



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LINGUAGEM E ENSINO**
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
CURSO DE MESTRADO EM LINGUAGEM E ENSINO

HELAINÉ DE SOUZA MACIEL

**INTERCULTURALIDADE E CINEMA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DE ESPANHOL MEDIADA PELO TELETANDEM**

Campina Grande - PB
2024

HELAINÉ DE SOUZA MACIEL

**INTERCULTURALIDADE E CINEMA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DE ESPANHOL MEDIADA PELO TELETANDEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na área de concentração em Estudos Linguísticos, linha de pesquisa em Ensino de Línguas e Formação Docente, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Marques de Souza

Campina Grande - PB
2024

M152i Maciel, Helaine de Souza.
Interculturalidade e cinema: uma experiência de Formação de Professores de Espanhol mediada pela Teletandem / Helaine de Souza Maciel. – Campina Grande, 2024.
317 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.
"Orientação: Prof. Dr. Fábio Marques de Souza".
Referências.

1. Interculturalidade. 2. Cinema. 3. Formação Docente. 4. Língua Espanhola. 5. Teletandem. I. Souza, Fábio Marques de. II. Título.

CDU 377.8:821.134.2(043)

HELAINÉ DE SOUZA MACIEL


**INTERCULTURALIDADE E CINEMA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DE ESPANHOL MEDIADA PELO TELETANDEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na área de concentração em **Estudos Linguísticos**, linha de pesquisa em **Ensino de Línguas e Formação Docente**, como requisito para obtenção do grau de **Mestre em Linguagem e Ensino**.


Orientador: Prof. Dr. Fábio Marques de Souza

Aprovada em: 29/08/2024

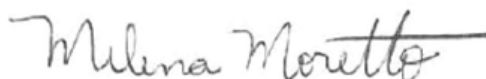
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Fábio Marques de Souza (PPGLE – UFCG)
(Orientador)



Profa. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz (PPGLE – UFCG)
(Examinadora Interna)



Profa. Dra. Milena Moretto (PPGE – USF)
(Examinadora Externa)

Membros Suplentes:

Profa. Dra. Isis Milreu (PPGLE – UFCG)

Profa. Dra. Robéria Nadia Araújo Nascimento (PPGFP/UEPB)

À Deus, que me guia em todos os momentos, concedendo-me força, sabedoria e perseverança para enfrentar os desafios dessa jornada. Ao meu querido avô, Francisco Evaristo (*in memoriam*), pelo amor, incentivo e história de vida que me inspira todos os dias a viver e a lutar pelos meus sonhos. E a todos os professores, que acreditam e lutam pelo ensino da Língua Espanhola no Brasil.

AGRADECIMENTOS

À **Deus**, por me guiar e me fortalecer ao longo de todo esse meu sonho. Sua orientação e presença foram essenciais em cada passo que dei. Que toda honra e glória sejam dadas a todo momento!

À minha mãe, **Francileide**, e ao meu pai, **Hélio**, vocês são a base do meu mundo, minha fonte de amor, força e inspiração. Obrigada por estarem sempre ao meu lado, acreditando em mim e me apoiando em cada desafio.

Ao meu irmão, **Hélder**, por sua presença constante, carinho, atenção, preocupação e seu apoio inabalável são verdadeiros presentes em minha vida. Obrigada por ser meu exemplo e meu maior amigo.

À toda minha família, por serem meu porto seguro. Aos meus avós, tios, tias, primos e primas. Ao meu tio **Francisco Evaristo**, meu agradecimento especial pelo seu incentivo de todas as formas e pelas suas palavras de sabedoria.

À família **Flores, Lídia, Saúl, Sol** e ao meu noivo **Alvaro**, obrigada por estarem sempre presentes (virtualmente do Peru) por compartilharem momentos especiais e por todo apoio que me deram ao longo dessa jornada. Grata à Deus por vocês em minha vida.

Ao meu orientador, **Dr. Fábio Marques de Souza**, que, ao longo dessa caminhada acadêmica enfrentou e superou um problema grave de saúde. Agradeço a Deus por sua recuperação e pela oportunidade de estarmos juntos neste momento. Sua resiliência, dedicação, orientação, apoio e paciência foram fundamentais. Esta conquista é nossa, agradeço por ter acreditado em mim e me guiado com tanta maestria ao longo deste caminho.

Aos meus queridos professores do **Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE)** expressei meu reconhecimento pela dedicação, sabedoria e apoio que vocês ofereceram ao longo deste percurso acadêmico. Cada um contribuiu de forma única para o meu crescimento pessoal e profissional.

Às professoras, **Dra. Josilene Pinheiro-Mariz** e **Dra. Milena Moretto**, minha mais profunda gratidão por terem aceitado o convite para compor as bancas de qualificação e defesa desta dissertação. Seus apontamentos foram essenciais para o meu percurso acadêmico. Além disso, gostaria de agradecer pelas leituras, observações criteriosas e questionamentos que contribuíram para o aprimoramento da minha pesquisa de maneira inestimável.

À coordenadora, **Profa. Dra. Isis Milreu**, e ao secretário **Júnior**, gostaria de expressar meu sincero agradecimento pela disponibilidade e atenção dedicadas.

Aos meus amigos, da **Representação Discente**, meus agradecimentos pela parceria e pelo trabalho conjunto em prol dos interesses dos estudantes. Nossa jornada foi marcada por momentos de dedicação, empenho e amizade.

A todos os meus **amigos da turma de Mestrado 2022**, em especial ao meu trio **Priscila, Rivaldo e Rebeca**. Nossos momentos juntos foram repletos de risadas, preocupações, apoio mútuo, manhãs e tardes de estudos intensos e rodas de conversa sem fim. