em "A moça tecelã", "Niña perversa" e "El huésped") e sobre a efemeridade da vida (em "contos de enganar a morte").

³² As perguntas do formulário final que desencadeiam as discussões desta seção: 1) Você e seu parceiro leram os textos sugeridos? Quais? Comente; 2) Além dos textos sugeridos vocês compartilharam outros textos literários? Se sim, quais? De que autores?; 3) Neste semestre, as interações de teletandem UNESP e UNAM tiveram como foco o intercâmbio de textos literários e sua discussão entre os pares de interagentes. Como você avalia esta experiência? Ela atendeu suas expectativas?; 4) Quais foram as contribuições da leitura e discussão de textos literários para sua aprendizagem e ensino de língua no contexto teletandem? Comente.

³³ As respostas foram transcritas exatamente como constam nos formulários, portanto, podem conter erros de ortografia, pontuação etc.

	Regina	Sim, El huésped - Ámparo Dávila. Minha parceira Elena e eu fizemos um paralelo com o texto e o filme A Forma da Água, que ambas já haviam assistido. Falamos um pouco também sobre algumas palavras presentes no texto e sobre o autor.
	Flávia	Nos primeiros encontros sim, mas depois utilizamos outros de preferência nossa.
	Lilian	Sim, A moça tecelã e Árboles petrificados , onde realizamos a leitura juntos e comentamos sobre nossas impressões de leitura.
	Natália	Acabamos lendo outros textos e livros por conta própria, falamos sobre alguns livros como vidas secas, o ensaio sobre a cegueira, o pequeno príncipe, o conto "nina perversa" e outros contos de Isabel Allende e também o texto "O direto a literatura" que foi sensacional!
2023	Patrício	Usamos todos, o texto La muñeca Reina, de Carlos Fuentes, Eu sei, mas não devia, de Marina Colasanti. Lemos juntos durante as interações e discutimos a impressão de cada um sobre cada texto lido.
	Paloma	Sim. Utilizamos diversos poemas da Clarice Lispector , inclusive o meu parceiro adorou “o nascimento do prazer”.
	Julio	Usamos, mas também trouxemos nossos próprios gostos literários e apresentamos um para o outro.
	Isadora	Acabei utilizando um texto indicado, intitulado “Eu sei, mas não devia”, da autora Marina Colasanti. Cujo tema foi importante para refletir tanto a mim como a minha parceira, pois mesmo nós sendo de áreas diferentes, foi algo que impacta no nosso dia a dia, ainda mais com a correria do trabalho e dos estudos.
	Elisabeth	Não utilizamos , trouxemos contos e poemas aleatórios.
	Beatriz	Tive interações com muitos parceiros, mas ainda assim foi possível compartilhar alguns textos, como os contos da Clarice Lispector (Felicidade Clandestina, Restos de Carnaval), contos de Isabel Allende (Niña perversa) e o texto sugerido "Eu sei, mas não devia" de Mariana Colasanti.
	Junior	Não.
	Anabel	Eu usei alguns textos do Teletandem de 2022 e o restante foi escolhas pessoais.
	Helena	Não, fizemos uso de outros textos , onde cada um escolhia um conto ou um poema que lhe agradava ou era de seu interesse.

Fonte: extraído formulário final

Notamos que a estratégia de sugerir textos foi importante para a prática de leitura literária no TTD; a maioria dos participantes, mais precisamente dez dos catorze respondentes, relata ter lido alguns dos textos indicados pelos mediadores. As sugestões foram dadas, porém, os alunos tinham autonomia para segui-las ou não; nosso objetivo era promover a leitura literária no TTD, mas não necessariamente impô-la. Ainda que não tenham lido os textos sugeridos, como vemos em alguns casos, a proposta desencadeou novos movimentos no TTD, possibilitando ampliar e aprofundar a experiência de ensino/aprendizagem nesse contexto. É o que observamos no relato de Natália: “Acabamos lendo outros textos e livros por conta própria, falamos sobre alguns livros como vidas secas, o ensaio sobre a cegueira, o pequeno príncipe³⁴, [...] e outros contos de Isabel Allende [...] que foi sensacional!”. Assim, mesmo que não tenham lido os textos sugeridos, ela e sua parceira buscaram ler literatura. Esses estudantes que não acataram as sugestões destacam ter lido outros de sua preferência, “onde cada um escolhia um conto ou um poema que lhe agradava ou era de seu interesse”, isto é, tratavam de buscar textos literários de seu interesse e gosto pessoal.

³⁴ Títulos com letras minúsculas, pois transcrevemos o excerto tal qual foi registrado no formulário.

A escolha e leitura de textos literários também pôde estimular esses alunos a se prepararem para as sessões de interação e refletirem criticamente sobre temas diversos, potencializando seu aprendizado da língua e cultura do outro. José, por exemplo, nos traz isso ao apresentar a temática da efemeridade da vida com a leitura de “Contos de enganar a Morte” (cabe ressaltar que a visão de morte para brasileiros e mexicanos é vista de forma diferente); também quando relata que a leitura dos textos “A moça tecelã”, “*Niña perversa*” e “*El huésped*” desencadeou discussões acerca da figura feminina na sociedade: “refletimos principalmente sobre a temática, sendo ela referente a figura feminina (em “A moça tecelã”, “*Niña perversa*” e “*El huésped*”) e sobre a efemeridade da vida (em “contos de enganar a morte”).”

Isso vai ao encontro das reflexões de Paraquett (2014), pois, para a estudiosa, “parece redutor que marquemos nossas aulas, ainda hoje, com repetições ou conhecimento de expressões que facilitam a comunicação em situação real, conforme é o caso de cumprimentar, pedir ou dar informações”. Neste estudo, defendemos um ensino de línguas não somente voltado ao desenvolvimento linguístico para situações comunicativas, mas um ensino/aprendizagem que vise à reflexão acerca das representações culturais e sociais dentro do contexto que a envolve e, assim, tocando em temáticas sensíveis; portanto, uma educação linguística e literária que contribua para promover tais reflexões. No entanto, cabe refletir mais atentamente se, de fato, o texto literário contribuiu para o ensino humanizador no TTD, conforme veremos no decorrer desta análise.

Apesar de o TTD ser um espaço que visa a autonomia dos alunos na condução das sessões de interação, confirmamos que a participação dos mediadores é fundamental para o desenvolvimento do processo no sentido de propor encaminhamentos e alternativas às ações buscando seu aprimoramento. Nesse caso, as ações dos mediadores em sugerir materiais, temas e textos literários, busca estimular os alunos a que aprofundem conhecimentos não somente de ordem linguística, mas também discursiva e intercultural. Assim, com o intuito de favorecer ainda mais as discussões outra estratégia sugerida foi a leitura de um mesmo texto por todos os participantes. No primeiro semestre de 2023, indicamos o conto “Eu sei, mas não devia”, de Marina Colasanti, a todos os interagentes, buscando ampliar sua participação nas discussões; entretanto, pelos relatos, vemos que apenas três dos oito participantes registraram que acataram tal leitura.

Observamos que produções literárias mais lidas foram: “*El huésped*”, de Amparo Dávila, e “*Niña Perversa*”, de Isabel Allende, dos textos em língua espanhola e “A moça tecelã”, de Marina Colasanti, da literatura em língua portuguesa. De acordo com as respostas, alguns temas de discussão emergiram, são eles: a figura feminina (ver relato de José); a

efemeridade da vida; a produtividade nos dias atuais e diferentes crenças sobre a morte na cultura brasileira e mexicana; entre outros que veremos na análise das transcrições das interações. Também, a partir da leitura desses textos, os alunos foram apresentando outros autores e obras (conforme veremos nas análises das interações).

A leitura dos textos selecionados foi apenas sugerida aos participantes com o intuito de promover discussões mais significativas no TTD; como ponderado por Carvalho e Ramos (2019), as atribuições do mediador nesse contexto telecolaborativo se ampliam cada vez mais, pois necessita fazer escolhas e um planejamento, para que os interagentes aprofundem seus conhecimentos de forma significativa no processo, como é o caso da inserção da leitura literária. Entretanto, embora os estudantes tenham confirmado que leram tais sugestões, observamos que procuravam por outros textos, pois queriam incluir aqueles pelos quais tinham interesse ou afinidade, como já observamos em alguns dos relatos transcritos. Por conta disso, muitos outros autores e obras foram mencionados por eles; a seguir, vemos suas respostas, respostas à segunda pergunta, da seção 3 do mesmo formulário:

Quadro 11 - Outros textos literários referidos (respostas à questão 2/seção 3)

2) Além dos textos sugeridos vocês compartilharam outros textos literários? Se sim, quais? De que autores?		
Ano	Interagente	Resposta
2022	José	Compartilhamos sim. Alguns nós lemos juntos, como foi o caso dos contos " Além do ponto ", de Caio Fernando de Abreu ", e " Orfandad ", de Inés Arredondo . Outros títulos ficaram apenas como recomendações de leitura, como " Hasta el viento puede cambiar de piel ", de Javier Malpica .
	Regina	Poemas de Adélia Prado , Mário Quintana , Carlos Drummond de Andrade e o conto El Chac Mool , de Carlos Fuentes . Também lemos e falamos sobre um poema de minha autoria , chamado " adaga ".
	Flávia	Sim, do Mia couto vozes anoitecidas e Juan Rulfo .
	Lilian	Não.
	Natália	Está na resposta acima.
2023	Patrício	Sim, compartilhei alguns livros em pdf para a minha parceira, um de literatura indígena do autor Yaguarê Yama , um livro de Monteiro Lobato Viagem ao Céu , e um livro de contos do Lima Barreto, A nova Califórnia , além de alguns p.d.f. contando um pouco da nossa cultura, história do Brasil, brincadeiras típicas, variações linguísticas, e minha parceira também fez os mesmos compartilhamentos comigo.
	Paloma	Sim, porém não me recordo.
	Julio	"O dia que explodiu Mabatabata" de Mia Couto
	Isadora	Apenas falamos de forma supérflua sobre alguns nomes importantes, como Pablo Neruda , Mario de Andrade , Ligia Fagundes Teles , Clarice Lispector , entre outros .
	Elisabeth	Poema da Cora Coralina , A Arvore que dava dinheiro de Domingos Pelegrini , abordei esse livro porque estou trabalhando no estágio com esse livro.
	Beatriz	Sim, respondi na pergunta anterior.
	Junior	Sim, utilizamos crônicas de Veríssimo , o conto As Formigas , de Lygia Fagundes Telles , entre outros
	Anabel	Sim, usamos diversos, Conceição Evaristo , Gabriel García Marques , Carlos Onetti .
	Helena	Sim, alguns deles são: Las cosas que perdimos en el fuego , de Mariana Enriquez , o conto Lilly , de Guillermo Arriaga , La vida secreta de los insectos , de Bernardo Esquinca .

Fonte: extraído formulário final

Como observamos no quadro 11, todos os alunos compartilharam outros textos literários e autores. Em resumo, os autores mencionados foram: Adélia Prado, Mário Quintana, Carlos Drummond de Andrade, Pablo Neruda, Mario de Andrade, Lygia Fagundes Teles, Clarice Lispector, Cora Coralina, Gabriel García Márquez, Juan Carlos Onetti, entre outros; sobre as obras citadas de literatura em língua espanhola temos: *El Chac Mool*, de Carlos Fuentes, *Orfandad*, de Inés Arredondo, *Hasta el viento puede cambiar de piel*, de Javier Malpica, *Lilly*, de Guillermo Arriaga, *La vida secreta de los insectos*, de Bernardo Esquinca; enquanto de literatura em língua portuguesa, são referidas: *A Arvore que dava dinheiro*, de Domingos Pelegrini, *Além do ponto*, de Caio Fernando de Abreu, *O dia que explodiu Mabatabata* e *Vozes anoitecidas*, de Mia Couto.

Assim, as ações das mediadoras em sugerir obras literárias desencadeou novos movimentos no TTD, isto é, instigou os alunos a lerem e discutirem outros textos literários com base em seus repertórios. De acordo com Carvalho e Ramos (2019), os mediadores podem fomentar essas ações, a fim de que os interagentes avancem a outros níveis de conversação, contemplando questões para além do cotidiano. Também, consideramos que o desenvolvimento dos interagentes, através dessas estratégias, pode tornar a aprendizagem mais significativa, pois desse modo a cultura ou a língua não é apresentada de forma contextualizada ou como ponto/curiosidade cultural a ser aprendido; através da experiência de leitura literária, nós experimentamos e conhecemos outra língua, conseqüentemente outro mundo e novas realidades.

Em seguida, observamos como os interagentes descrevem seu aproveitamento por meio da experiência; para tanto, analisamos as respostas à terceira pergunta, na qual os interagentes nos apresentaram sua avaliação:

Quadro 12 - Avaliação da experiência (Respostas questão 3/seção 3)

3) Neste semestre, as interações de teletandem UNESP e UNAM tiveram como foco o intercâmbio de textos literários e sua discussão entre os pares de interagentes. Como você avalia esta experiência, atendeu suas expectativas?		
Ano	Interagente	Resposta
2022	José	Foi muito positiva. Além dos textos disponibilizados no classroom, conseguimos explorar outros textos e obras que ambos conhecíamos e gostávamos. Isso permitiu conhecer mais sobre a literatura da língua alvo, inclusive uma literatura que não está muito no centro do cânone.
	Regina	Foi muito bacana, porém em alguns momentos acabamos falando mais sobre outros assuntos.
	Flávia	De modo geral foi muito boa, pois tive a possibilidade de conhecer textos literários novos.
	Lilian	Creio que deixei passar um pouco esse lado, tentei criar um cronograma para partilharmos mais a fundo alguns textos literários, porém meu parceiro não é muito

		para esse ramo, para ele era mais proveitoso conversar e interagir um com os outros. Mas comentamos sim sobre alguns textos, de forma sucinta.
	Natália	Eu avalio como uma experiência única e com objetivos alcançados. Pude sim conhecer melhor a literatura deles e apresentar a nossa, superou as minhas expectativas!
2023	Patrício	Eu achei uma experiência diferente, pois nos direcionou a falar e discutir um lado da cultura do país que é pouco falado nas interações geralmente.
	Paloma	Sim.
	Julio	Acredito que é muito interessante, pois me trouxe novos conhecimentos.
	Isadora	Não atendeu, pois minha parceira visa mais a área do direito, então não é tão atrativo para ela outros tipos de leitura que a façam perder o foco, isso acabou não instigando os encontros para compartilharmos os textos sugeridos.
	Elisabeth	Muito boa uma ótima maneira de conhecermos sobre os diversos gêneros textuais.
	Beatriz	Sim, foi muito interessante a experiência de compartilhar textos que despertaram reflexões significativas e possibilitaram a abertura para uma conversa mais sensível e crítica.
	Junior	Com certeza!
	Anabel	Sim! Nós duas se demos muito bem como parceiras, os nossos gostos para leitura foram compatíveis também, como literatura de horror , conversávamos sobre música e série também quando era conveniente, essa troca foi muito importante e atender a expectativa de ambas.
	Helena	A experiência foi boa, mas não foi exatamente como idealizei. Meu parceiro e eu possuímos gostos diferentes, como por exemplo, ela ama ficção científica, e eu não, ele odeia romance, e eu adoro. Isso atrapalhou um pouco, pois não sabíamos exatamente quais textos poderíamos trabalhar.

Fonte: extraído formulário final

No geral, os alunos avaliaram de forma positiva a experiência de incluir os textos literários nas interações de TTD, ainda que nem todas as expectativas tenham sido atingidas. Helena e Lilian ressaltam que seus parceiros não tinham tanto interesse em conversar sobre literatura ou que não gostavam dos mesmos gêneros; também observamos que, em alguns casos, como vemos no comentário de Regina, os pares priorizaram falar de outros assuntos, de forma mais livre. Cabe ressaltar que essa questão pode se dar, primeiramente, porque a proposta não tinha um caráter de obrigatoriedade; e, segundo, porque na universidade estrangeira, nem todos os alunos eram necessariamente da área de Letras ou de linguagens, o que talvez possa ter redimensionado as discussões em torno de outros objetivos e assuntos. Apesar disso, a partir dos dados gerados, os relatos já evidenciam algumas contribuições.

Em primeiro lugar, pelas respostas, observamos, que houve a **expansão do repertório literário** dos alunos, como relatam José, Flávia e Natália; segundo eles, a experiência permitiu e possibilitou o conhecimento de novos textos literários, além dos clássicos, considerando “inclusive uma literatura que não está muito no centro do cânone”, como comenta José, o que superou as expectativas, segundo Natália. Nesse sentido, reforçamos que a abertura para falar de textos que vão além do cânone e que ainda saem do comum de explorar textos hegemônicos (que seguem mantendo as lógicas de poder) é de suma importância; segundo Paraquett (2018^a, p. 17):

Pesquisas também já comprovaram a presença da literatura tem marcas de hegemonia (ou canonicidade), seja de autoria, de nacionalidade ou de gênero textual. Predominam autores espanhóis, argentinos e chilenos, assim como predomina a poesia, enquanto as narrativas e a dramaturgia são negligenciadas.

Considerando isso, ressaltamos que a seleção de textos literários também buscou privilegiar outros gêneros, que não apenas a poesia, e autores de diferentes nacionalidades; outro critério para seleção foi privilegiar a literatura escrita por mulheres, bem como textos que tivessem como mulheres protagonistas, como já mencionamos na metodologia destes estudos. Sendo assim, a ideia foi dar sua devida importância na arte literária. Perrot (2005, p. 10) salienta que a história das mulheres foi desconsiderada; a autora assim pontua: “Silêncio até mesmo na vida privada, [...] afastada pelas obrigações mundanas que ordenam que as mulheres evitem os assuntos mais quentes [...] suscetíveis de perturbar a convivialidade, e que se limite às conveniências da polidez”.

Como observamos, segundo a autora, as vozes femininas eram proibidas ou pouco familiares em igrejas, assembleias políticas e, até mesmo, em ambientes familiares, condições que se perpetuam até os dias de hoje em diversos contextos, como se a mulher não fizesse parte do que ocorre no mundo, como alguém sem identidade, apagado da história e da memória, tornando esses corpos invisíveis e silenciados, como forma de manter a “ordem”. Portanto, seu silêncio garantiria “uma sociedade tranquila. Sua aparição em grupo causa medo. Entre os gregos é a *stasis*, a desordem. Sua fala em público é indecente” (Perrot, 2008, p. 16). Dessa maneira, consideramos a estratégia das mediadoras como produtiva, uma vez que, se a leitura literária é bem sucedida, pode também estimular a que os alunos repensem o contexto no qual estão inseridos, se identifiquem e assim “desestabilizem” o poder hegemônico.

Além disso, de acordo com os interagentes brasileiros, a experiência favoreceu o **desenvolvimento da competência intercultural**, uma vez que essa troca entre os pares possibilitou enxergar o mundo como o estrangeiro vê. Nas palavras do aluno Patricio, a literatura “direcionou a falar e discutir um lado da cultura do país que é pouco falado nas interações geralmente”. Vamos além, essas discussões ‘pouco faladas’ tampouco ocorrem na sala de aula, pois há uma resistência em falar sobre temas mais sensíveis da cultura do outro e tendem a privilegiar apenas a comunicação em língua estrangeira. Também notamos que houve a construção de conhecimentos em colaboração; de acordo com Beatriz, as práticas de leituras literárias despertam e viabilizam “reflexões significativas e possibilitaram a abertura para uma conversa mais sensível e crítica” da cultura do outro, proporcionando aos alunos e futuros professores de espanhol e suas literaturas “novos conhecimentos”, como ainda relatou Julio.

De acordo com Leahy-Dios (2004) a educação literária pode ser definida como uma aprendizagem que se dá através da literatura; assim, por meio da arte literária podemos ampliar o horizonte dos alunos e oportunizar transformações sociais. Ressaltamos que a educação literária (Dalvi, 2018, p. 16) não se limita apenas aos contextos formais de ensino, isto é, a

educação literária confirma o lugar da escola, da disciplina escolar e do professor de Literatura, mas incorpora também outros espaços-tempos educativos e experiências, que acontecem em bibliotecas, salas e clubes de leitura, feiras, jornadas, lançamentos, palestras e mesas-redondas, teatros, óperas, slam's, saraus, debates, programas midiáticos, batalhas de repentistas e rappers, cineclubes (alguns dedicados a recriações cinematográficas de obras literárias) etc.

Assim, a formação do leitor pode ocorrer em outros espaços, como os mencionados pela estudiosa, e nossa intenção como mediadoras e professoras de línguas e literaturas é propiciar outro contexto para a educação literária, no caso o do TTD, que possa igualmente contribuir para o ensino/aprendizagem de línguas e para a formação docente. Como os exemplos destacados, confirmamos que esse espaço oportunizou a experiência de leitura literária de nossos estudantes, no sentido de ampliar seu repertório (para além do cânone) e promover discussões a partir de temas relevantes, em uma perspectiva colaborativa e intercultural.

Após analisar as avaliações dos alunos quanto ao atendimento de suas expectativas, observamos, por meio de seus relatos escritos, de que maneira a leitura literária favoreceu a aprendizagem de língua, mais especificamente; trazemos, a seguir, os relatos relativos a essa pergunta:

Quadro 13 - Contribuições da literatura na aprendizagem *in-tandem* (Respostas à questão 4/seção 3)

4) Quais foram as contribuições da leitura e discussão de textos literários para sua aprendizagem e ensino de língua no contexto teletandem? Comente.		
Ano	Interagente	Resposta
2022	José	Consegui explorar questões de vocabulário e temáticas socioculturais a partir da perspectiva do outro. Acredito que, por meio da literatura, de alguma forma podemos nos aproximar mais ainda da cultura alvo.
	Regina	Foi importante no sentido de conhecer novas obras e na riqueza em discuti-las com nativos; com relação à textos de língua portuguesa, foi interessante para apresentar novas palavras para minha parceira de interação, também analisando juntas e comentando nossas percepções.
	Flávia	Foi muito importante, pois como pretendo seguir a carreira de professora necessito conhecer muitos textos literários.
	Lilian	A questão de ter alguém ao meu lado para corrigir e orientar foi essencial.
	Natália	A importância dos "pontos de vistas" diferentes e uma discussão maior.
2023	Patrício	Eu entendi um outro lado da cultura do México, pois a literatura nos mostra como é a vida de um nativo, como é que cada cultura se enxerga no mundo.
	Paloma	Conheci novos escritores hispânicos que irei trabalhar futuramente.
	Julio	Pude perceber que a leitura do falante em espanhol como língua materna é bem diferente da minha, creio que preciso ler mais para poder chegar mais perto de um nível maior de excelência.

	Isadora	Mesmo sendo poucas as discussões, eu pude conhecer novos autores, compartilhar também.
	Elisabeth	Conheci lendas e contos.
	Beatriz	Acredito que a principal contribuição, além das mencionas anteriormente, foi a melhoria da competência comunicativa a partir da discussão dos textos literários.
	Junior	O conhecimento de novas palavras.
	Anabel	Contribuiu para o enriquecimento da língua e de novas palavras.
	Helena	Contribuiu para aumentar meu repertório. Ao conversar com um nativo, sobre um texto literário escrito em sua língua mãe, é uma experiência encantadora, pois como estrangeiro que entende a língua, muitas vezes não consigo compreender o texto, como meu parceiro compreendia, em decorrência de nossas diferentes vivências. No contexto de ensino de língua, acredito que me ajudou a refletir durante o preparo das aulas, já pensando em possíveis dúvidas dos alunos para com a leitura do texto literário, pensando também nas possíveis interpretações diferentes de cada aula. Em minha experiência como professora na Unati, pude observar que a literatura é o recurso que mais resulta em discussões e compartilhamentos em aula, onde os alunos participam oralmente, fazendo-os trabalharem suas ideias, e expressá-las em língua espanhola.

Fonte: extraído formulário final

Como podemos depreender, os alunos apresentaram, em suas reflexões, vários elementos relativos ao aprimoramento da proficiência linguística, propriamente dita; destacamos alguns aspectos em comum, observados por meio de suas vozes. Em primeiro lugar, os interagentes brasileiros mencionaram a contribuição para a **expansão de seu vocabulário e desenvolvimento da “competência comunicativa, a partir da discussão dos textos literários”**, como relata Beatriz. Conforme explicita, ao passo que ela e sua parceira liam e interpretavam, conheciam novas palavras e expressões em língua espanhola; e, ao discutirem o texto, desenvolviam sua competência comunicativa, pois tinham que se expressar na LE.

A partir desses relatos, os alunos confirmam o que também já haviam apresentado como respostas à pergunta 3, tal como o **desenvolvimento da competência intercultural**. Segundo José, a leitura literária possibilitou a exploração de “temas socioculturais”; a discussão trouxe novos conhecimentos a esses alunos sobre a cultura mexicana, proporcionando a visão de “como é que cada cultura se enxerga no mundo” e “a importância dos pontos de vistas”, como destacam Patrício e Natália. Dessa maneira, o compartilhamento dos textos literários no TTD contribuiu para que os estudantes refletissem sobre a cultura do outro e, de acordo ainda com o relato de José, puderam se “aproximar mais ainda da cultura alvo”.

Helena comenta sobre a experiência de ter um parceiro acompanhando a interpretação dos textos literários e apresenta a questão das diferentes vivências, pois, para ela, quando lemos um texto em LE participamos de outro mundo, mas, ao mesmo tempo, levamos conosco nossas experiências. Este é um exemplo claro de comunicação intercultural (Kramsch, 2017): através da leitura e discussão literária, os interagentes buscam interpretar o mundo do estrangeiro por

meio de suas vivências e essa interpretação é complementada pela experiência de seu parceiro, sendo os significados construídos colaborativamente. A partir disso, desenvolvem a competência intercultural, conversando sobre suas vivências, que são mediadas por suas memórias, experiências e identidades, o que lhes possibilita compreender e se reconhecer no discurso do outro. Nesse caso, a leitura literária no TTD favoreceu o entendimento acerca do modo como se vê a vida nos países hispânicos, de forma a expandir sua visão de mundo e contribuir para uma aproximação da cultura de países hispano-falantes; para que esse mundo pudesse ser enxergado, foi preciso a intervenção e/ou interação com o outro, logo, a colaboração de seu parceiro.

A aprendizagem colaborativa foi outro dos aportes assinalados nas respostas. O TTD vem oportunizando a aprendizagem em colaboração e a leitura literária nesse contexto tem reforçado igualmente esse aspecto. Lilian, por exemplo, relata: “A questão de ter alguém ao meu lado para corrigir e orientar foi essencial”; isto revela, de certo modo, que a aprendizagem na interação e na colaboração (seguindo inclusive o princípio da reciprocidade), é fundamental para que esses aprendizes possam um ajudar o outro em relação às suas dificuldades para se desenvolverem tanto na competência linguística, quanto intercultural. Nas palavras de Helena, é “uma experiência encantadora” a possibilidade de intercâmbio virtual de conhecimentos literários e culturais nesse contexto telecolaborativo.

Outra contribuição, novamente reiterada, foi a **expansão do repertório de leituras**. Considerando as respostas dos dois quadros (12 e 13), dos 14 alunos, 8 relataram a ampliação do conhecimento a respeito de novas obras/autores; são eles: José, Flávia, Natália, Regina, Isadora, Paloma, Elisabeth e Helena. Como já observamos, os textos mencionados vão além dos canônicos e daqueles sugeridos em cursos regulares; novas obras e autores de interesse pessoal foram compartilhados, expandindo os horizontes dos participantes.

Além disso, com essa experiência podemos observar, nos relatos dos estudantes de Letras, um estímulo ao processo de **conscientização acerca de sua formação profissional**. Não definimos o perfil de todos os estudantes na metodologia, por isso, consideramos relevante apresentar Helena. No período em que participava do TTD, ela dava aulas na UNATI³⁵, um projeto de extensão da UNESP-FCL e que se configura um âmbito para realização do estágio de regência da LE; é interessante que a professora em formação leva suas experiências de leitura para sala de aula. A princípio, a estudante, apresenta a contribuição para sua aprendizagem,

³⁵ A Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI), vinculada à Pró-Reitoria de Extensão Universitária e Cultura (PROEC), prevê a inserção do idoso no contexto acadêmico, com o intuito de possibilitar o acesso dessa população à UNESP, esse contexto oferece diferentes oportunidades de cursos somente para a terceira idade.

destacando que, a partir da leitura e discussão dos textos literários, ela pôde desenvolver mais sua interpretação, a qual foi complementada pela perspectiva de seu parceiro. Em seguida, Helena nos relata as contribuições para o ensino de língua espanhola; apesar de a pergunta ser direcionada para o contexto de TTD, a aluna refletiu sobre sua experiência como professora na UNATI. Ela salienta que o trabalho com o texto literário pode contribuir para a aprendizagem de língua, principalmente da habilidade oral, já que os alunos apresentam suas interpretações no idioma. Também, a partir das práticas de leitura e discussão literária no TTD, a estudante em processo de formação inicial docente foi capaz de pensar de que modo poderia proceder nas aulas em que trabalhasse com um texto literário, quais seriam as possíveis dúvidas e como poderia saná-las. Ainda, nos relatos de Flávia e Paloma, também observamos que a experiência “foi muito importante” quanto a esse aspecto, já que relatam que pretendem trabalhar com esses textos futuramente em suas aulas de língua espanhola.

Esse processo reflexivo fez com que um dos alunos percebesse, inclusive, certa defasagem em sua formação inicial: “creio que preciso ler mais para poder chegar mais perto de um nível maior de excelência” (Julio). O interagente não relatou o que ele consideraria como excelência, mas acreditamos que seja o maior conhecimento de língua e/ou saber conduzir melhor a leitura de textos literários. Somente Julio apontou tal dificuldade; no geral, os interagentes brasileiros relatam que tiveram uma experiência bastante positiva e tranquila, muito embora a leitura literária não seja um processo simples; em LE, muito menos. Por um lado, temos as questões específicas de proficiência linguística: se não temos um nível razoável de conhecimento, teremos dificuldade em interpretar o texto e entender o que está por trás de suas lacunas; nesse aspecto, foi fundamental o auxílio do parceiro. Por outro lado, temos o aspecto cultural: quando mergulhamos em uma leitura literária em LE, também adentramos em um mundo a ser descoberto, com outros referenciais culturais e históricos. Dessa maneira, destaca-se o aspecto intercultural do texto literário, questão também já comentada pelos interagentes. Segundo Paraquett (2018a, p. 27),

No texto literário, especialmente nas narrativas e no drama, convivem personagens de diferentes níveis socioculturais, nacionalidades, gêneros, sexualidades, etnias, idades, religiões, profissões, ideologias. Além disso, os textos literários são produzidos em contextos temporais e espaciais diferenciados.

De acordo com a estudiosa, a educação literária pode levar a uma prática interdisciplinar e intercultural, promovendo a inclusão, o que, por vezes, causa incômodo no leitor, pois o faz repensar seu papel social, contribuindo para a mudança de comportamentos machistas, racistas, homofóbicos e xenófobos, por exemplo.

Assim, reiteramos, pelo que até aqui observamos, que o TTD com literatura oportunizou aos participantes essa experiência de educação literária; talvez não nos moldes previstos no âmbito de sua formação acadêmica, mas como uma **prática interativa, telecolaborativa, intercultural e interdisciplinar**, contribuindo para o desenvolvimento linguístico, cultural e social dos interagentes, além de favorecer a reflexão sobre a prática pedagógica aos professores em formação inicial.

As respostas aos formulários, em síntese, indicam que a experiência da leitura e compartilhamento de textos literários no TTD pôde contribuir para: 1) o aprimoramento do conhecimento em nível linguístico, dado que os alunos afirmaram que conheceram novas palavras e ampliaram seu vocabulário; 2) o desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural, a partir das discussões e confrontação de suas culturas e visões de mundo; e 3) a expansão de seu repertório de leituras de gêneros literários diversos. Essa experiência proporcionou, ainda, 4) a reflexão acerca da língua espanhola e suas representações sociais, bem como sobre práticas pedagógicas com a literatura em sala de aula. Nesse sentido, já notamos algumas contribuições para a formação de professores de espanhol e suas literaturas, especialmente destacadas nos relatos de Helena, Flavia e Paloma, que serão discutidas mais especificamente na próxima seção.

3.2 Formação de professores de língua espanhola e suas literaturas no Teletandem

Os dados considerados, nesta seção, também são oriundos do formulário final (Apêndice 5), com base nas questões extraídas da seção quatro do formulário final³⁶, que propõe, especialmente, aos integrantes brasileiros, alunos de Letras, uma reflexão sobre a contribuição da experiência para sua formação como professores de espanhol e suas literaturas. Assim, apresentamos as respectivas respostas, sobre as quais desenvolvemos nossa análise:

Quadro 14 - Relatos sobre formação de professores no Teletandem (Respostas à questão 1/seção 4)

1) Quais foram as contribuições da leitura e discussão de textos literários no contexto de Teletandem para sua formação como professor de espanhol e suas literaturas? Comente;		
Ano	Interagente	Resposta
2022	José	Achei muito interessante porque isso amplia o meu repertório de conhecimentos acerca da literatura em língua espanhola e dos seus diferentes contextos . Penso inclusive em levar futuramente algumas das obras que trabalhei com a minha parceira para meus alunos . Além disso, é muito bom ver como a significação do

³⁶ As perguntas do formulário final que desencadeiam as discussões desta seção: 1) Quais foram as contribuições da leitura e discussão de textos literários no contexto de Teletandem para sua formação como professor de espanhol e suas literaturas? Comente; 2) Você se sente mais preparado para levar a literatura às aulas de espanhol após essa experiência?; 3) Você acredita que o Teletandem contribuiu para sua formação como professor de espanhol e suas literaturas? Comente.

		texto ocorre de formas diferentes de acordo com o referencial cultural de cada um, e isso indica mais uma possibilidade de explorar as potencialidades do texto literário.
	Regina	Foi importante para ter uma visão além do que foi ensinado até aqui em sala de aula.
	Flávia	Foi uma formação necessária é preciso ter um amplo conhecimento em literatura para planejar uma boa aula.
	Lilian	Nos dias em que comentamos sobre os textos literários, ao ler os contos disfrutei melhor a tradução e interpretação dos textos. Então desenvolvi melhor a leitura e já fazendo a tradução automaticamente.
	Natália	Contribuiu para que eu possa levar essas obras para sala de aula e poder explorar muito mais.
2023	Patrício	Pude conhecer autores novos pelo qual usarei em sala de aula.
	Paloma	Conheci novos escritores, novas expressões, aprimorei meu conhecimento em alguns aspectos etc.
	Julio	Me fez pensar que para dar uma aula mais dinâmica, preciso preparar estratégias didáticas para apresentar um texto.
	Isadora	O foco foi o treino na pronúncia, conforme foi passando os encontros foi melhorando.
	Elisabeth	Nas aulas da Unati estamos usando os materiais e compartilhando os conhecimentos aprendidos nas interações.
	Beatriz	As contribuições, da leitura e discussão de textos literários no contexto de Teletandem, foram a ampliação do meu repertório literário, aprofundamento da compreensão cultural e o desenvolvimento de habilidades de análise e interpretação.
	Junior	Me ajudou a conhecer novos textos e me aprofundou em outros que eu posso levar as aulas de língua quando for professor.
	Anabel	Conheci muito sobre as lendas mexicanas e contos de outros autores que eu não conhecia, todavia, o essencial é o ampliameto e para passar para os alunos. Em uma das minhas aulas do cldp do espanhol, trabalhei um dos contos da interação e teve uma reação positiva.
	Helena	Como havia comentado, acredito que o uso da literatura para ensino e aprendizagem de língua espanhola seja fundamental, pois por meio dela, alcançamos inúmeras intenções, visões e comentários que respeito, sem contar a gama de possibilidades na hora de preparar a aula, pois com a literatura, conseguimos alcançar as quatro habilidades: ler, escrever, ouvir e falar.

Fonte: extraído do formulário final.

Com base nos relatos, extraímos os aspectos recorrentes que evidenciam as contribuições para esses professores em processo de formação. Primeiramente, destacamos que essa experiência extrapolou o espaço do TTD, pois se reverberou em outros projetos de extensão da UNESP do campus de Assis, tais como a UNATI e CLDP, como notamos nos relatos de Anabel, Elisabeth e Helena. As três alunas afirmam que, por conta do TTD, levaram seus conhecimentos adquiridos e textos que trabalharam no contexto telecolaborativo para sala de aula e que houve reações positivas dos alunos. Dessa maneira, a leitura e a discussão dos textos literários contribuíram para suas ações em outros projetos extensionistas, que também são espaços para realização de estágios de regência, em que já atuavam como tutoras de língua espanhola.

Assim, a partir dessa prática, os interagentes, como professores em processo de formação, passam a levar o texto literário para os contextos em que já atuam, ou afirmam

desejar levá-los para suas futuras aulas, além de refletirem acerca de suas contribuições para o desenvolvimento de seus alunos: “conseguimos alcançar as quatro habilidades: ler, escrever, ouvir e falar”; houve o “aprofundamento da compreensão cultural e o desenvolvimento de habilidades de análise e interpretação”, e até mesmo “treinos na pronúncia”, como salienta Isadora. Também, José evidencia o aspecto intercultural do texto literário, complementando o relato de Beatriz, uma vez que, para o professor em formação, “a significação do texto ocorre de formas diferentes de acordo com o referencial cultural de cada um, e isso indica mais uma possibilidade de explorar as potencialidades do texto literário”. Consideramos fundamental a análise, interpretação e discussão que é feita no TTD, pois permitiu ao professor em formação refletir sobre os aspectos culturais, estéticos e linguísticos da literatura. Ainda, nesse contexto de ensino/aprendizagem, desenvolveram melhor sua criticidade frente aos textos literários e, nesse processo, tornam-se conscientes das realidades que os rodeiam, também, refletindo sobre suas potencialidades em sala de aula.

Além disso, essa experiência contribuiu para a reflexão sobre as práticas pedagógicas com literatura, como permite verificar o relato de Julio: “Me fez pensar que para dar uma aula mais dinâmica, preciso preparar estratégias didáticas para apresentar um texto”. No mundo atual, em que as novas TIC são mais atrativas que os textos literários, é fundamental refletir metodologicamente sobre o processo de educação literária; consideramos que pode ser interessante o uso das TIC para o trabalho com a literatura como uma estratégia para instigar a leitura; porém, não podemos privar nossos alunos da experiência da leitura literária em sua completude e complexidade, já que, muitas vezes, eles não têm outro acesso a ela, a não ser pela instituição escolar ou acadêmica; é o espaço escolar ou institucional que deve garantir esse acesso. Nessa direção, Paraquett (2018a, p. 27) afirma: “A única coisa que não se pode [...] é abandonar a literatura”.

Os professores interagentes demonstram noção da dimensão do trabalho com textos literários, conforme relata Flávia: “é preciso ter um amplo conhecimento em literatura para planejar uma boa aula”, isto é, é necessário ler, analisar e interpretar para saber como trabalhamos com esse material em sala de aula. Se fizermos isso, vamos perceber que a literatura oferece uma “gama de possibilidades na hora de preparar a aula”, como nos apresenta Helena. Nessa perspectiva, defendemos a escola como espaço democrático e com potencial para formar leitores literários; para tanto, é necessário que os professores em processo de formação tenham esse acesso e experimentem a leitura de literatura de forma sensível e crítica, em contextos diversos, como o aqui proposto.

Consideramos que as respostas revelam um grau de conscientização dos participantes, futuros professores, acerca da leitura literária e seu papel no ensino de língua. Por meio dos relatos, confirmamos que os alunos sabem de sua importância para o ensino/aprendizagem, pois, para eles, a literatura humaniza, desenvolve a competência comunicativa e intercultural; a interpretação proporciona o conhecimento de novas palavras e há melhora no rendimento das habilidades: ler, escrever, ouvir e falar. Como mencionado anteriormente, afirmam que pretendem levar futuramente esses textos literários discutidos no TTD para suas aulas, como notamos nos relatos de José, Patrício, Junior e Natália. Dessa forma, as contribuições não só reverberam nos projetos de extensão da UNESP-FCL, como também podem contribuir para os contextos em que irão atuar futuramente; não apenas compartilhando suas interpretações de leitura, mas todo o conhecimento construído durante o TTD, como aspectos da língua e da cultura, como já constatado por Elisabeth: “Nas aulas da UNATI estamos usando os materiais e compartilhando os conhecimentos aprendidos nas interações”.

Para tanto, de acordo com as respostas, observamos que a experiência de leitura literária possibilitou a **ampliação do conhecimento literário, cultural e linguístico para além da graduação**, conforme vemos no relato de Regina: “Foi importante para ter uma visão além do que foi ensinado até aqui em sala de aula”. Esse relato nos traz a percepção do quanto é relevante a participação dos graduandos em Letras em projetos da universidade, uma vez que eles contribuem sobremaneira para sua formação, pois vão além do que é ensinado nas salas de aula. Como já mencionado, os textos considerados pelos participantes nem sempre faziam parte dos clássicos; mas isso, de certa forma, abriu novos horizontes para esses professores em formação. Quando tratamos de literatura em língua espanhola, temos muita diversidade de textos, pois há uma grande quantidade de representantes nos respectivos países hispânicos; nesse sentido, no TTD, os alunos podem ter uma dimensão dessa variedade de obras e autores, e aprofundar seu conhecimento linguístico e cultural, através de análises e discussões literárias compartilhadas com seu parceiro, aspecto corroborado no relato de Paloma confirma: “Conheci novos escritores, novas expressões, aprimorei meu conhecimento em alguns aspectos etc”.

O TTD, neste caso, proporcionou aos alunos esse acesso “diferenciado” à literatura e, por isso, indagamos se, a partir dessa experiência, se sentiam mais preparados para trabalhar com literatura nas aulas de espanhol; a seguir, temos seus relatos:

Quadro 15 - Literatura nas aulas de língua espanhola (Respostas à questão 2/seção 4)

2) Você se sente mais preparado para levar a literatura às aulas de espanhol após essa experiência? Comente.		
Ano	Interagente	Resposta
2022	José	Com certeza. Como disse anteriormente, a experiência ampliou muito o meu repertório, tanto cultural quanto literário. Acredito que por meio das

		experiências e das discussões que tive com minha parceira de tandem posso abordar mais assuntos quando trabalhar com o texto literário.
	Regina	Sim, pois tive mais contato com textos literários e também com contextos históricos que envolviam seus autores ou países de origem , por exemplo, o que torna as obras ainda mais interessantes.
	Flávia	Sim, tenho mais repertório.
	Lilian	Sim, com certeza. Creio que agora a leitura surgirá com mais leveza.
	Natália	Sim!! Sem dúvidas, quando soube que se tratava de literatura me chamou mais atenção, acredito que a literatura humaniza as pessoas , a forma em que nos traz uma reflexão é única e surpreendente!
2023	Patrício	Não muito, pois não gosto muito da literatura em modo geral.
	Paloma	Sim, irei trabalhar com alguns escritores futuramente
	Julio	Sim, pois eu tive uma pessoa que expôs meus erros para que eu pudesse corrigi-los.
	Isadora	Fico em um impasse , pois por faltar textos e o momento do encontro de minha parceira ser corrido, acabou me prejudicando, quando eu podia ter mais liberdade de aprender novos títulos.
	Elisabeth	Sim.
	Beatriz	Sim, a literatura promove o desenvolvimento de habilidades linguísticas (a compreensão auditiva, a leitura, a escrita e a expressão oral) e pode enriquecer o ensino da língua , proporcionando aos alunos uma visão mais ampla da cultura e da sociedade de língua espanhola.
	Junior	Sim.
	Anabel	Sim! Como disse anteriormente a amplitude de textos literários para os alunos abrange diversas discussões , principalmente nos contos de mistérios e terror para analisar, que foi o que eu e a minha parceira trabalhamos.
	Helena	Sim, com certeza. Inclusive após o teletandem, introduzir mais textos literários em minhas aulas na Unati.

Fonte: extraído do formulário final.

A grande maioria dos alunos relataram que se sentem mais bem preparados para levar a literatura para sala de aula, após a experiência propiciada pela pesquisa. Para os professores em processo de formação inicial, a leitura e discussão de textos literários oportunizou “o desenvolvimento de habilidades linguísticas (a compreensão auditiva, a leitura, a escrita e a expressão oral) e pode enriquecer o ensino da língua”, como relata Beatriz. Assim sendo, para a aluna, a literatura pode proporcionar conhecimento de língua, por exemplo, podemos desenvolver a habilidade oral, discutindo sobre a temática do texto, e o desenvolvimento da competência intercultural. Isso vai ao encontro do relato de Natalia, sobre o fato de a literatura “humanizar as pessoas”, trazendo uma reflexão sobre o mundo, e promovendo conhecimentos em níveis educativos e psicológicos, o que se coaduna com a perspectiva de Candido (2004, p. 180):

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Apesar de os relatos terem sido em geral favoráveis à experiência, Patrício afirma que ainda não se sente tão bem preparado para inserir os textos literários em suas aulas, pois não gosta muito de literatura. Aqui, percebemos que talvez sejam necessárias outras intervenções dos professores/mediadores, no sentido de prepará-los para essa experiência, melhorar o desempenho e leitura desses textos literários. Além disso, esse relato pode revelar defasagens na formação do interagente, que suscita o questionamento: se estamos formando professores que não gostam de literatura, como podemos formar leitores na educação básica? Rezende (2013) traz à tona a reflexão de Jouve (2002), sobre as cinco dimensões do processo de leitura literária, uma delas que consideramos de suma importância, é despertar o gosto pela leitura e a afetividade, procedimento importante para a compreensão do texto literário e um passo para a formação de leitores. Se Patrício revela que não gosta muito de literatura, isso pode indicar que seu desenvolvimento como leitor na escola básica provavelmente não foi exitoso, bem como não foi na universidade.

Desse modo, ainda há um longo caminho a ser percorrido, uma vez que a preocupação com a educação literária é recente e, a partir da fala de Patrício, observamos o quanto é necessário continuar refletindo sobre a formação inicial e continuada de professores de literaturas, discutindo se realmente nós, como professores formadores, temos propiciado contextos que permitam a experiência literária desses futuros professores. De acordo com Dalvi (2009), é de responsabilidade do professor de língua e suas respectivas literaturas, oferecer a ampliação dos horizontes dos alunos e, ainda, formar pessoas efetivamente leitoras, isto é, alunos críticos e sensíveis a textos de diversas procedências. Esse relato, também, abre um espaço para que as mediadoras revejam se o modo como temos trabalhado com literatura no TTD é pertinente ou se deveríamos traçar outras estratégias, como fazer parcerias com professores das disciplinas de literatura de língua estrangeira, possibilitando o despertar do gosto literário dos professores de língua espanhola em formação inicial.

No percurso da pesquisa, percebemos a necessidade de incluir mais uma pergunta na seção 4, quando do primeiro semestre de 2023 (segundo semestre da coleta de dados). Desse modo, a seguir, apresentamos os relatos apenas dos participantes desse semestre (alunos de língua espanhola VI).

Quadro 16 - Literatura e formação docente (Respostas questão 3/seção 4)

3) Você acredita que o Teletandem contribuiu para sua formação como professor de espanhol e suas literaturas? Comente.		
Ano	Interagente	Resposta
2023	Patrício	Sim, pois pude praticar a fala, a escrita e a leitura e conhecer novos autores.
	Paloma	Sim.

	Julio	Sim, todo conhecimento e interação na língua me ajudam a me preparar melhor.
	Isadora	Contribui muito, não só no ensino de língua, mas também para a vida, nele aprendemos a ver o outro de forma que a cada lugar tem suas características.
	Elisabeth	Sim.
	Beatriz	Sim, contribuiu para a minha formação como professora, visto que o Teletandem oferece uma oportunidade real de usar o espanhol em um contexto autêntico , o que pode ajudar a desenvolver habilidades comunicativas e fluência. Além disso, o contato com estudantes de outros países proporciona uma visão mais ampla da cultura e das tradições associadas ao espanhol, enriquecendo o conhecimento cultural do professor e sua capacidade de transmiti-lo aos alunos.
	Junior	Sim.
	Anabel	Sim.
	Helena	Sim. O teletandem é uma experiência sempre única, pois a cada encontro com cada parceiro diferente, trocamos muitas experiências que contribuem e muito para nós, professores em formação. Para mim, o teletandem é basicamente uma segunda chance para os alunos que, assim como eu, não conseguiram participar de um intercâmbio.

Fonte: extraído do formulário final.

Tal proposição visava não somente observar aspectos que considerassem a literatura como nos outros casos, mas que possibilitassem aos estudantes a reflexão sobre todo o seu desenvolvimento durante o projeto. Por um lado, os alunos relatam as contribuições a nível linguístico, considerando sua prática de língua, isto é, “a fala, a escrita e a leitura”, o que foi oportunizado por um contexto autêntico de uso real da língua; com isso, foi possibilitado a eles maior conhecimento não só da língua espanhola, bem como “para a vida, nele aprendemos a ver o outro de forma que a cada lugar tem suas características”, conforme relata Isadora. Beatriz complementa o relato de Isadora, pois, para a aluna, “o contato com estudantes de outros países proporciona uma visão mais ampla da cultura e das tradições associadas ao espanhol, enriquecendo o conhecimento cultural do professor e sua capacidade de transmiti-lo aos alunos”. Dessa maneira, a experiência do TTD contribuiu não somente para o desenvolvimento linguístico, mas também para o enriquecimento sobre suas culturas, de forma a poder inserir seus conhecimentos linguísticos, culturais e literários em suas aulas, inclusive, antes mesmo de terminar as interações de TTD, como notamos nos relatos nos quadros 15 e 16.

Outro fator importante a ser destacado é a possibilidade de fazer um intercâmbio no formato virtual, como destaca Helena: “Para mim, o teletandem é basicamente uma segunda chance para os alunos que, assim como eu, não conseguiram participar de um intercâmbio”. Muitas vezes, na graduação, estudantes são impedidos de realizar uma mobilidade de forma presencial por conta de trabalho ou condições financeiras. Por essa razão, o TTD ocupa um espaço importante nas universidades brasileiras, pois possibilita o acesso às LEs, nesse caso, não somente pela democratização das línguas, mas também da literatura, como considerado neste estudo.

Diante da discussão dos dados apresentados e analisados, reiteramos a contribuição para a formação de professores. Em primeiro lugar, destacamos a **expansão do repertório literário**; embora a quantidade não garanta necessariamente a produtividade da leitura em suas implicações didático-pedagógicas, em termos qualitativos, podemos observar que os participantes tiveram contato com outros referenciais, o que de algum modo pode impactar em sua formação.

Assim, constatamos que, além da expansão do repertório, a experiência oportunizou a **reflexão sobre suas práticas pedagógicas com literatura**, de modo a afirmarem e reconhecerem as potencialidades do trabalho com textos literários em sala de aula. Sendo assim, defendemos que, para além da expansão do repertório, é fundamental refletir sobre formas de conduzir a leitura, com o intuito de que os alunos possam alcançar uma experiência estética bem sucedida e recuperem fatores sociais e ideológicos por meio do diálogo com o mundo em que estão inseridos, suas memórias e suas vivências.

Nesse sentido, Paraquett (2018b) salienta que a sala de aula é um “espaço vivo” e que, para além de ensinar metodologias e abordagens, os docentes dos cursos de licenciatura devem desenvolver a autonomia na seleção de materiais e textos literários adequados ao nível linguístico dos seus alunos, bem como a suas necessidades sociais e culturais. No TTD, oferecemos essas informações, mais especificamente, vários textos em língua espanhola; no entanto, os professores em formação realmente têm autonomia e conhecimento de estratégias para propiciar a experiência de leitura literária?

Ainda assim, consideramos fundamental para o professor de LE ter acesso a esses bens culturais, como a literatura, em contextos diferenciados como TTD, que possibilitem a experiência estética, buscando identificar questões ideológicas e dialogando com suas vivências e outras artes; em relação à LE, podem ainda adquirir e aprimorar suas habilidades em colaboração e com autonomia. Se o professor em processo de formação vivencia esse acesso, ele também pode oportunizar tal experiência a seus alunos e contribuir no seu desenvolvimento.

Por meio dos relatos aqui considerados, podemos, portanto, enumerar as seguintes contribuições do *teletandem com literatura* aos alunos em processo de formação docente: 1) expansão de seu repertório literário, dado que conheceram outras obras e autores; 2) promoção de um ambiente de reflexão sobre suas práticas pedagógicas, ao considerarem a literatura para aprender língua (desenvolvimento das quatro habilidades, pronúncia, interpretação e tradução) e cultura (questões sociais, históricas, contato com o outro e suas diferentes visões de mundo), e, conseqüentemente, de desenvolvimento da educação literária, ao mobilizarem ações no sentido de inserir a literatura em sala de aula; 3) ampliação de seus conhecimentos linguísticos

e literários para além do curso de graduação; e 4) impacto em suas ações nos projetos de extensão, uma vez que aplicaram seus conhecimentos adquiridos no TTD em suas aulas. Com isso, confirmamos que os participantes do TTD aqui considerados tiveram a oportunidade de participar de um contexto diferenciado em sua formação inicial, o que pode favorecer seu desenvolvimento em nível linguístico e cultural, bem como gerar um impacto significativo em sua formação profissional, como professores de língua espanhola e suas literaturas, e como leitores mais críticos e sensíveis.

3.3 Análise das interações

Nesta seção, nos dedicamos a analisar as transcrições das interações das duplas focais, com o objetivo de aprofundar a discussão e refletir de que modo a literatura pôde contribuir para o desenvolvimento dos pares, bem como para formação de professores de língua espanhola e suas literaturas. Ressaltamos que ambas as duplas, José e Ximena e Stefhanie e Anabel autorizaram o uso dos dados na pesquisa com a assinatura do termo de consentimento (Apêndices 1 e 2).

3.3.1 A parceria José e Ximena

A dupla José e Ximena realizou sete interações, mas gravou seis delas, disponibilizando-as para a pesquisa, nas pastas do *Google drive*. Consideramos relevante lembrar algumas características das duplas para contextualizar a análise aqui empreendida.

José é brasileiro e, naquele momento, era aluno do quarto ano de Letras; ele já participava desde seu segundo ano de diferentes projetos envolvendo a língua espanhola, como mencionamos no quadro 8 (página 70-71). É importante destacar a sua participação em projetos como o PIBIC, o PIBID e o CLDP, uma vez que é notável o impacto de tais atividades em sua formação e, inclusive, nas ações desenvolvidas no TTD, como é observado nesta pesquisa. Ximena, por sua vez, é mexicana, estudante de Relações Internacionais e mora na Cidade do México, onde está situada a UNAM. Ela gosta de desenhar e, assim como José, adora gatos e literatura; inclusive, na segunda interação, comenta sobre seu livro favorito de Javier Malpica, *Hasta el viento puede cambiar de piel*, e se mostra interessada, desde o início, em compartilhar textos literários. Já no primeiro encontro, eles tiveram um contato amigável, notaram que tinham gostos parecidos e estabeleceram uma relação de afinidade durante o processo.

Salientamos a importância de os pares estabelecerem conexões por afinidades e/ou preferências, pois esse aspecto tende a favorecer o seu processo de ensino/aprendizagem e o

princípio da reciprocidade. Assim, eles se engajaram na proposta de ajudar um ao outro no seu desenvolvimento na aprendizagem da língua, bem como inseriram a literatura em suas sessões de TTD, de acordo com a proposta apresentada; sempre combinavam de ler os textos sugeridos ou os que fossem de sua preferência; por conta disso, a literatura esteve presente na maioria de suas interações, com exceção da primeira e da última.

Desde a primeira interação, notamos que, para além das apresentações, ambos estiveram engajados em ajudar um ao outro, considerando as preferências de cada um e assumindo a responsabilidade no desenvolvimento das ações, bem como em acatar a proposta das mediadoras de inserir literatura nas suas interações, como se observa no trecho a seguir.

J: ¿Cuál era la pregunta mismo?

X: **¿Qué es lo que más te gusta leer y cuáles son tus objetivos?**

J: Ah, sí... **Me gusta mucho leer cuentos...** sí, **de géneros diferentes**, porque creo que son lecturas que son más, ah ... **lecturas que podemos hacer en el día día** y ... pero **también me gusta leer, novelas**. ¿Novelas y romances es lo mismo? ¿En español?

X: hmm...

J: Que es, por ejemplo, romance en portugués es los libros que tienen como una duración mayor, sí, libros más largos. ¿Novelas también son así?

X: Sí, sí, es lo mismo.

J: ¿Sí? **Pero también me gusta leer cosas que son más, ah... ¿cómo puedo decir? Literatura que es más comercial entre comillas**, por ejemplo, ahora estoy leyendo, no sé si es el mismo nombre, pero Eclipse, de la saga crepúsculo.

X: Ah, sí.

J: Es así. Estoy leyendo ahora este y estoy leyendo con esa otra lectura de *Así nos trata la muerte*, **me gusta intercalar diferentes lecturas**. Me parece interesante.

(Excerto 1, José e Ximena, 1ª Interação, 23/09/2022)

Pela pergunta de Ximena, conseguimos identificar o comprometimento com a proposta de ler textos literários e em poder contribuir para que seu parceiro atinja seus objetivos. Como mencionamos anteriormente, os alunos não foram obrigados a ler os textos sugeridos, nem a seguir qualquer roteiro para sua discussão; neste caso, a parceira queria conhecer os gostos que compartilhavam para saber que gêneros literários e sobre quais temáticas poderiam ler. Nessa interação, ambos combinaram de trazer o seu livro favorito no encontro seguinte. Observamos que os acordos entre José e Ximena eram frequentes; sempre pensavam em conjunto que textos

queriam ler e discutir, de que forma queriam lê-los, se antes ou durante a interação, de que modo queriam ser corrigidos e sobre quais temas iriam conversar.

Assim, destacamos o seu comprometimento em seguir os princípios de autonomia e reciprocidade. Como visto no excerto, desde o início, percebemos o engajamento dos pares para atingir a expectativa de seu colega de fazê-lo alcançar seus objetivos, comprovado pela fala de Ximena: “¿*Qué es lo que más te gusta leer y cuáles son tus objetivos?*”. Essa pergunta se relaciona ao princípio de reciprocidade do TTD, de sempre estar atento ao que seu parceiro fala e como ele fala e tratar de temáticas que o ajude a alcançar seus objetivos. Em relação à autonomia, ambos trabalharam da forma que julgavam melhor, a partir de suas escolhas, com o auxílio das mediadoras nesse processo de ensino/aprendizagem de língua com a leitura de textos literários.

Para a análise desta parceria, selecionamos trechos de três das seis interações gravadas (respectivamente as interações 3, 5 e 7), visto que, nesses momentos, houve diálogos e maior aprofundamento a partir da leitura dos textos literários; tais excertos trazem elementos importantes e sejam suficientes para a discussão aqui proposta. Apresentamos o quadro a seguir para sintetizar os assuntos e textos literários trabalhados em tais interações.

Quadro 17 - Temáticas e textos literários trabalhados nas interações de José e Ximena.

Interação	Temáticas	Textos literários
3ª (07 de outubro de 2022)	• Medo da solidão • O amor romântico • Diálogo com o conto de A moça tecelã e a Mitologia grega (Mito de Aracne) • Estilística de textos literários • Povos indígenas • Desenvolvimento infantil • Falta de atenção na adolescência • Vida da escritora chilena	• Conto “<i>Niña perversa</i>” – Isabel Allende • Conto “A moça tecelã” – Marina Colasanti
5ª (28 de outubro de 2022)	• Pandemia da Covid • Cultura de vacinação no Brasil • As mudanças durante a vida • Violência doméstica • Pronome ‘su’ no espanhol • Santos mexicanos (Guadalupe)	• “Contos para enganar a morte” – Ricardo Azevedo • Conto “<i>El huésped</i>” – Amparo Dávila
7ª (11 de novembro de 2022)	• Vida de cidade pequena e cidade grande • Dúvidas de vocabulário • Relação com a série <i>Love, Death & Robots</i> • A literatura como forma de expressão • Amor homoafetivo	• Conto “<i>Orfandad</i>” – Inés Arredondo • Conto “Além do ponto” – Caio Fernando Abreu

Fonte: Elaborado pela autora

Observamos, ainda, a partir das informações no quadro 17, o princípio de igualdade (de oportunidades) quanto à seleção de textos; ambos os interagentes tiveram oportunidade de expressar-se nas duas línguas por meio de leituras tanto em língua portuguesa como em língua espanhola, em cada uma das interações. Assim como o tempo de prática oral nas respectivas línguas foi dividido igualmente entre a dupla, a prática de leitura literária também o foi. Nesse sentido, destacamos que, no contexto do *teletandem com literatura*, o princípio de oportunidades não somente está atrelado à igualdade da prática de ambas as línguas-alvo, mas também à oportunidade de ler e discutir textos literários nos dois idiomas, português e espanhol.

3.3.1.1 Teletandem e educação literária

Como enfatizamos anteriormente, de acordo com Dalvi (2018), a educação literária não se concretiza apenas dentro dos muros da escola e das salas de aula, mas também em outros contextos, como no caso do *teletandem com literatura*, proposto neste estudo. Como professoras e mediadoras, buscamos oportunizar a experiência da leitura literária em outros espaços e refletir sobre como essa experiência, compreendida no âmbito da educação literária, pode contribuir para o ensino e aprendizagem de línguas e suas culturas, bem como para a formação docente.

Na terceira interação, José e Ximena discutiram textos que haviam lido antes da sessão; como forma de se preparar para discussão, ambos acordaram de ler dois contos: “A moça tecelã” e “*Niña perversa*”. O primeiro texto discutido foi “A moça tecelã”, de Marina Colasanti, um dos contos sugeridos pelas mediadoras, como vemos no fragmento:

X: Pues, algo que me gustó fue... que siento que la primera parte, cuando habla de cómo la niña teje en general, **creo que es una parte muy poética, ¿cómo describir?** Pues sí, en cierta parte como ella controla la manera en que se ve el cielo de acuerdo a lo que decide que quiere tejer y no sé, me pareció muy bonito y logré así... **verlo en mi mente, poder imaginarlo y ya después creo que en general el texto empezó a tomar otro sentido y para mí, el tema principal sería el miedo a estar solos o a estar solas.** Y como e ... **a veces por la manera en que nos hablan de cómo debería ser el amor y que el amor tiene que doler y tiene que ser un sacrificio pues actuamos y hacemos cosas que tal vez no queremos o que no nos hacen felices,** pero pues me gustó que al final, **se describe en el texto que fue de una manera drástica ((risos)) literalmente deshizo todo lo que había tejido,** pero pues sí creo que va con esta idea de... de salir de estos lugares que **ya no nos sentimos bien** y sí, pues me gustó como siento que como que fue **muy metafórico y muy poético** hasta cierto punto. Y, además, pues siento que el cielo es una de mis cosas favoritas, en general, en el mundo siempre me gusta como avanzan las nubes, por eso creo que me gustó mucho más el texto.

J: Sí, ¿tuviste alguna dificultad con el lenguaje o algo así? ¿O fue tranquilo?

X: Hmmm ((pensando)) Pues en general fue tranquilo.

J: Uhum.

X: Voy a abrir el archivo, porque creo **que había subrayado algunas palabras que no entendí**. ((Busca o archivo)). Ahh.

J: ((Incomprensível))

X: Había una parte que hablaba que... está la palabra *lançadeira*? E... se refería como al artefacto que utilizaba para tejer. O ¿a qué se refería la palabra *lançadeira*?

J: Es el artefacto, es la máquina, como si ... Es aquella máquina que utilizamos, ... utilizamos no porque nunca utilicé esta máquina ((risos)).

X: ((risos))

J: Es aquella máquina que generalmente utilizan para hacer las *tapeçarias* como... los tapetes y...

X: Sí, los tejidos.

J: Tejidos, eso. Entonces, ah, porque, por ejemplo, por ejemplo, no. Esto de... del tejido y de la... **del tejer es algo que utilizaban muchísimo antes para... como que narrar historias**. Entonces, incluso, **me gustó muchísimo esta metáfora de la narración del tejer, entonces del tejer el tejido y ahí nosotros de las letras pensamos el texto como un tejido de significados y de sentidos**.

X: Uhum.

J: Y de esa metáfora me pareció muy interesante y como por **ejemplo ella utiliza esta actividad para construir su realidad**, entonces es por medio de esta actividad que ella, a...hace su familia que hace su.... ((pensa)) amante, su.

X: Sí, su pareja.

J: Sí, su pareja, pero también es por medio de eso que ella logra cambiar las cosas y no es un proceso fácil, como dijiste que ah, **que esta cuestión de los relacionamientos abusivos es algo muy difícil**, pero **me pareció muy interesante que el mismo que ella utilizó para lograr todas las cosas**, que ella utiliza para ((pensa)) cambiar nuevamente la situación y mejorar. Y eso me gustó mucho, ¿sabes!?

X: Sí, ahora que mencionas lo **de que se puede narrar historias con los tejidos**. Aquí también ocurre algo parecido con algunos **pueblos indígenas, que pues en la época de la conquista digamos ya no les dejaba como seguir registrando su historia de la manera en que lo... lo hacían como en códices u otros lugares, entonces, lo que muchos de ellos hicieron fue pasar, fue pues sí, mediante símbolos y ciertos dibujos ellos estaban contando sus historias en las telas que tejían**, que usaban para su ropa. Entonces sí creo que sí es interesante, o sea no es como algo que yo pueda leer porque no, no lo conozco a profundidad, pero entre ellos pueden **seguir conservando su historia**, a pesar de los años y sí, como otro medio que podemos usar para comunicarnos, ¿sí? **No sabía que en otros lugares también se podía hacer algo así, parecido, pero me gusta saberlo** ((risos)).

(Excerto 2, José e Ximena, 3ª Interação, 07/10/2022)

“A moça tecelã” é um conto sobre a história de uma mulher que tem como poder o ato de tecer tudo que está à sua volta; conforme tece, se concretizam as coisas que esperava. Um dia se sentiu sozinha e decidiu tecer um marido. Tudo estava bem, até que seu amor descobre seu poder e exige que ela teça tudo que fosse de sua vontade e, então, passa a tecer seus desejos mais ambiciosos, como castelos e tesouros. Depois de passar tanto tempo tecendo as exigências de seu marido, se viu cansada; então, a moça destece tudo que já fez, inclusive seu marido.

De início, Ximena relata suas impressões de leitura do conto. A interagente logo pontua a temática da história, destacando, segundo sua perspectiva, que seria o medo de ficar só e que isso pode nos expor a relacionamentos abusivos: “*y para mí, el tema principal sería el miedo a estar solos o a estar solas*”. A dupla identificou, em sua leitura compartilhada, que as exigências do marido criaram uma “relação tóxica”, tornando o relacionamento abusivo, o que fez com que a moça ficasse com ele apenas pelo medo de estar só. O fato de a protagonista tecer tudo que seu marido queria foi, desse modo, ressignificado pelos leitores e interpretado como exigências abusivas. No entanto, segundo os interagentes, quando a protagonista identifica essas exigências como abusivas, ela decide desfazer tudo o que havia tecido; Ximena conclui que esse momento da história se refere a: “*esta idea de... de salir de estos lugares que ya no nos sentimos bien*”. Nessa esteira de raciocínio, Candido (2006, p. 74) salienta:

A literatura é [...] um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo.

Para Ximena, a mulher se sujeitar às coisas que o marido fazia pode estar relacionado com a construção social do que é o amor verdadeiro, definido como um sentimento que exige dor e sacrifícios, e que faz com que muitas pessoas se submetam a relações tóxicas: “*a veces por la manera en que nos hablan de cómo debería ser el amor y que el amor tiene que doler y tiene que ser un sacrificio pues actuamos y hacemos cosas que tal vez no queremos o que no nos hacen felices*”. A interagente consegue relacionar o texto ficcional com a vida real, problematizando a ideia de que o amor é também dor e sacrifício. No mesmo trecho, há o uso constante da primeira pessoa do plural pela interagente mexicana, o que demonstra, inclusive, certa identificação com a história, que se revela não apenas na interpretação do conto, mas também provavelmente em sua vida. Como é possível depreender, por meio da leitura do texto os estudantes são convocados a expressar opiniões, experimentar vivências alheias e ampliar os horizontes; trata-se, por assim dizer, do que se entende efetivamente como educação literária (Leahy-Dios, 2004) aprender por meio da literatura, sendo a arte literária uma forma que nos oferece um conhecimento. Conforme salienta Leahy-Dios (2004, p. 208):

Se a educação literária representa relações sociais, essa dinâmica complexa se torna ainda mais responsável por atitudes políticas, fazendo da verdade literária um problema que requer respostas mais críticas. Mais que historiografia literária ou práticas críticas superficiais, educar pela literatura é o meio estético da representação cultural de poderes politicamente reconhecidos, a serem ensinados e aprendidos sem reverência, mas com olhar de consciência crítica.

Nessa perspectiva, retomamos Candido (1972), quando salienta que a ficção não é puramente fantástica, pois ao passo que lemos a obra, podemos identificar sua função social: ao encontrar relação direta entre o texto literário e o cotidiano, os interagentes podem perceber a literatura como espaço de construção de mundos possíveis que dialogam com a realidade. Quando conseguimos enxergar esse aspecto, podemos pensar em como lidar com as dificuldades da vida e através dessa ponte entre a fantasia e a realidade abrimos espaço para outras leituras do mundo, o que contribui para a formação de leitores críticos.

É interessante que ambos os interagentes comentam que a moça se desfaz de suas coisas com muita facilidade, nas palavras de Ximena, “*de manera drástica*”, salvando-se dessa relação. Não indagamos o porquê esse momento de desfazer impactou os interagentes, porém, acreditamos que houve uma quebra de expectativa, pois sempre quando temos uma personagem em uma situação difícil, esperamos que sejam “salvas” por alguém, mais especificamente, uma figura masculina, e no conto não ocorre isso. O texto literário, por seu caráter humanizador e emancipador, rompe nossas expectativas e amplia nossos horizontes, nos levando a refletir sobre outros mundos, outras realidades e outras possibilidades, nem sempre previstas ou estabelecidas, até mesmo sobre a própria complexidade de nossa existência e sobre os conflitos tanto particulares quanto sociais.

Em seguida, José chama a atenção para a linguagem do texto; para além das dificuldades de compreensão do vocabulário e dos recursos de tradução, estritamente, os interagentes expressam aqui uma aproximação ao que podemos definir também como experiência estética por meio da leitura literária, pois observam juntos a construção metafórica do texto como mecanismo linguístico essencial para sua compreensão. José afirma que o “tecer” utilizado na narrativa seria uma metáfora responsável por estabelecer o significado a essa realidade construída no conto: “*Y de esa metáfora me pareció muy interesante y como por ejemplo ella utiliza esta actividad para construir su realidad.*” Como estudante da área de Letras e linguagens, observa com maior cuidado que o texto é também comparado a um tecido cheio de significados e sentidos. A partir do comentário de José, ainda, a interagente mexicana estabelece outras relações a partir de seu conhecimento de mundo; destaca que, em sua cultura, antigamente, os povos indígenas, impedidos de registrar sua história pelos conquistadores, decidiram contá-la por meio de tecidos, assim, utilizavam símbolos e imagens como forma de conservar a sua cultura; no entanto, em seus comentários revela que não sabia que outros povos faziam isso: “*lo que muchos de ellos hicieron fue pasar, fue pues sí, mediante símbolos y ciertos dibujos ellos estaban contando sus historias en las telas que tejían*”.

Assim, os interagentes trocam informações sobre a cultura um do outro e refletem sobre ela. Para tanto, além de proporcionar novos conhecimentos culturais, o texto literário permitiu à interagente mexicana reconhecer-se e estabelecer uma relação com os povos pré-hispânicos, que realizavam pinturas como forma de preservar sua cultura; essa troca promoveu uma compreensão histórica do outro e entendimento do Eu (Kramsch, 2017). Nesse sentido, esse contexto intercultural telecolaborativo proporciona a consciência acerca de referenciais da cultura do outro bem como do reconhecimento de sua própria cultura.

Em continuidade, no próximo excerto, observamos ainda que a interagente mexicana, ao comentar sobre os povos indígenas, faz com que José se lembre de um mito grego, estabelecendo, assim, algumas relações dialógicas com tais textos, como observamos a seguir.

J: Sí, **pues me acuerdo de un mito, de un mito que este, Aracne**. Y de la diosa Atena y que Aracne era una, ¿una... como se dice la persona que teje los tejidos?, ¿es una?

X: Tejedora.

J: Tejedora, sí. Entonces Aracne era una tejedora, era una humana, mortal. Y ella era muy habilidosa, entonces hacía las telas los tejidos más hermosos de la Grecia y ella llega a desafiar la diosa Atena, porque la diosa Atena es la diosa de...((pensa)) de los tejedores y ellas hacen un, como un, una competición, ¿una competición? ¿Sí?

X: Competencia.

J: Competencia, entonces ellas hacen una competencia y, en que ellas tejen dos telas, la de **Aracne, ella se fija en los hechos de los humanos, las grandiosidades de los humanos**, porque ella no concordaba que los dioses, ah... querían toda la gloria, y para ella los dioses eran muy arrogantes y todo eso. Y mientras **Atenas tejió en su tela los hechos de los dioses y enalteció a los, a todos los dioses**. Entonces ella se fijó en, ((pensa)) en resaltar lo que ellos ya habían hecho y la figura que ellos poseían, así que al final, a las personas les gustaron más la tela de Aracne, y Atena, ¿con celos?

X: Sí, con celos.

J: Ah, ¿La amaldició?

X: Hmm, la maldijo.

J: Eso, la maldijo y ella se volvió en una araña y por eso que las arañas hacen las... no sé cómo se dice...

X: Las telarañas.

J: Eso, ¿son telas?

X: Telarañas.

J: Sí, este es el origen de la historia de las arañas y me acuerdo de esto de las telarañas. Y pienso que también **está relacionado con esa cuestión de las tejedoras**. Incluso hay un... yo creo que tenga un video de eso, después puedo enviarte es un video muy interesante, es como una animación. Es muy ah, ¿cómo se dice... legal? Es muy...

X: Ah ...

J: Es muy interesante.

O interagente brasileiro, na sequência, relaciona a obra lida com o mito de Aracne; em um primeiro momento, ele explica do que trata a história grega. A narrativa conta a lenda de como se deu a origem das aranhas e o porquê fazem teias. De acordo com José, Aracne era uma mortal que tinha uma habilidade incrível de tecer e bordar; no entanto, a modéstia não fazia parte de sua personalidade e, por conta disso, constantemente, desafiava a Atena, deusa dos fiadores. Um dia, Atenas aceitou seu desafio e ambas teceram, mas quem se sobressaiu em seu trabalho foi Aracne; enciumada, Atenas a transformou em uma aranha. Um ponto relevante que discutiram foi que a moça tecelã criava tudo que está a sua volta, isto é, ela retratava sua realidade através dos tecidos, como é o caso de Aracne, que retratava os feitos dos humanos.

Assim, José observou durante a interação, que o texto de Marina Colasanti é constituído ou pode remeter a outros textos, mais especificamente ao mito de Aracne. À medida que os interagentes leem e discutem o texto literário, observamos o ato criador (Freire, 2011), isto é, o leitor produz sentido no diálogo interlocutivo entre autor, texto e leitores. Sendo assim, destacamos ainda a abordagem interativa do texto literário, definida como a troca de experiências e histórias de leitura que só acontecem a partir da interação entre os leitores e textos, como ocorre nos trechos transcritos e nos seguintes. Infelizmente, ainda nos dias de hoje, no contexto do ensino básico, o ensino de literatura é mais voltado para decodificação e historiografia. Em aulas de LEs não é diferente, uma vez que esses temas sensíveis não são mencionados e o texto é usado para aprender vocabulário; com tal discussão podemos perceber as potencialidades do texto literário e o quanto ele pode ser significativo para o ensino/aprendizagem de línguas. A leitura da literatura, na verdade, convida os alunos a expressarem suas opiniões, experimentarem vivências e ampliarem seus horizontes. Essas ações podem oportunizar ao professor em formação a consciência profissional, fazendo com que ele reflita sobre suas futuras práticas em sala de aula, como já confirmado na análise dos relatos, na seção 3.1 deste capítulo.

Assim, diante das discussões até aqui empreendidas, destacamos o TTD como um espaço que pode favorecer a educação literária, oportunizando a experiência estética, o reconhecimento da função social e humanizadora da leitura literária, além de promover uma abordagem interativa e intercultural, extravasando as fronteiras disciplinares da sala de aula. Nesse sentido, reforçamos novamente sua contribuição para o ensino e aprendizagem das línguas bem como para a formação de professores, em uma perspectiva mais crítica e reflexiva.

A leitura literária no TTD permitiu aos alunos dialogarem com o texto, além de outros da cultura oral, se reconhecerem como parte de suas culturas, bem como discutirem criticamente sobre questões que estão presentes nas suas sociedades, proporcionando a aprendizagem de conhecimentos pela arte literária.

3.3.1.2 Literatura e função social

Com os dados da quinta interação, adensamos um pouco mais a discussão acerca da função social da literatura, com base nos referenciais de Candido (2004). Nesta interação, os interagentes tiveram uma discussão acerca do conto da escritora mexicana Amparo Dávila, *El huésped*; consideramos suas reflexões bastante significativas e os dados demonstram que isso se deu, principalmente, porque ambos gostaram do texto. O conto em questão é um relato narrado através dos olhos de uma mulher que vive em um pequeno vilarejo com seu filho, marido e uma trabalhadora doméstica com seu filho recém-nascido. O cuidado de seu marido já não era o mesmo, ainda assim ela vivia em paz, até que ele traz um hóspede, descrito como uma criatura de olhos amarelos, e cria um sentimento de medo, opressão e perda de autonomia às mulheres da casa, principalmente à protagonista. A obra apresenta uma mistura da vida cotidiana com o fantástico, o que cria uma atmosfera cheia de tensão e mistério, destacada principalmente pelo terror psicológico. Assim, a primeira coisa que os interagentes começam a discutir é justamente a respeito do que poderia ser esse hóspede.

J: Bueno, ¿A ver? Sobre el otro cuento qué, qué, **¿qué imaginaste que es esta cosa con ojos amarillos?** Porque de verdad, yo no sé, no, no tengo ni idea. **Al inicio pensé que... que era como que un demonio o no sé, porque incluso yo pensé que podría ser como que un vampiro.** Pero no sé, no tengo ni idea.

X: Pues la verdad que, o sea, en un inicio no me pregunté tanto qué es. Porque **yo pensaba que al final iban a decir qué era, pero ya cuando llegué al final dije: ¡me falta información!** ((risos))

J: ((risos)) La sensación es que nosotros dejamos pasar algo, ¿no?

X: Sí, y respecto a... o sea, siento que ya no fue muy... No dio muchos detalles sobre el monstruo, o sea, incluso creo que lo entendí porque decía que **la mujer que vivía en la casa nunca quería como mirarlo directamente. Entonces, tal vez por eso yo pensaba como por si no lo ve directamente, no vas a ver exactamente qué es. Pensé eso y después también estuve buscando un poco sobre algunos análisis que hubieran hecho otras personas y vi uno interesante que decía que el monstruo de ojos amarillos representaba al esposo, siendo violento. Como la violencia doméstica, algo así.** Y también me hizo un poco de sentido porque siento que... **Al inicio se menciona al esposo como, “él trajo este monstruo y se negó a sacarlo de aquí” ((lee el cuento)),** aunque su esposa y la señora que les ayudaba y... Decían que no lo querían, no o que les daba miedo. No sé cómo que dije, puede ser. Pero, o sea, inicialmente, antes de leer este artículo que hacía referencia a la violencia doméstica, yo me imaginé que era algo, así como, **como una sombra gigante, no sé por qué.** ((risos))

J: ¿Como una?

X: Sombra.

J: Ah, sí, sí.

X: Como algo así, no sé, pero creo que también **me gustó que... que se describía bien, al menos la casa, el lugar donde estaban y tiene como un ambiente muy específico. Y no sé por qué imaginé que en esa casa hacía frío.** Algo así. Y creo que sería interesante que se realizará una adaptación, así como en una película o en un corto. O sea, siento que podría jugar mucho con eso. O sea, lo pensé así.

J: Sí, a mí me parece que...que es algo, es **algo completamente posible eso de que el monstruo es como una materialización de la violencia doméstica, porque el responsable fue el esposo.** Entonces, incluso al final cuando el esposo va para la ciudad y ellas atrapan a, al monstruo en la habitación y **después de un cierto tiempo y cuando el esposo vuelve. Ella habla... no me... no me acuerdo exactamente lo que ella habla, pero me acuerdo de, del pronombre que ella utiliza porque ella habla de su. “Su” monstruo entonces.**

X: Sí, sí, sí, sí, sí.

J: Pasa la...la impresión de **que estaba hablando al mismo tiempo del esposo, no sé cómo que en ‘su’ se se refiere al esposo.**

X: Sí, sí.

J: Antes de eso, al final, el último párrafo.

X: Sí es. ¿Certo, ¿no? Lo había notado, pero creo que justo, como solo esa palabra.

J: Sí es a ver. Voy a buscar aquí. A mí.... Es la última. ((busca en el cuento)) Es en la última línea. El narrador habla, ¿no? El narrador en el caso la esposa: ((lee el fragmento)) **“cuando mi marido regresó, lo recibimos con la noticia de su muerte repentina y desconcertante.”** Entonces este es ‘su’ muerte. Es... puede preferirse a la muerte del monstruo.

X: Claro.

J: **Me parece también que puede ser la muerte del marido, el esposo.**

X: Sí, es cierto.

J: **¿Qué le parece? No sé si fue algo como que solo de... Una impresión mía, porque cuando lo leí, leí como que pensando en en el raciocinio de la lengua portuguesa.** Pero no sé. **¿Qué te parece? ¿Es es algo posible? ¿Así?**

X: Sí, pues creo que es algo muy sutil. Así que un detalle muy pequeñito. **¿Pero sí cambia y hace mayor sentido, ¿no? Y siento que incluso da un poco más como un cierre.**

J: Ajá, ajá, sí.

X: **No lo deja tan abierto, pero sí es. Es cierto, eso es muy interesante. ¿Deberías escribir sobre eso? Explicando por qué.**

J: Sí, sí es una buena idea, porque es justo solamente un pronombre es un ‘su’ porque así en en portugués, nosotros utilizamos el seu, sua. El pronombre posesivo siempre de la tercera persona para la para referir para referirse a la segunda porque utilizamos el Você. En el español me parece que es algo más... Como que más.... Definido entonces... Entonces el Tú para señalar la segunda persona. **¿Y el ... el Su también puede ser utilizado para usted puede la segunda persona entonces? Por eso yo pensé que. No sé. Voy a llevar eso para mis profes de español para ver.**

X: A ver qué dicen.

(Excerto 4, José e Ximena, 5ª Interação, 28/10/2022)

O conto lido pela dupla provocou muitos questionamentos, principalmente para buscar o que seria o hóspede de olhos amarelos. A interagente mexicana começa relatando suas percepções de leitura, instigada pela pergunta de seu parceiro; Ximena diz que gostou muito da riqueza de detalhes com que a protagonista descreve a casa, comenta que o espaço em que se ambienta a história dá a percepção de que faz frio, em suas palavras: *“me gustó que... que se describía bien, al menos la casa, el lugar donde estaban y tiene como un ambiente muy específico. Y no sé por qué imaginé que ... que en esa casa hacía frío”*. A partir dessa afirmação, observamos uma vez mais a importância do aspecto estético da arte literária e a forma como ela desperta a sensibilidade dos leitores.

A estética literária permite aguçar os sentidos do ser humano, novos odores, novas emoções e sensações e diferentes maneiras de sentir, enriquecendo nossas percepções (Candido, 2004). A literatura, além de aguçar nossas sensações, emoções e sentimentos, é capaz de fazer sentir o nunca sentido, a descrever e a explicar em palavras o que já sentimos e nos faz parar para sentir de verdade o que vivemos no automático no dia a dia, seja o amor, a tristeza, o calor, a alegria, o vento, a dor etc. Assim, a literatura nos faz viver (de verdade) e com dignidade (Candido, 2004).

Observamos que a inquietação pelo que poderia ser a coisa de olhos amarelos fez com que os interagentes refletissem sobre o conto. Inclusive, notamos que não ficaram somente na leitura, mas foram buscar informações em artigos na internet para compreender de melhor forma as possíveis interpretações da narrativa. Ximena relata que quando leu e percebeu que algo faltava recorreu a internet para saber o que era esse hóspede e encontrou a informação de que ele era a representação da violência doméstica sofrida pela mulher. Quando as mediadoras escolheram esse conto, intencionavam que essa temática gerasse uma possível discussão, uma vez que, infelizmente, trata-se de algo frequente em ambos os países. No entanto, estávamos abertas às interpretações dos alunos, pois cada um pode interpretar a leitura segundo suas vivências e memórias.

O interagente brasileiro achou muito possível essa interpretação apresentada pela mexicana, pelo fato de o marido ter levado o monstro e, assim, começa a fazer intervenções, a partir do uso da linguagem do texto. A primeira coisa que lembrou quando sua parceira comenta essa possível interpretação foi o uso pronome ‘su’ da língua espanhola; este é um determinante possessivo e pode ser utilizado tanto para se referir à segunda pessoa, de modo formal (*usted*), quanto a uma terceira pessoa (*ella/él*), por isso, José fica reflexivo quando lê. Sua interpretação é a de que a narradora fala em duplo sentido, ao mesmo tempo, que se refere ao monstro (*él*), também está falando do esposo (*usted*). A dupla conclui que o uso desse pronome possessivo é

um aspecto sutil e deixa a interpretação aberta ao leitor. Dessa forma, essa discussão vai além de aspectos linguísticos de como usar o pronome ‘su’, pois o estudante e professor de literatura em processo de formação vai criando um significado para o lugar onde está posto, enquanto preenche a lacuna do texto (Freire, 2011), pensando na interpretação apresentada por sua parceira de TTD.

Observamos que este texto literário inquieta os interagentes, fazendo com que se questionem sobre o hóspede; esse é o poder da literatura, ela

desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia. Percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes. A literatura nos liberta de nossas maneiras de pensar a vida, ela arruína a consciência limpa e a má-fé (Compagnon, 2009, p. 50).

Esse incômodo fez com que o interagente brasileiro fizesse outras relações; é interessante como esse professor em formação inicial foi dialogando com o texto, sem recorrer a artigos ou buscas na internet. Mediante isso, José refletiu sobre a única personagem com nome na história, a trabalhadora doméstica Guadalupe.

J: Y los nombres también me parecieron interesantes, por ejemplo. El nombre de la mujer que ayuda a la esposa en los haceres de de... ¿cómo se dice los hacer de la casa?

X: Sí, quehaceres, ajá.

J: Quehacer es eso, ¿ella se llama Guadalupe y es un nombre de una santa no!?

X: Sí, **de la virgen más importante de México.**

J: Entonces en Brasil también creo que hay una, una santa, una virgen Guadalupe, pero no es la más reconocida, es que me acordé que es un nombre católico, es un nombre. **Es un nombre... un significado, entonces no sé, porque ella incluso la ayuda con el monstruo, entonces en el momento que están atrapándolo. Pero también ella tiene el hijo, El Niño. Sí que ella habla, que déjalo, lo deja en el cajón. Entonces creo que es un muy jovencito. Como un bebé.** No sé. Me acordé de eso, de la... de la santa, de la Virgen y del Niño también, y como el monstruo ataca... ¿ataca?

X: Ajá.

J: Ataca el monstruo. **Incluso por eso yo pensé que era como un demonio.** Sí...

X: Sí, **también puede verse desde esa perspectiva, sí, es cierto.**

J: Bueno, a mí me parece que **hace más sentido esto de la violencia doméstica y de cómo el monstruo puede representarla.** Y... Bueno, no sé. Y al inicio habla que el monstruo, descríbelo entonces a ojos amarillos y sin parpadeo, parpadeo son... ((aponta as pálpebras))

X: Sí, sí.

J: Entonces es como un monstruo que siempre está con los ojos abiertos. ¿No? Entonces como algo que está siempre...

X: ¿Alerta?

J: Sí alerta, algo que está siempre... **Y de esta perspectiva de la violencia doméstica, me parece que me hace muy sentido porque ella habla que ellos ya no tenían una relación de afecto.**

X: Sí, también es cierto.

J: **Si la violencia doméstica no es algo que solo pasa con el hecho de la violencia, si con el hecho del golpe o entonces es algo que está siempre siempre presente en un... en el espacio,** sí, entonces. Ay, no. ((observam que o tempo está acabando)) Pero qué qué es eso de de la cuestión de la violencia doméstica me parece muy interesante desde esta perspectiva. ¿Y a ti? ¿Ay, Dios es que hablé demasiado?

X: No está bien, está bien, no te preocupes, igual en la semana **nos ponemos de acuerdo para el texto que queremos leer.**

J: Sí, sí, por eso sí.

X: ¿Igual cualquier cosa que necesites, ahí me puedes mandar mensaje, ¿vale?

J: Vale, muchas gracias.

X: Cuídate mucho. bye.

J: Me gustó mucho nuestra interacción.

X: A mí también, estuvo lindo.

(Excerto 5, José e Ximena, 5ª Interação, 28/10/2022)

José afirma “*Es un nombre... un significado*”, fala que representa a noção de cultura de Kramsch (2017), uma vez que a língua expressa uma realidade que pode apresentar identidades sociais e culturais, como é o caso de Guadalupe. O interagente brasileiro lembrou que havia uma santa mexicana com esse nome e, assim, começou a pensar que essa trabalhadora sempre ajudava a protagonista em tudo, e ainda tinha um filho bebê, interpretado como *El niño Dios*³⁷ pelos interagentes. Como apresentado pela interagente mexicana, Guadalupe é uma santa importantíssima para os católicos do México; ela é a mãe de Jesus, equivalente à Nossa Senhora, Maria, no Brasil. Por conta dessa relação dialógica, José interpretou o hóspede como um demônio; enquanto Guadalupe sempre estava para apoiar a protagonista, a coisa de olhos amarelos a perturbava.

Em vista disso, notamos que a discussão do conto no TTD pôde contribuir para a construção de sentido do texto, bem como para o conhecimento da cultura do outro. Esse diálogo entre a arte literária e a sociedade é essencial para o desenvolvimento de um leitor literário, pois, como assinala Candido (2006, p. 12), “sabemos que o externo (social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel

³⁷ *El niño Dios* se refere ao menino Jesus, filho de Maria, na cultura hispânica.

na constituição da estrutura, tornando-se interno”. Desse modo, a literatura também é constituída de fatores sociais, neste caso, a violência doméstica e a cultura mexicana (*Santa Virgem Guadalupe*), mas tampouco devemos reduzi-la a tais aspectos.

Nesta análise, podemos observar as três faces da função social da literatura propostas por Candido (2004): 1) como objeto com significado, no que se refere ao significado da palavra, como podemos observar na interpretação do pronome possessivo ‘Su’; 2) como expressão de sentimentos de emoções, o que consiste no aguçar das percepções, quando a interagente mexicana discute sobre a sensação de que fazia frio na casa; e 3) é um tipo de conhecimento, quando reconhecem fatores sociais (violência doméstica) e culturais (*Santa Virgem Guadalupe*). O efeito da leitura literária se deu através dos três aspectos, gerando conhecimento e contribuindo para o pensamento crítico, desenvolvendo, assim, a humanização.

Ao final, a interagente mexicana propõe que entrem em um acordo para a leitura da próxima interação. Observamos que as discussões dos textos literários “A moça tecelã” e “*El huésped*” geraram reações positivas; José conclui: “*Me gustó mucho nuestra interacción*”; e Ximena confirma: “*a mí también, estuvo lindo*”. Apesar de a interagente mexicana não ser da área das linguagens, ela tem o gosto pela leitura e se desafiou a sempre ler textos literário.

Desse modo, notamos que a leitura e discussão do texto literário desencadeou a troca de conhecimentos linguísticos e culturais no TTD, a partir de uma leitura sensível e crítica. Nesse sentido, a dupla pôde estabelecer conexões com a sociedade atual, com a cultura um do outro e refletiram sobre como a língua constitui a significação da obra literária e pode atuar em suas entrelinhas. Como descrito na seção de Introdução desta pesquisa, muitas vezes, a discussão sobre a língua e a cultura é feita de forma generalizante. Com a leitura e discussão de textos literários, observamos que as trocas entre José e Ximena não se limitaram a comparações e sim desencadearam discussão de temas linguísticos e culturais, oportunizando a compreensão de aspectos sociais e ideológicos das sociedades em que vivem. Assim, confirmamos o relato de José no quadro 13, de que a experiência proporcionou expansão de vocabulário e discussão de temáticas socioculturais, o que oportunizou maior conhecimento sobre a cultura e a sociedade mexicana, consequentemente provocando maior aproximação das culturas de língua espanhola para o professor em processo de formação.

3.3.1.3 Literatura e vida

Em seguida, temos uma breve transcrição da interpretação da leitura do conto *Além do ponto* de Caio Fernando Abreu, proposta por José; na sétima interação ambos combinaram de levar contos de que gostavam e a leitura seria realizada durante a interação.

O conto foi apresentado por José; a história é narrada por um homem, que numa noite fria e chuvosa caminha em busca de um outro homem, o qual se relaciona amorosamente. O narrador não deixa totalmente claro se, de fato, são namorados ou só se relacionam casualmente, mas parece ser uma relação de afeto. O texto é composto com poucos pontos finais, o que dá aos leitores a impressão de estarem como “dentro de sua cabeça”, lendo cada pensamento seu. Tal aspecto do texto literário é caracterizado pela teoria como fluxo de consciência, segundo Rosenfeld (1969) é a marca do romance moderno em que presente, passado e futuro se fundem e o narrador desaparece e dá lugar as profundezas da consciência do próprio personagem; dessa forma, o leitor participa da própria experiência do personagem. Como os interagentes combinaram de realizar a leitura durante a interação, decidiram em conjunto que a mexicana iria ler o texto em língua portuguesa, enquanto o brasileiro iria ler o de língua espanhola. Após a leitura, os interagentes discutiram o texto, como vemos a seguir.

J: O que você achou?

X: Ah... eu não sei. Foi como escutar uma história... que de alguém *cercano*, não sei. Porque ele contar sobre o que estava acontecendo com o clima e o lugar *alrededor*, mas também como isso fazia sentir ele, né, e... Aí, não sei como se diz... ¿*derrotado*?

J: Sim, é igual.

X: *Sí*. Como essa como essa sensação de que ele já não pode fazer nada, então deixa que as coisas passem, né? Neste caso assim, coisas que eram bem ruins. E não sei, **eu gostei muito que... que podemos assim praticamente ler o que está acontecendo na sua cabeça, né?**

J: Nossa, assim, eu lembro.... ((pensa)) É que assim, esse conto eu conheci ele quando eu estava aqui, no primeiro ano da faculdade, né? E... assim, o narrador, ele é um narrador masculino, um homem, e ele está indo atrás de outro cara, certo? Então foi a primeira... **O primeiro texto literário que eu vi, assim, o texto literário que eu digo que que é assim do que a gente considera de literatura canônica, assim, uma literatura.... Como eu posso dizer? Uma literatura mais formal.**

X: Hum, ok.

J: **Foi a primeira vez que eu vi um texto literário assim, mais formal nesse sentido que trazia essa questão, então homoafetiva. Nossa, foi algo muito importante para mim, sabe!? Aí, é. Um texto que eu gosto muito, assim ele é um texto triste, porque o que dá a entender é que ele está indo atrás de alguém que já não está mais ali, por conta de provavelmente de um fim, um término de relacionamento, né? E é uma história triste, mas foi um momento assim que, que marcou muito para mim e eu gosto muito desse conto, principalmente por causa disso, sabe?**

X: Sim. **Eu gostei muito da repetição das palavras, porque acho que isso... Como se diz? Fala de o desespero da protagonista, do protagonista, perdão e...** E sim, eu não sei, foi uma história bem trágica. ((risos))

J: Uhum. ((risos)) Eu... eu gosto assim de é... Assim, eu também gosto de história, ser livre e tudo mais. **Eu também gosto de histórias assim que deixam a gente... Triste, mas assim que... ((pensa)) porque toca em algum lugar na gente. Sabe? Ah, ai. ((ele percebe que o tempo da sessão estava finalizando))** Agora que eu vi o negócio de que está acabando é, mas sim que, assim que de certa forma assim toca na gente, **porque todo**

mundo já passou por uma experiência parecida, de... de relacionamento e todas essas coisas, sabe? Então acho bem interessante essa coisa de você sentir algo...

X: Hum, Hum.

J: Através da da literatura. Não necessariamente você está sentindo no momento, **mas que por conta da literatura você sente, sabe?**

X: E também **é bem interessante como é uma pequenina peça de uma história que nós temos que imaginar, não é?**

J: Eu adoro isso.

X: Obrigada por compartilhar essa história. ((tempo da interação se encerra))

(Excerto 6, José e Ximena, 7ª Interação, 11/11/2022)

Em um primeiro momento, José se preocupa em perguntar sobre a percepção de leitura de sua parceira mexicana, que teve uma reação positiva e comenta: “eu gostei muito que ... que podemos assim praticamente ler o que está acontecendo na sua cabeça, né?”; isso proporcionou à interagente o conhecimento para pensar que o protagonista estava derrotado e desesperado. Já José comenta que para ele a narrativa pareceu triste: “Eu também gosto de histórias assim que deixam a gente... Triste, mas assim que ... ((pensa)) porque toca em algum lugar na gente”; mas não diz exatamente o porquê. Se nós estivéssemos nessa interação, poderíamos fazer intervenções com perguntas para que discutissem o porquê essa história é triste e dá a sensação de desespero, o que faz com que acreditem nisso, algo para além do enredo. Consideramos que o fluxo de consciência, a atmosfera criada pelo texto, a repetição de palavras e os poucos pontos finais, fazem com que tenham essa sensação de desespero; além disso, a história se ambienta em um dia chuvoso, essa chuva, o frio e as sensações do narrador, a fome, descritos no texto, geralmente ambientam histórias tristes. Aqui, novamente observamos que a experiência da leitura literária, pode influenciar no que sentimos ao ler.

Nesse excerto, José revelou que se identifica com a relação vivida pelo personagem, não só pela relação homoafetiva, mas pela relação amorosa como um todo. Ele salienta que todos nós já experimentamos essa sensação desesperadora de buscar estar junto de uma pessoa e de ser cuidado, assim como o protagonista quer. Notamos, então, que por conta disso a narrativa fez com que José se identificasse com o texto, no início de sua graduação. Segundo Cosson (2014), a prática da leitura literária também revela a constituição dos sujeitos que escrevem e leem.

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros,

podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos (Cosson, 2014, p. 17).

Nas palavras do interagente brasileiro: “Então acho bem interessante essa coisa de você sentir algo... através da literatura”. O texto literário nos faz refletir, sim, criticamente sobre o mundo, nos faz experimentar novas sensações e culturas e ter novas vivências. No conto discutido foi identificado o amor romântico, mais especificamente, o amor homoafetivo, o sofrimento descrito pelo narrador fez com que José refletisse sobre essa experiência, para ele: “todo mundo já passou por uma experiência parecida, de ... de relacionamento e todas essas coisas, sabe?”

Por conta do tempo, a dupla não pôde aprofundar suas discussões. Entretanto, tal discussão reforça a importância de experienciar a literatura, atualmente muitos professores acreditam que a literatura se ensina, como um conteúdo gramatical (Paraquett, 2013), porém, temos que incentivar a leitura e a interação entre os estudantes. Pensando na literatura estrangeira, muitas vezes o texto literário é utilizado para aprendizagem de conteúdos linguísticos, mas também nós, professores de língua espanhola e suas literaturas, devemos refletir como fomentar uma leitura crítica e sensível para nossos alunos, oportunizando o conhecimento em uma perspectiva ideológica e tocando em temas sensíveis da nossa sociedade atual.

3.3.2 A Parceria Anabel e Stefanie

A dupla Anabel e Stefanie realizou oito interações e gravou seis delas, disponibilizando-as para a pesquisa nas pastas do *Google drive*. Consideramos relevante, novamente, relembrar algumas características de seu perfil para contextualizar a discussão.

Anabel é brasileira e, naquele momento, era aluna do quarto ano de Letras; também participou em projetos como PIBIC e CLDP, bem como em um intercâmbio acadêmico. Stefanie é mexicana, foi estudante de Letras Modernas, com foco na língua portuguesa, na UNAM, e mora na Cidade do México. A dupla compartilha o gosto pela leitura e sua formação na área de Letras, o que provavelmente favoreceu seu interesse por compartilhar textos variados em praticamente todas as sessões de interação.

Destacamos que, na primeira interação, Anabel expressa o desejo de conhecer mais sobre as lendas mexicanas, como vemos no fragmento a seguir, motivo pelo qual esses são os temas predominantes em tais interações.

S: E você Anabel? Conhece autores, escritoras, autores, escritores mexicanos? Ou Argentinos? Agora que você esteve na Argentina?

A: Eu conheço. Eu estudo literatura argentina na minha pesquisa, eu estudo Maria Rosa Lojo. Ah, aí o Mateus, menino do México, o intercambista que estava comigo, ele apresentou para a agente um conto que é de uma... chama... ((pensa)) *abuelita tejedora*, eu acho. É de uma vovó que ela faz... aqui a gente fala crochê, né!? Ela cria uns netos, cria tipo umas, uma vida. É bem bonitinho. Mas eu queria conhecer outros contos mexicanos, eu tinha até mandado hoje mensagem para esse meu amigo perguntando para ele se ele tinha mais contos mexicanos, assim, para me mostrar, porque é bem legal! **As lendas também eu queria conhecer, lenda do México também, porque eu acho que deve ter bastante, também por causa do dia dos mortos, né!?**

S: Temos, temos. [...]

(Excerto 7, Anabel e Stefanie, 1ª Interação, 21/03/2023)

Embora não se trate especificamente de textos literários, em sentido mais estrito, as lendas são narrativas que se aproximam do conto popular, em que o real e o fantástico se misturam, fazendo parte da vida e do imaginário das pessoas, integrando e representando suas culturas; aqui, as lendas, no geral, se relacionam com a cultura dos povos originários da América Latina.

Para o desenvolvimento da análise, demos enfoque às sessões de interação 2³⁸ e 3, escolha que se deve ao fato de constituírem momentos representativos de discussão sobre temas relacionados à leitura de lendas e literatura. Desse modo, conforme nossos objetivos, observaremos como tais leituras contribuíram para a aprendizagem de língua e para formação de professores. A seguir, apresentamos o quadro síntese com os assuntos e textos trabalhados pela dupla:

Quadro 18 - Temáticas e textos literários trabalhados nas interações de Anabel e Stefanie

Interação	Temáticas	Textos
2ª (28 de março de 2023)	• Amor romântico • Povos originários: Tlaxcaltecas • Malinche • Dia dos mortos • Língua Náhuatl • Nomes mexicanos • Vulcões no México (Geografia)	• Lenda Cempasúchil • Lenda de Popocatepl e Iztaccíhuatl • Conto “Pegou um Axé” - Ferréz
4ª (18 de abril de 2023)	• Crenças mexicanas • Relação da lenda com Romeu e Julieta • Pontos turísticos no México	• Lenda do Coelho e da Lua e Callejón del Beso • Conto “A moça tecelã”

Fonte: Elaborado pela autora

³⁸ Essa interação foi realizada, excepcionalmente, com a participação de três pessoas: Anabel, Stefanie e, também, Elisabeth, pois seu parceiro havia faltado neste dia. Sendo assim, em alguns momentos, serão considerados seus comentários e participação.

A partir dessa breve apresentação dos temas e textos trabalhados pela dupla, consideramos que houve de certo modo um comprometimento com a proposta do *teletandem com literatura*. Os textos escolhidos por elas, em sua maioria, eram de sua preferência, como as lendas e o conto “Pegou um axé”, de Ferréz. Dentre os textos sugeridos o único lido foi “A moça tecelã”, de Marina Colasanti. A autonomia foi o princípio fundamental para que as interagentes pudessem escolher quais textos queriam ler, pois, neste caso, compartilharam mais de seus gostos pessoais, bem como decidiram juntas que maneira queriam lê-los, se durante ou antes da interação.

3.3.2.1 Os sistemas simbólicos na experiência de leitura literária

No *teletandem com literatura*, os aspectos culturais e sociais a partir da perspectiva dos participantes se sobressaem. Na leitura de textos literários, a contextualização cultural é essencial para o seu entendimento, bem como para se alcançar uma maior consciência dos sistemas simbólicos que a língua expressa; a dissertação de mestrado de Silva (2023), destaca, especialmente, o contexto do TTD com potencial para o desenvolvimento da competência simbólica, conforme definida por Kramsch e Hua (2016), que é uma dimensão da competência intercultural, indo além da comparação entre culturas e/ou desenvolvimento das habilidades linguísticas. Com base em tais questões, trazemos a análise da experiência literária da dupla, a partir, inicialmente da leitura do conto “Pegou um Axé”, de Ferréz.

Na segunda interação, Anabel e Stefanie fizeram a sessão em trio, integrando Elisabeth, conforme já apontamos. A terceira interagente é aluna brasileira do quarto ano de Letras e foi encaixada com a dupla, porque seu parceiro faltou naquele dia. No geral, não é comum fazer interação de TTD entre três pessoas, no entanto, esse caso foi uma exceção, para viabilizar a participação de todos. No primeiro encontro, a dupla já havia decidido que iria escolher um texto de sua preferência e levar para a interação; por conta disso, elas realizaram a leitura de um conto do escritor brasileiro contemporâneo Ferréz durante a sessão: cada interagente leu um trecho e depois houve um intento de discussão, conforme vemos na sequência.

A: Ai, gente. Eu trouxe esse conto porque **eu achei ele meio pesado e também tem algumas palavras preconceituosas com as pessoas que moram em lugares com vulnerabilidade socioeconômica**. E também para mostrar um pouco como é... como que é essa **violência nesses lugares e como as coisas funcionam também e aí eu queria compartilhar esse conto**, porque eu gostei dele ((risos)). Eu li ele uma vez e achei interessante de trazer para uma discussão alguma coisa.

S: Anabel, de quem é? Qual é o autor?

A: É do Ferréz, o nome dele inteiro é... Ele é um romancista, vou colocar aqui no chat.

S: Ele é contemporâneo né?

A: Sim

S: Ah, okay. Eu não conhecia.

E: Eu também não.

A: O nome do conto é Pegou um Axé.

S: Para mim é interessante **a nível de... de vocabulário né?!**

A: Uhum.

S: Tem muita gíria, né. Tem palavrões, **eu acho que eu preciso ler uma segunda vez para analisar melhor vocabulário e o restante geral.**

A: Sim, ele tem uma linguagem muito contemporânea, **que nem ‘boteco’ é tipo um bar. Só que um bar mais de bairro assim...** assim geralmente a gente fala aqui no Brasil.

(Excerto 8, Anabel, Elisabeth e Stefanie, 2ª Interação, 28/03/2023)

A interagente brasileira explica que escolheu o texto literário, pois gostou desde a primeira vez que leu; após sua leitura, observamos, a partir de seu comentário, que é uma obra com potencial para gerar discussões a respeito de questões sociais e linguísticas: “Eu trouxe esse conto porque [...] tem algumas palavras preconceituosas com as pessoas que moram em lugares com vulnerabilidade socioeconômica. E também para mostrar [...] como que é essa violência nesses lugares.” O conto “Pegou um Axé” faz parte da nova literatura marginal, tem sua história ambientada em um bar e contada por um jornalista que entrevista dois *rappers*; a narrativa apresenta o preconceito racial do profissional que animaliza e criminaliza as pessoas que vivem na periferia; muitas vezes, o narrador nomeia os *rappers* de ‘neguinhos’, ponto que é mencionado pela interagente brasileira quando assinala: “tem algumas palavras preconceituosas”; entretanto tal aspecto não é algo problematizado ou discutido na interação.

A literatura marginal no Brasil teve início nos anos 1970, com escritores de classe média a alta; o termo ‘marginal’ refere-se à literatura que subverte o poder acadêmico e linguístico, ficando à margem do circuito editorial (Eble; Lamar, 2016). A linguagem desse gênero literário é poética e repleta de gírias e palavrões, sendo uma expressão artística que tem relação com o *hip-hop*, isto é, com um movimento extraliterário. Segundo a antropóloga Nascimento (2006), enquanto os escritores de literatura marginal dos anos 1970 eram pessoas de classe média a alta, que produziam poemas com temáticas como sexo e cotidianos da classe média, escritores de literatura marginal dos anos 2000 em diante escrevem contos e poemas que apresentam seu cotidiano na periferia.

Notamos que a interagente brasileira destaca alguns desses aspectos no texto, que poderiam ter sido discutidos de forma mais aprofundada, entretanto, não o são. Anabel tem a consciência do que as palavras do conto querem dizer, mas observamos que tem certa dificuldade de explicitá-los à interagente mexicana, considerando os mecanismos da linguagem envolvidos, tendo em vista o contexto sociocultural em que a narrativa se circunscreve. Quando tratamos de ensino/aprendizagem de línguas é importante reconhecer os sistemas simbólicos que estão presentes na palavra, não somente reconhecê-las, mas refletir sobre o poder de seu uso. No momento da interação, transcrito acima, a interagente brasileira poderia ter conduzido a interpretação de forma a refletir, juntamente com sua parceira, sobre o racismo enraizado na nossa cultura, permitindo a consciência das ideologias presentes em nossa sociedade e aguçando sua criticidade frente a ela. Em estudo anterior, Silva (2023) salienta que a experiência de leitura literária no TTD:

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 (Silva, 2023, p. 141-142).

Destacamos a importância dessa discussão literária, uma vez que é desenvolvida ainda a competência simbólica (Kramsch; Hua, 2016), isto é, não há somente um aprendizado de língua voltado para habilidades comunicativas, mas também para a reflexão do mundo do outro de forma crítica, sendo conscientes dos sistemas simbólicos que estão presentes na língua e, conseqüentemente, na sociedade. Silva (2023) confirma que no TTD essa competência é desenvolvida, pois há nesse contexto discussões que vão além de aspectos sistemáticos sobre língua, proporcionando aos interagentes novos conhecimentos culturais, sociais, históricos e literários e a reflexão crítica deles.

Nesse sentido, destacamos que é essencial a leitura preparatória anterior à interação, pois isso pode ajudar os interagentes a desenvolverem uma melhor reflexão sobre o texto; para um leitor mais proficiente, isso também pode facilitar a condução da leitura, tornando a experiência literária mais significativa, de modo a desencadear uma melhor compreensão acerca não apenas das questões de língua, mas também de questões culturais, sociais, históricas e ideológicas a partir do texto. A interagente mexicana, por exemplo, ressalta a relevância da leitura prévia ou de uma releitura ao expressar “eu acho que eu preciso ler uma segunda vez para analisar melhor o vocabulário e o restante geral”. Ler duas vezes durante a interação não foi uma opção considerada pelos interagentes, o que talvez pudesse ocorrer para um melhor

entendimento do texto, favorecendo a interpretação, além de correções de pronúncia e perguntas pelos significados específicos das palavras.

Como ressaltamos, a leitura do conto de Ferréz poderia sugerir diversos caminhos de análise a partir de sua temática e contextualização histórico-social. Entretanto, notamos apenas uma pequena discussão em nível linguístico-cultural, já que as parceiras destacam a presença de gírias, palavrões e palavras que fazem parte da cultura brasileira, como “boteco”. A partir dessa leitura, poderiam discutir sua construção estética, fazendo até um diálogo com o *hip-hop*, por exemplo, discutindo as possíveis relações com esses movimentos extraliterários e sua representatividade na cultura brasileira. Da mesma forma, ao longo do conto, há descrições do cotidiano das favelas brasileiras, os leitores poderiam estabelecer um diálogo entre as realidades sociais brasileiras e mexicanas, destacando as relações interculturais.

Nesse sentido, consideramos que essa discussão sobre o conto, nesse caso, não atendeu às expectativas das mediadoras. Quando tratamos de ensino/aprendizagem no TTD, é essencial estabelecer uma temática para conversar nas interações para que os interagentes possam se preparar, lendo textos na internet, buscando materiais em vídeo, texto, imagem. No *teletandem com literatura*, o mesmo deve ser feito, ou seja, ao combinarem o texto para leitura, o ideal é que se faça uma leitura prévia, anotações e, se necessário, buscar informações complementares na internet ou outras fontes. Assim, os alunos podem ter uma compreensão mais proveitosa do texto, atribuindo suas interpretações para posteriormente compartilhá-las com seu parceiro. Essa foi a proposição feita no documento de mediação (quadro 4), que teve como objetivo orientar os alunos a respeito de se prepararem para as interações com textos literários: lendo previamente fariam algumas daquelas perguntas a si mesmos e poderiam ter uma compreensão mais profunda do texto, das gentes que o compõem e da sua vida.

Entretanto, embora a discussão sobre o conto não tenha sido aprofundada, salientamos que o objetivo principal do *teletandem com literatura*, que é promover o contato com a arte literária, foi de algum modo concretizado. Portanto, nesse caso, a leitura literária foi oportunizada pelo TTD, mas não pôde de fato proporcionar tantos conhecimentos às interagentes, seja pela dificuldade do texto e sua linguagem em língua portuguesa, seja pela própria condução de sua leitura e interpretação. Apesar de ter uma experiência bem-sucedida, a leitura de Anabel e Stefanie, em certa medida, sugere a necessidade de novos encaminhamentos no que se refere ao processo de mediação no *teletandem com literatura*, que abarquem também a leitura e análise prévia de texto, por exemplo.

3.3.2.2 Lendas e multiculturalidade

Nesta subseção, analisamos a discussão de lendas mexicanas entre a dupla; ainda que não sejam considerados, especificamente, gêneros literários, destacamos seu valor por se aproximarem à literatura, uma vez que, podem promover construções de saberes sobre si e a sociedade que os rodeia, bem como por seu caráter fantástico. Segundo Cascudo (1976), as lendas narram episódios heroicos ou sentimentais, atrelados ao elemento maravilhoso e sobrenatural, a fim de explicar a origem de coisas, fenômenos da natureza e figuras sobrenaturais. Assim, baseando-nos em seus estudos, consideramos que esses contos de tradição oral podem favorecer o conhecimento de aspectos culturais hispânicos e brasileiros, bem como reconhecer sua heterogeneidade no TTD.

Como professoras e mediadoras, temos o objetivo oportunizar a experiência de leitura literária não somente de maneira a contribuir para o ensino/aprendizagem de língua, mas também para formação dos docentes. Em vista disso, é fundamental que esses professores em formação reconheçam que a sociedade hispânica é plural, ou seja, além de haver uma diversidade de países de língua espanhola, no interior de cada um deles convivem diversas e múltiplas culturas; assim, acreditamos que o futuro professor deva ir além de comparações culturais, mas sim fazer com que seus alunos reflitam sobre as sociedades. Na análise a seguir, observamos como a experiência de leitura das lendas pôde contribuir para a consciência da pluralidade e da riqueza cultural mexicana. Ainda na segunda interação, Stefanie buscando atingir a expectativa de sua parceira, traz duas lendas para leitura e discussão, como vemos a seguir:

A: Busqué dos textos yo. Una leyenda así de Internet. Bueno, dos, ¿no? **Entonces en Día de Muertos, nosotros adornamos los altares de muertos con estas flores que esta flor aquí se llama Flor de Cempasúchil.... Y esta flor tiene una leyenda. Es una leyenda indígena.** ¿Es muy cortita, no sé si Anabel quiere ((incomprensível))?

A: ¿Cómo?

S: Si Anabel puede leer los dos primeros párrafos.

A: Claro, puedo ((lê dois parágrafos))

S: Elisabeth, puedes leer aquí sí.

E: ((le um fragmento))

S: El colibrí, en portugués es *beija-flor*.

A: ¿Ah, yo iba a preguntar, *o que* era?

S: Es *beija-flor*, ajá es. Este, y pues esta la historia de esta flor, que la utilizamos para ganar en las ofrendas no, entonces es como la leyenda, no sé si tengan duda de vocabulario.

E: **Estos nombres son un poquito difíciles.**

S: Son difíciles, **es que vienen del náhuatl, que es una lengua indígena de México**, entonces la pronunciación es más difícil. Pero solo esto, no solo esto fue difícil. **Xóchitl, hay muchas mujeres en México que se llaman Xóchitl. Este nombre es muy común. Significa flor, Xóchitl significa flor.**

A: Ay, qué lindo. A mí me gustó de la leyenda **porque creo que las leyendas mexicanas me interesan mucho también y yo nunca escuché una leyenda que tiene la cosa como un Día de Muertos**, con también la relación de amor en la... en la juventud, como en la leyenda. **Porque generalmente yo conozco más cuestiones de familia de cuestión más familiar y no de amor, y a mí me gusta eso y ¿esas flores que se usan en las coronas?**

S: Sí puedes, puedes utilizar flores en ... en la corona, las cempasúchil puedes. Cualquier tipo de flor y también puede ser la corona de Cempasúchil.

A: Sí, sí.

S: Bueno, ve. De hecho, ahorita que estoy en mi casa, te iba a enseñar unas... A ver, espérame. ¿Que yo tengo aquí estas estas calaveras que son de este color, verdad? Pero...Son pintadas. ((a internet da companhia mexicana caiu)) [...]

(Excerto 9, Anabel, Elisabeth e Stefanie, 2ª Interação, 28/03/2023)

A lenda da Flor de Cempasúchil é uma narrativa de amor, que conta a história de dois apaixonados, Xóchitl e Huitzilin. O homem teve que servir o exército e acabou morrendo, então sua amada rogou ao deus do sol que unisse os dois para além da morte, foi então que a divindade a transformou em uma flor e quando um beija-flor, Huitzilin, pousou sobre ela, abriu-se em vinte pétalas. Essa é uma lenda que explica a origem dessa flor tão característica e simbólica do Dia dos Mortos mexicano.

Após sua leitura, as interagentes começam a discutir suas impressões e a primeira coisa que Elisabeth (a aluna visitante na segunda interação) observou foi que “*Estos nombres son un poquito difíciles*”, referindo-se evidentemente aos nomes de origem náhuatl, como bem explica Stefanie: “*Son difíciles, es que vienen del náhuatl, que es una lengua indígena de México, entonces la pronunciación es más difícil*”. Os comentários sobre a lenda e suas origens deflagram a multiculturalidade tão presente e característica da cultura mexicana; Stefanie afirma que é uma lenda indígena e depois comenta sobre os nomes presentes na sociedade mexicana atualmente, como Xóchitl, que significa flor em náhuatl. A partir dessa afirmação, a mexicana constata que a língua indígena faz parte da vida dos mexicanos. Com essa leitura, começam a discutir sobre os enfeites do dia dos mortos, nos quais a flor de cempasúchil faz parte, mas a internet da mexicana cai e a discussão, infelizmente, é interrompida.

Os países são multiculturais, isto é, dentro de um espaço geográfico há diversas culturas que dialogam entre si, sendo assim, uma língua dá significação a diversas culturas. As lendas contêm aspectos das culturas, de acordo com Bakhtin (2006), um texto é dialógico, pois

conversa com nossas realidades, culturas, pessoas, enunciados e outros textos, assim como observamos no fragmento transcrito. Esses aspectos culturais discutidos, a partir da leitura da lenda, destacam o desenvolvimento da competência leitora, que não reconhece o texto de forma individual, mas como um produto artístico da sociedade em que vivemos. Com sua leitura, as interagentes puderam observar que a cultura indígena está presente no México, atualmente, tanto pela língua *náhuatl* como por seus costumes, por exemplo, no Dia dos Mortos. Essa lenda abre inúmeros espaços para discussão sobre o mundo indígena na América Latina, em especial México e Brasil, já que poderiam, inclusive, traçar um paralelo entre as diferentes culturas indígenas dentro de ambos os países e, conseqüentemente, iriam chegar à conclusão de que no Brasil também temos a presença de palavras e costumes indígenas.

Ainda, a fim de retratar a cultura mexicana indígena, Stefanie apresenta mais uma lenda, como vemos a seguir:

S: En la Ciudad de **México tenemos volcanes que... Son el popocatepetl y el iztaccíhuatl**. Están muy próximos entonces también tienen una leyenda. Les voy a enseñar primero los volcanes.

A: ¿Cómo se escribe?

S: ¿Los volcanes? ¿El nombre de los volcanes?

A: Ajá.

S: ((mostra imagens dos vulcões e como se escreve pela aba do google)) Em português a palavra é vulcões, né?

A: Sí.

S: Aquí en la Ciudad de México están estos 2 volcanes, este es el **Popocatepetl ((mostra a imagem do google)), este es el iztaccíhuatl ((mostra a imagem do google)), también se le llama a la mujer dormida** y ellos tienen una leyenda también que... Ah, pues están ellos 2, a ver, vamos a... Entonces es la leyenda de los volcanes. Anabel, ¿quieres comenzar?

A: Sí, Claro. ((lê a lenda))

S: Bueno, entonces. No sé si... los nombres nuevamente son difíciles porque son del náhuatl, no, pero los demás no sé si tienen alguna duda, pregunta.

A: Yo solo antes de decir... ¿Yo quería preguntar, ¿qué es antorcha?

S: Ah, pues, este, como un utensilio que tiene fuego. A ver, deja.

E: Tocha?

S: Ajá, tocha.

A: Sí, ah, ah eso. Antorcha, ah, dale. Gracias, chicas.

S: ¿Y qué más, ¿qué otra cosa?

E: Sí, ah, **en literatura estamos estudiando sobre los Tlaxcaltecas.**

S: Ah, Ah, ok, perfecto, entonces ya más o menos cuando ((incompreensível))

E: Sí, sí. Algunos cuentos de **Elena Garro**, que...Muy, muy ricos, muy buenos.

S: Muy buenos ((corrige sua parceira)) sí, sí. Les voy a pasar el link donde están estas leyendas.

A: Por favor.

S: Ahí está en el chat, sí... ((mostra a foto dos vulcões)) Y si ustedes ven, **parece una una mujer, este, es la mujer dormida de iztaccíhuatl.** ¿Aquí cabello, su cabello, sus manos, sus pies aquí abajo, ¿no? ¿Sí, parece que está así, ¿no? Sí, sí, entonces por eso ahí da origen a esta leyenda, ¿no?

A: ¿En qué parte de México qué...?

S: Está entre entre la Ciudad de México y otro Estado, otra ciudad que se llama Puebla, entonces más o menos está aquí ((mostra no mapa)) este entre la Ciudad de México, en los límites y en Puebla.

E: ¿Los volcanes están adormecidos? ¿*Há* mucho tiempo?

S: ¿El popocatepetl ya está activo, hace como ¿qué será? Unos 20 años empezó a estar activo. Por ejemplo, ya no tiene nieve. Ya ... ya ves el popocatepetl y siempre está humeante tiempo está con explosiones y todo. Antigamente podías subir a los volcanes a hacer, este, no sé una visita, pero ahorita como el popocatepetl está activo, este, ya no es posible hacer los citas, no porque es peligroso. Sí, ahorita está activo ya.

E: Interesante.

[...]

S: ((Incompreensível por corte na internet da colega mexicana))

E: Não entendi.

A: Cortou.

S: ¿Ah, ok? ¿Qué si conocen ... qué es lo que conocen de escritura mexicana? Este, **¿qué has oído de cultura mexicana, además de los tlaxcaltecas?**

E: El año pasado estudiamos sobre... Ah, día de los muertos, ¿qué más? *Varias coisas. Día dos mortos, agora sobre creio que Malinche?*

A: Estudié Malinche también.

S: ¿Tú también Anabel?

A: Sí

E: Sí, me encantó la historia.

(Excerto 10, Anabel, Elisabeth e Stefanie, 2ª Interação, 28/03/2023)

A lenda dos vulcões Popocatepetl e Iztaccíhuatl é bastante conhecida pelos mexicanos e narra uma história de amor de dois indígenas tlaxcaltecas. Popocatepetl pede a mão de sua amada para seu pai; no entanto, para conseguir se casar, deve ir à guerra e voltar são e salvo. Nesse meio tempo, contam uma mentira a Iztaccíhuatl, dizendo que ele havia morrido; essa

notícia acaba sendo a causa de sua morte. Quando ele volta da guerra, recebe a triste notícia e leva o corpo de sua amada até o alto de uma montanha e, nesse lugar, são transformados em vulcões, conta a lenda que, desde então, permanecem juntos.

A leitura foi contextualizada por Stefanie quando mostrou em imagens (fotos compartilhadas na tela) os dois vulcões mencionados na lenda. Em razão disso, o leitor pôde enxergar uma descrição de um aspecto geográfico do país. Elas poderiam discutir mais sobre os aspectos da natureza mexicana ou, ir mais a fundo, refletindo se os vulcões poderiam ter sido a inspiração para o criador dessa lenda. A mexicana explica para as brasileiras como o vulcão Iztaccihuatl parece mesmo uma mulher dormindo, o que, como brasileiros, provavelmente, não iríamos sequer notar.

A partir dos comentários sobre a lenda, observamos novamente a percepção das interagentes quanto aos aspectos culturais do México, principalmente geográficos. A leitura desencadeia a discussão sobre os dois vulcões que estão entre a Cidade do México e o estado de Puebla. Outro ponto interessante a se destacar é a menção a conteúdos vistos na graduação no TTD. Elisabeth informa que já leram e estudaram contos dos *Tlaxcaltecas*, Elena Garro e *Malinche*. É interessante que se lembrem desses textos apresentados na graduação; seria produtivo que pudessem estabelecer um diálogo entre tais textos ou se aprofundasse e refletissem sobre a cultura, considerando a vivência de um mexicano e destacando aspectos simbólicos da língua e culturas da sociedade mexicana, como o *malinchismo*³⁹, por exemplo.

Como podemos notar, a leitura das lendas foi bem recebida pelas interagentes brasileiras e desencadeou discussões sobre aspectos linguísticos e culturais do México. Ainda, observamos que a leitura considerou seu contexto de produção, isto é, a presença da cultura indígena no cotidiano dos mexicanos. Assim sendo, a interagente mexicana decidiu levar outras lendas para a quarta interação, a fim de atender a expectativa de sua parceira. Stefanie apresenta a lenda do coelho e da lua, que novamente promove discussões de questões culturais e dos povos originários mexicanos, como vemos a seguir.

S: Entonces esta es particularmente bonita. Bueno, esta me gusta bastante porque es una leyenda ... de del Conejo en la Luna y casi todos los mexicanos reconocemos cuando vemos la Luna, reconocemos esta figura del conejito e... pintada en luna, que creo que personas de otros países no ven esta figura este del conejo, pero nosotros por ... **por esta leyenda que tenemos, como que ubicamos bastante bien el dibujo del de del conejo en la Luna, entonces la traigo.** Ajá, la traje aquí si quieres, puedes empezar a leer sí.

³⁹ A origem do *malinchismo* se deu pelo nome Malinche, mulher indígena ainda considerada uma das maiores traidoras da pátria. Segundo o dicionário *Real Academia Española*, *malinchismo* é o termo que designa as pessoas que desprezam suas origens e se apegam a costumes estrangeiros.

A: ¿Hasta dónde?

S: Desde aquí el conejo en la Luna y yo si quieres, yo voy bajando el texto.

A: Ah, tranquilo, bueno, ((le ha lenda))

S: Después, bueno, digo, no sé si ((risos)) si vas a notar después de esta figura, pero sí cuando tengas oportunidad, **fíjate en la luna y a ver si logras ver el dibujito de del conejo.**

A: Lo voy a intentar mirar eso después, cuando yo veo la Luna de nuevo, pero qué interesante esta leyenda sí, me gusta.

S: Y este, bueno, no sé si tienes. ¿Te surgió alguna duda de vocabulario este?

A: No sé, tranquilo, lo único fue la palabra, percató.

S: Percató, ajá, por ahí.

A: A mí me gustó esa leyenda, porque creo que tiene esa esa cosa **que los dioses vuelven para la para la tierra y en humanos y tiene una relación con otros humanos o tiene ese tipo de situación y yo no conocía todavía esa leyenda.** Y a mí me gustó mucho, por cuenta de que no sé. Prefirió no comer el pobre conejito y a presentar, tipo, ese acto de generosidad que estaba tipo....

S: Ah, y **Quetzalcóatl es el dios más importante de digamos, de la cultura indígena.** Es así como el central y es ... **tiene forma de una serpiente, entonces la serpiente es una figura que está muy presente en la cultura azteca, por ejemplo, entonces en los ... los monumentos o en las pirámides que tú veas o en las figurillas, siempre va a aparecer la serpiente porque representa al dios Quetzalcóatl, no que es como el padre de los dioses, es como el más importante.**

A: Interesante, después yo voy a buscar mejor sobre eso. **Es interesante saber, porque yo no conocía y creo que es una parte muy importante de la historia... ¿no? de México.**

S: Sí, sí, sí, entonces bueno, estas son las leyendas, no sé si **en Brasil a mí también me da curiosidad de saber porque creo que tienen leyendas,** sobre todo de frutas, ¿no? O sobre todo de la naturaleza, no creo, no sé.

A: Creo que las leyendas... **yo no conozco muchas, pero acá tiene una parte de la cultura que se llama folclore, déjame escribir...** ((pensa)) ¿Dónde está el chat? Después e... ¿A tí te gusta?

S: Sí, las leyendas sí me gustan. Me gusta conocer de leyendas, si tienes algunas en portugués me las puedes pasar.

A: Sí, claro. Yo puedo sí. Ah, me olvidé de poner acá la palabra. Tiene una serie de Netflix que se llama...ai, ((pensa)) ¿Cómo se llama la serie? Yo voy a buscar acá, pero habla sobre el folclore.

S: Aja.

A: **Déjame ver si encuentro. ((busca)) Se llama cidade invisível y habla sobre esas cosas de folclore brasileño y sobre las leyendas.** ((internet fica instável))

[...] (Excerto 11, Anabel e Stefanie, 4ª Interação, 18/04/2023)

No início, Stefanie destaca que a sociedade mexicana reconhece o formato de um coelho na lua por conta desta lenda. Para a cultura asteca o deus mais era Quetzalcóatl; essa lenda ele caminha uns dias pela terra e em um momento sente muita fome e o coelho, em um ato nobre,

se oferece para que o deus possa se alimentar dele. Esse ato é honrado pelo deus e, por isso, eterniza sua forma na lua. Após a leitura, a mexicana diz que Anabel poderia tentar identificar o formato do coelho na lua e vê-la como os mexicanos a veem.

A leitura da lenda desencadeia discussões sobre a religião indígena; a interagente mexicana comenta a proeminência de Quetzalcóatl. Além disso, ela destaca que ele é representado por uma serpente e é por isso que no México há pirâmides e monumentos com essa figura. Esse comentário faz com que a interagente brasileira conclua “*Es interesante saber, porque yo no conocía y creo que es una parte muy importante de la historia... ¿no? de México*”. Observamos que, a partir dessas discussões sobre as lendas indígenas, a professora em processo de formação se torna consciente da importância das culturas indígenas no México e o quão presentes estão no seu dia a dia; por conta disso, julga interessante buscar mais sobre o assunto. Ainda, essas leituras despertaram o interesse de Stefanie por conhecer mais sobre a cultura indígena brasileira. Apesar de a interagente brasileira não saber tanto das lendas dos povos originários do Brasil, ela recomenda a série Cidade Invisível a sua parceira, dizendo que lá pode encontrar um pouco mais sobre o folclore brasileiro.

Tendo em vista os elementos aqui observados, podemos dizer que a leitura de lendas mexicanas pôde oportunizar o conhecimento acerca das culturas indígenas, pois as interagentes trabalharam com aspectos geográficos, com a presença da língua *náhuatl* e das religiões indígenas na sociedade mexicana. Destacamos a importância desse diálogo inter e multicultural, visto que tais temáticas dificilmente são abordadas em sala de aula e as lendas mexicanas podem oferecer esse espaço para os futuros professores refletirem acerca da heterogeneidade da cultura mexicana e, até mesmo, das culturas indígenas na América Latina.

Portanto, concluímos que leitura das lendas, embora não estritamente reconhecidas como gêneros literários, ampliou a consciência multicultural, proporcionando o desenvolvimento de uma formação cidadã (Candido, 1972) aos envolvidos. Essa proposta ainda pôde desencadear discussões em outros níveis (como já observamos na seção anterior), que se coadunam com os preceitos da educação literária segundo Leahy-Dios (2004), pois oportunizou um conhecimento para além da sala de aula, contribuindo não só para a aprendizagem da língua e para a formação docente, mas sobretudo para olhar os países de língua espanhola de forma plural e crítica.

3.3.2.3 A leitura dialógica

De acordo com Bakhtin (2006), o papel do leitor é justamente se posicionar e reagir ao que lê, o que consideramos algo complexo, pois uma palavra remete a outra palavra e, do

mesmo modo acontece com a leitura dos textos literários, uma obra se inscreve em outra, o que conseqüentemente, expande os sentidos dos enunciados. Ainda na quarta interação, a interagente mexicana apresentou mais uma lenda popular mexicana sobre o *Callejón del beso*, lugar turístico no México. Essa leitura desencadeou discussões e conexões dialógicas com outros textos literários. Diferentemente da segunda interação, a mexicana primeiro fez a leitura com sua parceira para, posteriormente, contextualizar as informações relevantes, como vemos a seguir.

((A interagente brasileira lê a lenda))

S: Entonces eso es una historia de amor trágica, ¿no? De dos amantes que no pudieron estar juntos y aquí te voy a enseñar unas imágenes. **((mostra o lugar turístico que chamam de callejón del beso)) Estos son el balcón por el que, por lo que ellos que platicaban o sea él, él estaba aquí y ella estaba aquí y en ese balcón platicaban,** no conversaban entonces como puedes ver, es muy, es muy angosto, es muy estrecha la distancia.

A: Sí, es bien cerca las ventanas, ¿no?

S: Entonces la idea es que **tú puedes ir a visitar el Callejón del Beso, pero bueno, en este caso tendrías que tener pareja.** Y lo típico es este...

A: Tengo que tener una pareja para viajar para para México, solo para hacer esa foto. ((risos))

S: Sí ((risos)) Que es... **es como costumbre, acostumbran dar el beso ahí,** entonces es... es como... como la tradición, ¿no? ir a este lugar y hacer esta foto.

A: Qué lindo, me encanta eso.

S: Sí, pero de esa historia, **pues que fue trágica,** ¿no? **De alguna manera que no... no pudieron terminar juntos.**

A: **Sí, me acuerda... Romeu y Julieta.**

S: Ajá.

A: **No es totalmente igual, pero yo pensaba un poco parecido por cuenta de que no ((incomprensível)) sus papás que eran difíciles entonces.**

S: Sí, sí, sí, **un poco de bastante dramático,** ¿no? Incluso aquí sobre la visita al callejón, dice una información, si quieres puedes, quieres leerla para practicar.

A: Sí, sí. Claro. ((Lê a legenda da foto)) **“Cuenta la leyenda que si una pareja visite el Callejón del Beso y será un beso justo en el tercer escalón, tendrá felicidad durante 7 largos y maravillosos años.”** ¿Cuánto mide el Callejón del Beso?

S: Este callejón mide 75 cm en la parte más angosta y 78 cm de balcón a balcón.

A: Ah, es muy es..

S: Muy angosto, muy estrecho, ¿no?

A: ((volta a ler a legenda da foto)) “**Atrévete a visitar Guanajuato por otro lado, que no lo haga y pase de largo por el lugar tendrá 7 años de muy, pero muy mala suerte**” ((risos)) Ay, qué triste. Como tipo romper a un espejo.

S: Ajá. Ah, exactamente no, pero bueno, con leyendas no dice si vas solo y sin pareja, no te preocupes, no te caerá ninguna maldición, así que disfruta de las leyendas mexicanas cortas. Bueno.

A: No pueden poner una maldición en los solteros. ((risos))

S: ((risos)) Bueno, es esa traje esas esas 2 leyendas, Anabel [...]

(Excerto 12, Anabel e Stefanie, 4ª Interação, 18/04/2023)

A lenda do *Callejón del beso* é uma trágica história de amor; nas palavras de Stefanie, essa narrativa conta a história de dois jovens que se apaixonaram e não puderam ficar juntos; eles conversavam através da sacada de suas casas, mas um dia o pai da moça descobriu e impediu esse amor. Para ambas, a história parece muito trágica, comparada inclusive à de “Romeu e Julieta”.

De acordo com Bakhtin (2006), os enunciados não são individuais, pois nós conservamos diversas culturas, somos compostos de diversas vozes e enunciados. Por conta disso, também não consideramos os textos estáticos; de acordo com o autor, a literatura se prolonga em outros indivíduos, assim como em outros textos literários, como observamos nesse fragmento, no qual a interagente brasileira faz conexões com a obra clássica *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, pois ambos têm um enredo em comum, a dificuldade de concretizar o amor por conta da interferência familiar.

A interagente brasileira declara: “*No es totalmente igual, pero yo pensaba un poco parecido por cuenta de que no ((incompreensible)) sus papás que eran difíciles entonces*”. Nesse ponto, temos o dialogismo, conforme proposto por Bakhtin; assim, as obras não são totalmente individuais e a construção de sentido do texto se dá através do deslocamento do leitor, entre uma obra e outra, isto é, o que dá sentido às ações dos personagens são os elementos que compõem as obras em suas relações com outras. Logo, poderíamos destacar a presença da sacada, a reação dos pais e a morte dos amantes, elementos presentes em ambas as histórias. Através desse diálogo, o leitor vai preenchendo as lacunas do texto literário.

Observamos que o trabalho com o texto em questão possibilitou a discussão da cultura não apenas como conhecimento a ser repassado e comparado com a cultura brasileira. O ponto turístico do *Callejón del beso* poderia somente ter sido apresentado à brasileira como uma curiosidade cultural, mas foi contextualizado pela narrativa. Além disso, Stefanie apresenta uma superstição relacionada ao ponto turístico, que Anabel lê: “*Cuenta la leyenda que si una*

pareja visite el Callejón del Beso y será un beso justo en el tercer escalón, tendrá felicidad durante 7 largos y maravillosos años”.

Na mesma sessão, a interagente brasileira apresenta ainda o conto “A moça tecelã” a sua parceira; a leitura é feita na interação e com isso Anabel faz algumas conexões dialógicas com o texto literário, como observamos na transcrição a seguir:

S: Ia te dizer se você trouxe algum texto, alguma coisa de português?

A: Sim, aham. **Eu trouxe um conto de uma escritora brasileira, ela se chama Marina Colasanti, vou colocar aqui ((escreve no chat para sua parceira)). Depois eu vou falar porque eu escolhi esse ... esse conto, eu acho que faz sentido que, talvez uma coisa que o pessoal do México conhece ((risos)).**

S: ((risos))

A: Mas... ele é bem curtinho. Deixa eu compartilhar aqui. Esse conto chama Moça tecelã da Marina Colasanti. Aqui... Se você quiser começar a ler, pode começar.

S: Okay.

((A interagente mexicana lê o conto))

A: O que você achou?

S: Bom. É, é interessante, né? É é, é bonito, é, é como ela em algum momento, né? **Idealiza essa esta vida, não é. E já quando ela tem é bem diferente do que ela tinha imaginado, né? É, mas o bom que ela pode desfazer tudo aquilo que tinha feito, né?** Porque ela não. Não era feliz, né, uhuh?

A: **Eu, eu escolhi esse conto, porque tem um conto mexicano que chama ela, *La abuelita tejedora* e eu gosto muito desse conto.**

S: Aham.

A: **Ele é muito bonitinho, que é da Vovó que ela vai ... Ela vai construindo os netos dela, né? De crochê, de lã, né? De crochê. Só que tem uma hora que os netos dela não é aceito, né? E acaba que ela tem que voltar. E aí eu, eu lembrei muito desse da Marina Colasanti. Não é igual, mas me lembra por conta desse, que nem você falou de idealizar o mundo, idealizar pessoas assim, que não existem na vida dela de verdade.**

S: Sim, eu eu gostei. Eu de ... da Marina Colasanti li um que se chama Uma ideia toda azul, que eu acho bem bonito esse ... esse conto também. Acho que é o único conto que eu li. O ... o outro que se chama O ninho, acho, eu não... não me lembro se é dela.

A: Essa eu nunca li, mas depois eu vou procurar ele para ler. Faz tempo que eu não leio coisa em português. Tenho que voltar. ((risos))

S: ((risos)) Só espanhol, né? Você está dedicando espanhol? É.

A: Sim!

S: **Esse de... *La abuelita tejedora* é de algum autor em específico ou é assim como um conto popular?**

A: Eu acho, deixa eu ver. Quando o que eu estava com meu amigo, ele, ele que apresentou para a gente. Deixa eu ver aqui.

S: Ah, então já ... já encontrei. Não sei se está o texto na internet, mas já, já ... já encontrei aqui, vou dar uma olhada.

A: Qualquer coisa quando eu posso te mandar, ele é muito fofinho esse conto.

S: Sim, então eu ... eu gostei desse ... desse ponto que agora lemos. E acho que. Marina Colasanti narra de uma maneira bem como.... como podemos dizer? Como muito, muito, muito detalhado, ou seja, ela ... ela coloca a atenção nos detalhes mais impensáveis, né? Então você pode ver bem essa imagem. Está coisas pequenas, não? Esses objetos, né? Acho que é muito, muito visual esse conto.

A: Sim, eu... eu gosto também desses detalhes que ela coloca na... na escrita dela. Eu acho isso muito legal, porque você fica esperando até o final para ver o que vai acontecer. E ... Eu gosto muito de ler coisas assim, que eu não sei o que vai acontecer no final.

(Excerto 13, Anabel e Stefanie, 4ª Interação, 18/04/2023)

Como já observamos, na primeira seção deste capítulo, em que analisamos os relatos dos alunos realizados pelo *google forms*, a maioria dos textos literários lidos foram de sua preferência e gosto pessoal. No trecho transcrito acima, podemos constatar que esses textos também podem ser motivadores de outras leituras. Como apresenta a interagente brasileira: “eu escolhi esse conto, porque tem um conto mexicano que chama ela, *La abuelita tejedora* e eu gosto muito”. Notamos que a partir da leitura, Anabel estabelece conexões dialógicas entre os contos, ela apresenta: “Vovó que ela vai... Ela vai construindo os netos dela, né? De crochê, de lã, né? De crochê. Só que tem uma hora que os netos dela não é aceito, né? E acaba que ela tem que voltar. E aí eu, eu lembrei muito desse da desse da Marina Colasanti”; E conclui: “Não é igual, mas me lembra por conta desse, que nem você falou de idealizar o mundo, idealizar pessoas assim, que não existem na vida dela de verdade”.

O conto “*La abuela tejedora*”, na verdade, é um conto do autor polonês Uri Orlev. A história conta que uma senhora chegou a um povoado e, como lá não tinha casa para ela, então, ela teceu uma casa e netos, para ter companhia, porém eles não foram bem aceitos nessa cidade, por serem feitos de lã. A senhora reclamou com os governantes, mas nenhum deles deu-lhe razão; até que sua casa começou a ficar famosa e o prefeito decidiu transformá-la em ponto turístico; ela ficou muito brava e decidiu desfazer tudo, inclusive seus netos. Através do pequeno resumo da história apresentada por Anabel, poderíamos destacar a presença de alguns elementos que possibilitam essa relação dialógica; são eles: a protagonista mulher, as duas tecem o que desejam e ambas são injustiçadas, quando se dão conta destecem tudo o que fizeram.

A possibilidade de discutir tais textos no TTD faz com que os alunos se deem conta de como a cultura é vasta, ampla e heterogênea, que não está restrita a fronteiras geográficas. Como

já assinalamos, desde a subseção anterior, por meio das lendas, as interagentes observam elementos da cultura indígena; neste momento, a interagente brasileira se lembra da história de “Romeu e Julieta”; também por meio da leitura do texto literário “A moça tecelã” foi possível estabelecer relações com o texto *La abuela tejedora*. Tal experiência pode favorecer a consciência ao professor em formação de que uma língua pode ser um encontro de culturas, assim como um texto literário pode ser um encontro de outros textos, sejam literários ou não, orais ou escritos. Com tal percepção, os futuros professores poderão estar mais preparados para ensinar alunos culturalmente sensíveis, pensando nas diferentes realidades que envolvem a LE.

Nesse sentido, o trabalho com a proposição de tarefas no TTD é importante para potencializar o ensino/aprendizagem dos participantes, assim a leitura de textos, literários e tradicionais, pode favorecer o contexto, visto que sua leitura, quando bem direcionada, gera conhecimento (Candido, 2004) e incentiva os alunos a se posicionarem criticamente no mundo globalizado e atuarem frente a interesses políticos, sociais e econômicos (Salomão, 2015). Portanto, a experiência de leitura literária no TTD pode oportunizar diálogos com o contexto em que a obra está inserida, bem como com outros textos literários, orais ou escritos; oportunizando maior preparo para atuação desses professores de LE.

3.4 Formação da mediadora como professora de espanhol e suas literaturas

Além da análise dos formulários e das transcrições de interação, julgamos relevante discutir acerca da formação da mediadora e pesquisadora desta investigação, no desenvolvimento e acompanhamento do *teletandem com literatura*. Faremos um relato de experiência e, em razão disso, há um deslocamento de primeira pessoa do plural (nós) para primeira pessoa do singular (eu). Ao longo desse relato, a mediadora/pesquisadora apresenta sua experiência e discute a construção da sua identidade como professora nesse processo.

3.4.1 Um relato inicial: intersecções entre a pesquisa e a pesquisadora.

Neste relato, reflito de que maneira essa investigação pôde contribuir para minha formação como professora de língua espanhola e suas literaturas, mediadora de TTD e formadora de professores. Ser professora de língua espanhola no Brasil é algo desafiador; as políticas linguísticas continuam a priorizar a língua inglesa, ainda que nossos vizinhos sejam todos hispano-falantes e ainda que façamos parte de um bloco econômico no qual nosso país é o único que não tem como língua oficial o espanhol, além do que esse idioma seja o segundo mais falado por nativos no mundo.

Quando iniciei o mestrado, a pergunta que pairava sobre minha cabeça era: o que é ser professor/a de língua espanhola e suas literaturas no Brasil? Desenvolver minha pesquisa no TTD com professores em formação me fez questionar sobre que concepção de língua e literatura adotar, pois considero que para dar aulas e, inclusive, para formar professores é de extrema importância ter isso claro. Durante esses anos de estudo e a partir das minhas experiências acadêmicas, profissionais e pessoais, acredito que ensinar uma LE, especificamente língua espanhola, vai muito além de ensinar para situações comunicativas, como pedir algo em um restaurante, uma vez que ensinar um veículo de comunicação para usos cotidianos, sem refletir sobre seu contexto de produção, continuamos mantendo as lógicas de poder (Kramsch; Hua, 2016). No desenvolver desta investigação, constatei o texto literário como componente fundamental para fazer com que os nossos alunos de LEs passem a refletir sobre a sociedade hispânica, mas, principalmente, sobre a sociedade latino-americana, da qual fazemos parte.

Diante disso, compreendo que a língua é prática social culturalmente relevante, assim, o ensino/aprendizagem de línguas deve contribuir para que os alunos reflitam criticamente sobre os contextos culturais, nos quais passarão a estar inseridos e repensem aquele em que já estão. Segundo Carvalho e Ramos (2022, p. 332), o ensino/aprendizagem de línguas “nessa perspectiva, pode contribuir para expandir o conhecimento de mundo dos estudantes e desenvolver os conhecimentos necessários para que eles compreendam, com autonomia, as dinâmicas da sociedade: suas ideologias, valores e relações sociais”.

Com a integração dos textos literários no ambiente do TTD, refleti sobre o lugar da literatura nas aulas de LE; quando terminei a graduação, assim como muitos professores recém graduados, a literatura me causava insegurança; observo que meu modo de enxergar a literatura ainda era um tanto quanto “utilitarista”, pela própria construção do formulário final (Apêndice 5), em que há uma pergunta para os participantes: “Você utilizou algum dos textos sugeridos?”, além do fato de me referir inicialmente à literatura como ferramenta e recurso didático nas aulas de LEs. Esses verbos “utilizar”, “ferramenta” e “recurso” reduzem o trabalho com os textos literários; como vimos, a literatura também se amplia nele. O processo no *teletandem com literatura* e as análises das interações me fez compreender a educação literária de maneira muito mais ampla, pois ela é um caminho para uma formação humanizadora, favorecendo a consciência de aspectos sociais e ideológicos das sociedades em que vivem e vivemos, o que pode provocar transformações sociais. Dessa maneira, consegui observar de forma mais consistente os movimentos que a literatura oportuniza. Ao passo que desenvolvia essa pesquisa, notei que devemos não somente conhecer a língua e saber nos expressar, mas compreender os

sistemas simbólicos que são expressos por meio dela, os quais, na maior parte das vezes, não são tão facilmente percebidos.

Quanto ao desenvolvimento da pesquisa, minhas ações como mediadora oportunizaram a convivência com professores em processo de formação inicial, pois foi realizada dentro de disciplinas da graduação (Língua Espanhola VI e VII); também, refleti de que modo se dava a formação desses professores e como eu poderia contribuir com esse processo, por meio das ações que desenvolvi no TTD. Dessa maneira, me comprometi a, além de fazer a seleção de obras literárias, auxiliar os envolvidos no processo de leitura nesse contexto. A seleção dos textos literários buscou dar “consciência continental” (Paraquett, 2018b) a esses professores em formação inicial; priorizei autores hispano-americanos, para que os graduandos pudessem reconhecer as construções históricas e sociais em comum na nossa sociedade latino-americana, e, até mesmo, para que a partir dessa consciência continuem lutando pelo ensino da língua espanhola na educação básica brasileira. Essa busca que fiz me ajudou a expandir meu repertório literário, pois a maior parte dos textos eu não havia conhecido na graduação.

Além da seleção de textos literários, atuar como mediadora é também contribuir para o processo de ensino/aprendizagem de línguas, lembrando-me sempre de que a formação no TTD se dá através da interação; nesse caso eu, como mediadora, ofereço um suporte para o interagente. A mediação, no geral, dura de vinte a trinta minutos; nela, eu e as outras mediadoras pudemos fazer intervenções a respeito da aprendizagem *in-tandem*, fomentar a leitura literária, bem como observar e motivar suas contribuições; por conta de o tempo de mediação ser restrito, criei um documento de mediação (quadro 3) que permitia maior reflexão sobre a literatura. Em maior medida, ele se compunha de perguntas, pois, ao mesmo tempo, que forneceu suporte para os interagentes, também respeitou seu desenvolvimento autônomo e uma reflexão individual. Quando produzi esse material, tive que pensar no que poderia acontecer com a experiência da leitura literária, o que foi muito rico para minha formação, pois ia estabelecendo algumas conexões com as teorias.

A produção desse documento me fez repensar o processo de mediação no TTD, uma vez que o papel do mediador é ampliado, isto é, nesse contexto, o mediador, além de cumprir com as funções de administração e gerenciamento das sessões de interação e dar suporte pedagógico aos interagentes, também auxilia na experiência de leitura literária. Contudo, ainda que a discussão da leitura literária não seja um processo que possamos controlar, a partir das análises, considero que a mediação literária no TTD precisa ser aprimorada, pois, embora tenha desencadeado discussões significativas, nem todos os interagentes conseguiram desenvolvê-las.

A mediação em TTD foi minha primeira experiência como formadora de professores, tive que pensar em como poderia fazer os futuros educadores a terem consciência dos contextos que abrangem a língua espanhola. Principalmente, no que diz respeito à cultura e literatura hispano-americana, que é multicultural e plural; e que também é tão próxima e significativa para o Brasil. As análises das interações mostram que essas ações possibilitaram algumas das reflexões de aspectos ideológicos e sociais, o que pode ser explorado em suas futuras aulas de língua espanhola, e mesmo nas minhas. A formação de professores e/ou pessoas é uma via de mão dupla, pois ao formar, a gente também se forma, sendo um processo sem fim.

Enfim, elenco sinteticamente a seguir as principais contribuições deste estudo para minha formação: 1) ampliação do meu repertório, uma vez que li e conheci textos literários (e não literários) na seleção e nas análises das interações; 2) reflexão sobre o conceito de língua, como mencionei, a pesquisa me auxiliou a ter clareza acerca da minha concepção de língua e desencadeou mudanças na minha prática; 3) compreensão e problematização da visão acerca do lugar da educação literária nas aulas de língua espanhola, pois tive que refletir sobre as teorias para desenvolver a mediação da leitura literária; o que favoreceu, por sua vez, a 4) ressignificação das minhas práticas pedagógicas em sala de aula; ao mesmo tempo, a pesquisa me possibilitou 5) ter contato com a formação de professores, tanto no aprofundamento teórico, quanto na prática oportunizada pelas mediações de TTD. Nesse sentido, esse contexto telecolaborativo, assim como me motivou lá atrás a fazer o curso de Letras, a realizar um intercâmbio e a desenvolver pesquisas na graduação, também oportunizou outros olhares e me conduziu a esses outros espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises dos formulários, das transcrições de sessões de interação e do relato da mediadora/pesquisadora sobre a experiência de desenvolvimento do *teletandem com literatura* integrado às aulas de Língua Espanhola VI e VII, entre uma universidade brasileira e uma universidade mexicana, buscamos demonstrar a contribuição da experiência de leitura literária nesse contexto, para troca de saberes, para o processo de ensino/aprendizagem de línguas (no caso, o espanhol/LE), bem como para a formação inicial de professores de língua espanhola e suas literaturas.

Para tanto, inicialmente, definimos o contexto de TTD, destacando suas características e princípios; e posteriormente, recorremos à teoria para definição da concepção de educação literária e suas contribuições para um ensino humanizador, tanto para estudantes de LEs quanto para a formação de professores, bem como buscamos, nos documentos orientadores da educação básica, qual o lugar do ensino de LEs e suas literaturas, mais especificamente o lugar da língua espanhola.

A pesquisa sobre a experiência do TTD com foco na literatura foi um estudo de caso que se preocupou em retratar a perspectiva de seus participantes, interagentes e mediador, nesse processo (Lüdke; André, 2013). Assim, retomamos nossos objetivos de pesquisa e suas considerações. Primeiro, nos concentramos a (a) investigar de que maneira se constroem ações de difusão da literatura em contextos de telecolaboração, mais especificamente no Teletandem. Como mediadoras, tivemos o papel fundamental de proporcionar o contato com o TTD, fomentar e orientar a leitura literária, nesse contexto, visto que, em muitos casos, a difusão de literatura não acontece de maneira espontânea. Nesse processo, tivemos que pensar de que maneira poderia ser feita a mediação literária num ambiente que é diferente da sala de aula. Surge a questão: a mediação literária no TTD é a mesma que fazemos em sala de aula convencional? Como não é o foco de nossa investigação, não há uma resposta a essa pergunta, mas tentamos buscar alternativas para poder fazer dessa experiência significativa e respeitando os princípios da aprendizagem *in-tandem*.

Nosso segundo objetivo foi (b) observar de que modo as discussões sobre textos literários podem contribuir para a aprendizagem de línguas no Teletandem, neste caso, de espanhol/LE. A partir dos relatos escritos dos formulários e das transcrições de gravações, procuramos compreender de que maneira essa experiência contribuiu para o ensino/aprendizagem de língua. Observamos, principalmente, a **expansão cultural e de vocabulário**, pois as parcerias José e Ximena e Anabel e Stefanie adentraram questões

socioculturais e assuntos atuais, como a visão de morte na cultura brasileira e mexicana, cultura e religião indígena, a efemeridade da vida, o amor romântico, violência doméstica e relacionamentos tóxicos. Com a análise das interações, também confirmamos não somente o conhecimento de novas palavras, mas também a **reflexão sobre a língua e sua representação**, como verificamos nas análises das duplas sobre o uso do pronome ‘su’ da língua espanhola (discussão entre José e Ximena) e os nomes *náhuatl* presentes na cultura mexicana (discussão entre Anabel e Stefanie). Assim sendo, o conhecimento de novas palavras pôde favorecer o conhecimento da cultura e seus aspectos históricos e ideológicos.

Ademais, observamos que a literatura oportunizou o **diálogo com outros textos** (literários ou não) e com suas vivências, possibilitando o **desenvolvimento da competência leitora**, que não toma o texto como algo único, mas como um encontro de diversas vozes (Bakhtin, 2006). As duplas fizeram um diálogo com a sociedade, com lendas e mitos, podemos retomar a discussão entre José e Ximena em que houve uma conversa entre a obra “A moça tecelã” e o mito grego de Aracne. Anabel e Stefanie leram mais lendas, embora não sejam estritamente textos literários, o compartilhamento das narrativas pôde contribuir para o reconhecimento da geografia do país, pontos turísticos e culturas indígenas dentro do México, como os nomes em *náhuatl* comuns na sociedade e a religião maia, com a discussão sobre o deus Quetzalcóatl. Tais discussões também contribuíram para o **desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural**, uma vez que esses alunos puderam dialogar acerca de temáticas culturais, históricos e sociais.

Na análise das interações de José e Ximena, demonstramos como a educação literária pode favorecer o ensino/aprendizagem de língua e de que modo contribuiu para formação humana. A experiência de leitura literária viabilizou a construção de **conhecimento e a ampliação dos horizontes dos alunos** (Leahy-Dios, 2004), pois observamos que os pares, por meio da leitura do texto, foram convidados a expressar opiniões e experimentar vivências alheias. Além disso, demonstramos, baseados em Candido (2004), como a literatura pode desempenhar seu papel social dentro das interações e do ensino/aprendizagem de línguas: 1) o texto literário como um construto com significado, uma vez que os alunos discutiram sobre o uso de determinadas palavras no contexto do TTD; 2) como expressão de sentimentos, já que puderam experimentar sensações e emoções a partir da experiência de leitura; e 3) a literatura como um tipo de conhecimento, pois a discussão e compartilhamento de textos literários, desencadeou conversações sobre outros temas, de forma a contribuir para a humanização.

No que diz respeito ao desenvolvimento dos professores em formação, que está relacionado ao nosso terceiro objetivo de (c) verificar, em se tratando de interações *online* com

estudantes de um curso de licenciatura em Letras, quais as contribuições da telecolaboração para a formação de professores de língua espanhola e suas literaturas. Em primeiro lugar, os interagentes destacam a **expansão de seu conhecimento linguístico e literário** para além do que é aprendido na graduação, como uma formação complementar. Os dados analisados revelam que a experiência de leitura literária pode desencadear outras discussões no TTD sobre temas diversos (quadro 10 e 13), bem como contribuir para que essas conversações **avancem para níveis mais profundos e complexos**, visto que tocam em aspectos ideológicos da cultura um do outro, como destacamos anteriormente.

Também houve **reflexões sobre sua prática pedagógica** em relação ao lugar da literatura no ensino/aprendizagem de LEs. Essa experiência ampliou a visão da literatura como componente fundamental em sala de aula, já que mencionam que o texto literário possibilita o desenvolvimento das quatro habilidades, pronúncia, interpretação, tradução e o trabalho com aspectos culturais, isto é, com questões sociais, históricas e ideológicas. Além disso, essas reflexões **impactaram em ações nos outros projetos de extensão da UNESP-FCL** como a UNATI e o CLDP, pois a partir das discussões os estudantes atuantes nesses contextos se sentem motivados a levar os textos literários para sala de aula.

Nessa perspectiva, a experiência de leitura literária pôde **contribuir para uma formação de professores** mais crítica, uma vez que ocorreu a discussão de temas mais profundos e atuais, além de proporcionar conhecimentos culturais, sociais, históricos e ideológico. A troca de conhecimentos desencadeou maiores reflexões sobre o uso da palavra dentro do texto literário, e conseqüentemente, seu uso cotidiano, o que favorece para formação desses professores.

Os dados demonstram que a integração da leitura literária no TTD foi uma experiência bastante produtiva, pois o contexto garantiu o acesso à língua espanhola e suas literaturas, isto é **a democratização do conhecimento**. Os alunos da graduação em Letras que, também, por condições socioeconômicas acabam não tendo acesso às LEs e suas literaturas, puderam ter esse contato por meio do contexto, o que foi profícuo para troca de conhecimentos e o contato com um nativo e proficiente da língua. Assim, a proposta do *teletandem com literatura* integrado às aulas de LE do curso de Letras foi um diferencial do nosso projeto, uma vez que esses alunos, do noturno, principalmente, não podem participar do projeto por conta de trabalho ou por residirem em outras cidades. Além de buscar favorecer o desenvolvimento da proficiência em língua espanhola, para graduandos em Letras português/espanhol, o TTD proporcionou o compartilhamento e leitura de textos literários da cultura hispânica. Tais aspectos constituem um diferencial no estudo, não somente em nível de pesquisa, pois também

pôde gerar um impacto dentro do curso de Letras e contribuir para o ensino/aprendizagem de línguas e para formação de professores. Diante disso, compreendemos a coexistência da língua e a literatura e sua importância dentro das aulas de LE, uma vez que a literatura nos permite refletir sobre aspectos da língua e da sociedade, favorecendo um ensino humanizador, que desconstrói estereótipos e favorece o respeito mútuo entre sociedades; sendo assim, não há como ensinar língua sem literatura.

A partir das análises do formulário final, observamos o comprometimento dos estudantes em aderir à proposta, mesmo que a grande maioria não tenha acatado a leitura dos textos sugeridos, por nós, mediadoras, buscaram levar textos de sua preferência. Tal aspecto é positivo, pois revela que eles se posicionam sobre suas preferências de leitura ou buscam mais opções, ou seja, não necessariamente se restringem ao que lhes foi apresentado. Embora as discussões literárias possam ser consideradas produtivas, destacamos que ainda é necessário continuar traçando outras estratégias para mediação literária no TTD, já que alguns alunos não conseguiram, de fato, conduzir a leitura, como é o caso do primeiro texto apresentado por Anabel a Stefanie. Isso também se deve a limitação de nossa pesquisa, por um lado temos a dificuldade do trabalho com a literatura em um contexto diferente da sala de aula convencional e a mediação não nos oportuniza um tempo adequado para mediar as leituras dos alunos. Por outro lado, temos a nossa limitação pedagógica, uma vez que nós, como mediadoras, além gerenciar o ensino/aprendizagem das línguas, tivemos que aprender de que maneira poderíamos mediar as leituras nesse processo. Diante disso, consideramos que seria pertinente realizar a leitura ou discutir os textos literários previamente a sessão de interação com os alunos em uma das aulas da disciplina de Língua Espanhola, nesse contexto, é possível fazer uma melhor mediação da leitura literária e favorecer maiores encaminhamentos para as discussões no TTD.

Apesar de a experiência poder ser considerada como bem sucedida, desvela algumas defasagens na formação dos alunos de Letras, seja por não demonstrarem gosto pela arte literária e/ou pela dificuldade de leitura e consequente discussão pouco aprofundada. Como pesquisadoras/mediadora, afirmamos que essa experiência foi um diferencial não somente porque tivemos a integração do contexto às disciplinas, mas por pensar no contato com o texto literário no processo de ensino/aprendizagem de línguas. Muito se fala no curso de Letras sobre a educação literária, porém na educação básica nem sempre os alunos têm a oportunidade de ler um texto na íntegra. Essa experiência só reforça que nós como formadores de professores e leitores, devemos continuar propiciando espaços outros, que não somente o da sala de aula, para o contato e a leitura de textos literários, de modo a despertar o gosto pela literatura e sua reflexão para o ensino/aprendizagem de forma significativa.

O processo de coleta, organização e análise de dados constituiu um ambiente de formação e diálogo entre a perspectiva teórica e o corpus deste estudo. Nesse sentido, as contribuições da literatura no TTD apresentadas são pertinentes não só para mediadora/pesquisadora que buscou promover a experiência de leitura literária de forma mais significativa e refletiu sobre o trabalho com a literatura a partir das análises de dados, bem como para os professores em formação inicial que pretendem ensinar a língua espanhola a partir de uma perspectiva mais crítica e humanizada.

Portanto, apresentamos como o *teletandem com literatura* constitui-se como um espaço fundamental para professores de línguas e literatura, uma vez que podem ter acesso às LEs e suas literaturas, o que oportuniza o desenvolvimento linguístico por meio da reflexão da literatura estrangeira, também podendo provocar mudanças na sua percepção acerca do lugar que o texto literário deve ocupar dentro da aula de língua espanhola.

REFERÊNCIAS

- ALMENARA, Julio Cabrera. Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). **Tecnología, Ciencia y educación**, mayo/agosto, 2015, p.18-27. Disponível em: <http://tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE/article/view/27>. Acesso em: 5 jul. 2022.
- ALLENDE, Isabel. **Contos de Eva Luna**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.
- ANDREU-FUNO, L. **Teletandem: Um estudo sobre identidades culturais e sessões de mediação da aprendizagem**. 2015. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.
- ALMADA, Selva. **Chicas muertas**. Random House, 2014.
- AZEVEDO, Ricardo. **Contos de enganar a morte**. São Paulo: Ática, 2003.
- URIBE, Arelis. **Quiltras: Los libros de la mujer rota**, 2016.
- BARROS, Augusto Moretti de. **Didáctica de las literaturas en lengua española: un estudio a partir del contexto de la UNESP-Assis**. 2023. 300 h. Tesis (Doctorado en Letras). – Universidad Estatal Paulista (Unesp), Facultad de Ciencias y Letras, Assis, 2023.
- BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. 1ª. Ed. São Paulo: Editora 34. Tradução Paulo Bezerra. 100p. 2017.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: Hucitec, 1980.
- BELZ, J. A. **From the special issue editor. Language Learning & Technology**, p. 2–5, 2003. Disponível em: <https://www.lltjournal.org/item/10125-25193/> Acesso em: 17 de janeiro de 2023.
- BENEDETTI, A. M. **El texto literario como motivador del aprendizaje autónomo**. In: TROUCHE, A.; REIS, L. (Org.). *Hispanismo 2000*. Niterói: ABH, p. 65-68, 2001
- BOJUNGA, L. **Tchau**. 19. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2011.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BRAMMERTS, H. **Language learning in tandem using the internet**. In: WARSCHAUER, M. (Ed.) *Telecollaboration in foreign language learning*. Manoa: University of Hawai'i Press, p. 121-130, 1996.

BRAMMERTS, H. et al. Aconselhamento individual em diferentes contextos Tandem. In: DELILLE, K. H.; CHICHORRO, A. (Orgs.). **Aprendizagem Autônoma de línguas em Tandem**. Coimbra: Colibri, p. 81-88, 2002.

BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 492**, de 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1998.

CANDIDO, A. **O Direito à Literatura**. Vários Escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura, 24 (09): 803-809, set de 1972.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, v. 117, 2006.

CÁRDENAS, T. **Cartas a mi mamá**. Toronto: Groundwood Group, 2006.

CARVALHO, K. C. H. P; RAMOS, K. A. H. P. **Interfaces no processo de mediação em teletandem português e espanhol: o papel dos mediadores**. ESTUDOS LINGÜÍSTICOS (SÃO PAULO. 1978), v. 48, p. 747-765, 2019.

CARVALHO, K. C. H. P; OLIVEIRA, FT; CRUZ, J. S. **Spanish Teaching-Learning Process in the Context of Teletandem: Dialogues on Literature**. In. RAMOS, K. A. H. P; CARVALHO, K. C. H. P. Language, Culture and Literature in Telecollaboration Contexts. São Paulo: Editora UNESP / Springer, p. 105-120, 2023.

CARVALHO, K. C. H. P; RAMOS, K. A. H. P; MESSIAS, R. A. L. **O teletandem no ensino e aprendizagem de espanhol/LE em contexto de formação inicial**. Veredas, 21 (1), p. 60-74, 2017.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Seleta: organização, estudos e notas do professor Américo de Oliveira Costa**, 1976.

CAVALARI, S. M. S; ARANHA, S. 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.

CELANI, M. A. A. **Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas.** n: GIMENEZ, T; MONTEIRO, M. C. G. (Orgs). Formação de professores de Línguas na América Latina e Transformação Social. Campinas: Pontes, p. 57-67, 2010.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã.** Global editora, 2020.

_____. **Eu sei, mas não devia.** Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CORTÁZAR, Julio. **La noche boca arriba.** Disponível: <http://ciudadseva.com/texto/la-nocheboca-arriba/>. Acesso em 15 jul 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2a. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, L. M. G. **Performatividade e gênero nas interações em Teletandem.** 2015. 178 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.

CRUZ, Jheniffer da Silva. **“Teletandem com Literatura” na formação inicial de professores de espanhol como língua estrangeira em contexto telecolaborativo.** 2023. 150 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2023.

CUCHE, D. **A noção de Cultura nas Ciências Sociais.** Bauru: EDUSC, 1999.

DALVI, Maria Amélia. **Educação literária: história, formação e experiências.** Org: Maria Amélia Dalvi ... [et al.]. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.

DAVILA, Amparo. **El Huésped y otros relatos siniestros.** México: Fondo de Cultura Económica, 2018.

DAVILA, Amparo. **Cuentos reunidos.** Fondo de Cultura Económica, México, 2009.

CZIKO, G. A.; PARK, S. **Internet audio communication for second language learning:** a comparative review of six programs. *Language Learning & Technology*, v. 7, n. 1, p. 15-27, 2003.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. **Focus on Form in Classroom. Second Language Acquisition.** Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 2004.

DOOLY, M. **Telecollaboration.** In C. Chapelle & S. Sauro (Eds.) *The handbook of technology in second language teaching and learning*, p. 169–183, 2017.

Eble, T. A. E., & Lamar, A. (2016). **A literatura marginal/periférica: cultura híbrida, contra-hegemônica e a identidade cultural periférica.** *Especiaria: Cadernos De Ciências*

Humanas, 15(27), 193-212. Recuperado de <https://periodicos.uesc.br/index.php/especiaria/article/view/1126>

ERES FERNÁNDEZ, G. **As transformações no mundo do trabalho e as implicações para a formação de professores de línguas**. In: GIL, G.; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes, p. 275-281, 2008.

ESQUIVEL, Laura. **Íntimas succulencias**. Tratado filosófico de cocina. Ciudad de México: Editorial Nacional, 1998.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Pallas Editora, 2016.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011.

GALEANO, Eduardo. **El libro de los abrazos**. Montevideo: Ediciones del Chanchito, 1999.

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. **Cultura no ensino de línguas**. TRADUÇÕES • Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso 12 (3), 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2176-4573333606>

KRAMSCH, Claire. **Third Culture and Language Education**. In: WEI, Li.; COOK, Vivian. (Eds.) *Contemporary Applied Linguistics*. London: Continuum, 233-254, 2009.

LAJOLO, M. **O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?** In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, T. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, p. 99-112, 2009.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. Martins Fontes, 2004.

LEFFA, Vilson. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro**. *Revista de estudos da linguagem*, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

LISPECTOR, C. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, Clarice. **Laços de Família**, Rio de Janeiro, José Olympio Editora, 11ª. Edição, 1979.

LLOSA, Mario Vargas. **Los cachorros**. España: Cátedra Letras Hispánicas, 2010.

LONG, M. H. Input, interaction and second language acquisition. In: WINITZ, H. (Eds.). **Native language and foreign language acquisition: Annals of the New York Academy of Sciences**, v. 379, p. 259-278, 1991.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2.ed. São Paulo: E.P.U, 2013.

MAYRINK, M. F. **Ressignificando as TIC como Tecnologias para a Aprendizagem e o Conhecimento (TAC) e para o Empoderamento e a Participação (TEP).** In: ROCHA, N.; RODRIGUES, A.; CAVALARI, S. (org.). Novas práticas em pesquisa sobre tecnologia, formação docente e ensino de línguas em diálogo a linguagem: rompendo fronteiras. 30. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 1, p. 93-106, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação.** 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes; ZAKIR, Maisa de Alcântara; PARISOTTO, Ana Luzia Videira. **Democratization of Knowledge of Language and Culture in a Telecollaborative Context: Reflections Based on Critical Pedagogy.** In: RAMOS, K. A. H. P; CARVALHO, K. C. H. P. Language, Culture and Literature in Telecollaboration Contexts. São Paulo: Editora UNESP / Springer, p. 35-54, 2023.

MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes; TELLES, João Antonio. Teletandem como “terceiro espaço” no desenvolvimento de professores de línguas estrangeiras. **ETD Educação Temática Digital**, v. 22, n. 3, p. 731-750, 2020.

NASCIMENTO, Érica Peçanha. **Literatura marginal: os escritores de periferia entram em cena.** 2006. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

O'DOWD, R; O'ROURKE, B. New developments in virtual exchange for foreign language education. **Language Learning & Technology**, 23(3), p. 1-7, 2019.

O'DOWD, R. **From telecollaboration to virtual exchange:** State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1(1), 1–23, 2018.

O'DOWD, R; LEWIS, T. **Online Intercultural Exchange:** Policy, Pedagogy, Practice. New York: Routledge, 2016.

O'DOWD, R. **Intercultural communicative competence through telecollaboration.** In: JACKSON, J. (Ed.). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, New York: Routledge, p. 342-358, 2011.

PACHECO, José Emílio. **El principio del placer.** Ciudad de México: Era, 1ª ed, 1997.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro.** *Revista da Abralín*, v. 18, n. 1, p. 02-26, 2019.

PANICHI, L. **Tandem learning and language awareness.** Materials from the ALA tandem Workshop, 2002.

PARAQUETT, Marcia. **A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de Espanhol.** In: LIMA, L. M. (Org.). *Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada* Vol. 34. Campinas, SP: Pontes Editores, p.127-140, 2014.

PARAQUETT, Marcia. **Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros.** In: BARROS, Cristiano Silva e GOETTENAUER, Elzimar de Marins Costa (Coord.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p.137- 156, 2010.

PARAQUETT, Marcia. **Estratégias para enfrentar possíveis dificuldades no uso do texto literário nas aulas de espanhol.** In: NOGUEIRA, Antônio Messias; BAPTISTA, Márcia Tiba Rádís (Orgs.). *Espanhol no Nordeste: espaços de resistência, criação e transformação.* Curitiba: Editora CRV, p. 21-46, 2018a.

PARAQUETT, Marcia. **Questões imprescindíveis à formação de professores interculturais latino-americanos:** o lugar da cultura de tradição oral e afrodescendente. In: MATOS, Doris; PARAQUETT, Marcia (Orgs.). *Interculturalidade e Identidades. Formação de professores de Espanhol.* Salvador: EDUFBA, p. 73-100, 2018b.

PERROT, M. **Minha história das mulheres.** Trad. Angela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2008.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história.** Bauru: EDUSC, 2005.

PICOLI, Fabiana; SALOMÃO, A.C.B. **O princípio da separação de línguas no teletandem: o que as teorias propõem e como ele funciona na prática.** Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978), v. 49, n. 3, p. 1605-1623, dez. 2020

QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS - **aprendizagem, ensino, avaliação.** Editora Asas, 279p; 2001.

RAMOS, K. A. H. P; CARVALHO, K. C. H. P. **Language, Culture and Literature in Telecollaboration Contexts.** São Paulo: Editora UNESP / Springer, p. 105-120, 2023.

RAMOS, K. A. H. P; CARVALHO, K. C. H. P. **Considerações teórico-metodológicas sobre o processo de elaboração de materiais didáticos na formação de professores de línguas.** Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978), v. 51, n. 1, p. 326-340, abr. 2022.

RAMOS, K. A. H. P; CARVALHO, K. C. H. P. **Literatura em contextos de telecolaboração: uma experiência inicial.** In: *Telecolaboração, ensino de línguas e formação de professores: demandas do século XXI.* 1 ed. São Paulo/ Campina Grande: Mentis Abertas/ EdUEPB, 2020, v.1, p. 129-149.

RAMOS, K.A.G.P. **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, K. A. H. P; CARVALHO, K. C. H. P. **Portuguese and Spanish Teletandem: The Role of Mediators.** Colombian Applied Linguistic Journal, v. 20, p. 35-48, 2018.

REIG, H. D. **TIC, TAC, TEP y el 15 de octubre.** 2011.

REIG, H. D. **Disonancia cognitiva y apropiación de las TIC.** Revista TELOS: Cuadernos de Comunicación e Innovación, Madrid, p. 1-2, enero-marzo 2012. Disponível em: <<https://telos.fundaciontelefonica.com/url-direct/pdf-generator?tipoContenido=articuloTelos&idContenido=2012020215200001&idioma=es>>. Acesso em: 27 ago. 2022.

REZENDE, Neide Luiza de. **O ensino da literatura e a leitura literária.** In: DALVI, Mária Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola.* São Paulo, SP: Parábola, 2013.

ROBAYO, M. García. **Cosas peores**. In: Cosas peores. Bogotá: Alfaguara, p. 45 – 60, 2019.

ROSENFELD, Anatol. **Reflexões sobre o romance moderno**. In: Texto / Contexto.Ensaio. SP: Perspectiva, 1969, p. 75-97.

SALOMÃO, A. C. B. **Pequeno dicionário de Tandem**. Teletandem News, ano 1, n. 02, 2006.

SALOMÃO, A. C. B. **Teletandem and telepresence**: Rethinking the cultural component in language teaching and language teacher education. DELTA – Revista de Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 31, n. 3, p. 781-800, 2015.

SALOMÃO, A. C. B. **A formação do formador de professores**: perspectivas de colaboração entre graduandos e pós-graduandos no projeto Teletandem Brasil. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 11, p. 653-678, 2011.

SALOMÃO, A. C. B. **A cultura e o ensino de língua estrangeira: Perspectivas para a formação continuada no projeto teletandem**. 2012. 270 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

SANCHO, J. M. **De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal**. Investigación en la escuela, Sevilla, n.64, p.19-29, 2008. Disponível em: <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/64/R64_2.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2002.

SANTOS, Gerson Rossi dos. **O que acontece durante as interações de Teletandem: Investigando dados**. In: TELLES, J. A. (Org.). Teletandem: um contexto virtual, autônomo telecolaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes, p. 123 – 147, 2009.

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.

SILVA, Mayara Nunes da; RAMOS, Karin Adriane Henschel Pobbe. **Teletandem e literatura: experiências interculturais no ensino de português como língua estrangeira**. Acta Scientiarum. Language and Culture, v. 44, n. 2, p. e62174-e62174, 2022.

SOUZA, R.A. **Aprendizagem de línguas em tandem: estudo da telecolaboração através da comunicação mediada pelo computador**. 2003. Tese de doutorado – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte.

SOUZA, R.A. **Telecolaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo sobre o regime de tandem**. In: FIGUEIREDO, F. J. Q (Org.). A aprendizagem colaborativa de línguas. Goiânia: Ed. UFG, p. 255-76, 2006.

SOUZA, Micheli Gomes de. **Teletandem e mal-entendidos na comunicação intercultural online em língua estrangeira**. 2016. 174. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – 21 Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2016.

SOUZA, Micheli Gomes de. **Teletandem na UENP: Primeiras experiências de implementação.** Revista Aproximação, Guarapuava, Paraná, vol. 2, n 03, p. 37 -47, 2020.

TELLES, J. A. “**É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!**” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. Linguagem & Ensino, Vol. 5, Nº 2, 2002 (91-116)

TELLES, J. A; VASSALO, M.L. **Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT.** The ESpecialist, São Paulo (PUC), v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.

TELLES, João Antonio; VASSALLO, Maria Luisa. **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: Pontes Editores, 2009, p. 43-61.

TELLES, J. A. **Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos** – Ensinando e Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, 2006.

TELLES, J. A. **Teletandem: uma proposta alternativa no ensino-aprendizagem assistidos por computadores.** In: TELLES, J. A. (Org.). Teletandem: um contexto virtual, autônomo telecolaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes, 2009.

TELLES, J. A.; FERREIRA, M. J. **Teletandem: Possibilidades, dificuldades e abrangência de um projeto de comunicação online de PLE.** Horizontes em Linguística Aplicada, Vol. 9, issue 2, p. 79-104, 2011.

TELLES, J. A. **Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies.** DELTA – Revista de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 31, n. 3, p. 651-680, 2015.

VASSALLO, M. L. **Relações de poder em parcerias de teletandem.** 2010. 296 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, e Università Ca'Foscari, Venezia, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

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

WARSCHAUER, M. (Ed.). **Virtual connections: Online activities and projects for networking language learners.** Honolulu, HI: Second Language Teaching and Curriculum Center, 1995.

ZAKIR, M. A. **Cultura e(m) telecolaboração: uma análise de parcerias de teletandem institucional.** 2015. 234f Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2015.

APÊNDICE

Apêndice 1: Termo de consentimento em língua portuguesa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Dra. Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos (UNESP, Brasil), Dra. Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho (UNESP, Brasil) e Profa. Anelly Mendoza Días (ENALLT/UNAM, México), docentes das universidades aqui envolvidas,

e Fernanda Tamarozi de Oliveira, pesquisadora do contexto de Teletandem, convidamos você a participar do Projeto DIFUSÃO DE CULTURA, LÍNGUA E LITERATURA EM CONTEXTOS DE TELECOLABORAÇÃO (CAPES/PRINT/UNESP). Sua participação gerará dados para estudos no âmbito do referido projeto.

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 UNESP e da Mediateca/UNAM 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.

Dados
Nome * Sua resposta
RG * Sua resposta
Endereço * Sua resposta
E-mail * Sua resposta
Local e data : Cidade, dia de mês, de 2022. * Sua resposta
Assinatura: Você pode inserir uma foto da sua assinatura ou escaneá-la. * Adicionar arquivo

Apêndice 2: Termo de consentimento em língua espanhola

ACUERDO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y EXPLÍCITO

Nosotras, la Dra. Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos (UNESP, Brasil), la Dra. Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho (UNESP, Brasil) y la Profa. Anelly Mendoza Díaz (ENALLT/UNAM, México), docentes de las universidades aquí involucradas, lo invitamos a participar en el Proyecto DIFUSIÓN DE LA CULTURA, LENGUA Y LITERATURA EN CONTEXTOS DE TELECOLABORACIÓN(CAPES/PRINT/UNESP). Su participación generará datos para estudios en el ámbito de dicho proyecto.

Antes de firmar este acuerdo de consentimiento libre y explícito, nos gustaría * explicar algunos detalles sobre su participación:

- ☐ Participarás en las 08 sesiones de teletandem, cada interacción contará con duración de 1 hora (media hora en la lengua portuguesa y media hora en la lengua española).
- ☐ Al final de cada interacción se llevarán a cabo las mediaciones (con una duración de aproximadamente 20 minutos cada una) con la finalidad de que tengas una experiencia de teletandem más positiva. Las mediaciones serán coordinadas por estudiantes de licenciatura o posgraduación y profesores de la UNESP y de la Mediateca/UNAM involucrados en el proyecto teletandem y responsables del grupo en el cual estás inscrito. Si tuvieras cualquier problema o duda, puedes acudir con los mediadores del proyecto
- ☐ Los datos que proporciones serán usados para el análisis de las investigadoras con los siguientes objetivos: (a) analizar el teletandem como un contexto telecolaborativo de difusión de cultura, lengua y literatura; (b) analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de español/LE y portugués/LE en contexto de telecolaboración/teletandem.
- ☐ Se tendrán que realizar grabaciones en audio/vídeo de las sesiones de teletandem con los pares de tandem, así como algunos cuestionarios, los cuales podrás responder de acuerdo con tu tiempo y disponibilidad. Tendrás el derecho de no responder las preguntas que puedan causarte alguna molestia de cualquier naturaleza.
- ☐ Para garantizar tu anonimato y asegurar tu privacidad, los datos que generes serán considerados confidenciales y los siguientes procedimientos de anonimato serán utilizados para garantizar tu confidencialidad personal: (a) solo tendrán acceso a los datos los profesores, investigadores, doctorandos, maestrandos y alumnos de iniciación científica que participen en el proyecto; (b) tus datos serán almacenados y protegidos con contraseña solamente conocida por los investigadores.
- ☐ No se te pagará por tu participación en el proyecto, dado que las ganancias las recibirás en el ámbito de tu aprendizaje y de tu experiencia en la lengua que aprendes.

¿Autorizas la publicación de tus datos, siempre y cuando se mantengan los procedimientos de anonimato, arriba descritos? *

- ☐ Sí
- ☐ No

Tu imagen podrá aparecer, a través de vídeos o fotos, en grabaciones de teletandem, en vídeos de divulgación del proyecto, o en publicaciones en los trabajos de investigación. ¿Autorizas la divulgación de tu imagen a través de esta vía o canal? *

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ Autorizo, solo si fuera colocada una banda oscura sobre mi cara o con mi rostro desenfocado, para impedir la identificación de mi persona.

Datos
Nombre * Sua resposta
CURP * Sua resposta
Dirección * Sua resposta
Teléfono * Sua resposta
Correo * Sua resposta
Lugar y fecha * Sua resposta
Firma *  Adicionar arquivo

Apêndice 3: Formulário de Inscrição

Informações de contato:
Nome completo: * Sua resposta
RG: * Sua resposta
E-mail: * Sua resposta
Celular (com WhatsApp): * Sua resposta

Informações pedagógicas:

Curso e ano (ou área de estudos): *

Sua resposta

Instituição de Origem: *

Sua resposta

Já fez Teletandem antes?: *

- ☐ Nunca
- ☐ De 1 a 2 parcerias
- ☐ 3 a 4 parcerias
- ☐ 5 ou mais parcerias

Já fez Teletandem com Literatura antes?: *

- ☐ Nunca
- ☐ De 1 a 2 parcerias
- ☐ 3 a 4 parcerias
- ☐ 5 ou mais parcerias

Nível de proficiência na língua-alvo: *

Sua resposta

Comente sua resposta à pergunta anterior (anos de estudo da língua alvo, certificados etc.): *

Sua resposta

Apêndice 4: Formulário de Expectativas

Expectativas - Teletandem com literatura

fernanda.tamarozi@unesp.br [Alternar conta](#) 

* Indica uma pergunta obrigatória

TELETANDEM COM LITERATURA

Esse questionário pode ser respondido em português ou espanhol.

Curso e semestre *

ex: Letras Português/ Espanhol - 1º semestre

Sua resposta

Idade *

Sua resposta

Em sua opinião, como o teletandem pode favorecer seu desenvolvimento linguístico e cultural? *

Sua resposta

O que você entende por cultura e interculturalidade? *

Sua resposta

Como você acredita que a leitura e a discussão de textos literários podem contribuir para a sua aprendizagem? *

Sua resposta

Você se sente preparado/a/e para utilizar a literatura como ferramenta didática nas aulas de espanhol? Comente *

Sua resposta

Em sua opinião, como a leitura e a discussão de textos literários pode contribuir para o contexto de teletandem? *

Sua resposta

O que você espera dessa experiência? *

Sua resposta

O que você costuma ler? Pode citar temáticas, autores ou gêneros. *

Sua resposta

Que temas/autores/ gêneros da literatura hispânica você gostaria de discutir em algumas das interações de teletandem? *

Sua resposta

Apêndice 5: Formulário Final

Seção 2 de 5

INFORMAÇÕES TÉCNICAS

Descrição (opcional)

Que recursos você utilizou para as interações? *

☐ computador

☐ celular

☐ computador e celular

☐ tablet

☐ Outros...

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

☐ Utilizei o laboratório de línguas do CLDP

☐ Outros...

ENSINO/APRENDIZAGEM EM TELETANDEM



Descrição (opcional)

O teletandem contribuiu para o seu desenvolvimento na aprendizagem do espanhol, 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.

Comente sua resposta anterior. *

Texto de resposta longa

Como você avalia o seu aprendizado da língua espanhola neste 1º semestre de 2023? *

- ☐ 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.

Quais foram os objetivos estabelecido por você? *

Texto de resposta longa

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.

Que conteúdos gramaticais ou linguísticos da língua estrangeira você aprendeu durante as interações? *

Texto de resposta longa

Que conteúdos gramaticais ou linguísticos da sua língua materna você ensinou durante as interações? *

Texto de resposta longa

Que aspectos culturais você e seu parceiro discutiram durante as interações? *

Texto de resposta longa

TELETANDEM E LITERATURA



Descrição (opcional)

Neste semestre, as interações de teletandem UNESP e UNAM tiveram como foco o intercâmbio de textos literários e sua discussão entre os pares de interagentes. Como você avalia esta experiência, atendeu suas expectativas? *

Texto de resposta longa

Você acredita que a literatura contribui para a aprendizagem no teletandem? *

Texto de resposta longa

Quais foram as contribuições da leitura e discussão de textos literários para **sua aprendizagem e ensino de língua** no contexto teletandem? Comente. *

Texto de resposta longa

Você e seu parceiro utilizaram os textos sugeridos? Quais? Comente. *

Texto de resposta longa

Além dos textos sugeridos vocês compartilharam outros textos literários? Se sim, quais? De que autores? *

Texto de resposta longa

Você e seu parceiro utilizaram o documento de mediação em suas leituras? *

Texto de resposta longa

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL E SUAS LITERATURAS



Descrição (opcional)

Quais foram as contribuições da leitura e discussão de textos literários no contexto de Teletandem **para sua formação como professor de espanhol e suas literaturas?** Comente.

Texto de resposta longa

Você se sente mais preparado para utilizar a **literatura como ferramenta didática nas aulas de espanhol** após essa experiência? Comente. *

Texto de resposta longa

Você acredita que o Teletandem contribuiu para sua formação como professor de espanhol e suas literaturas? Comente. *

Texto de resposta longa

Por fim, deixe suas sugestões ou comente outras coisas dessa experiência que julgue importante das suas sessões de Teletandem com Literatura. *

Texto de resposta longa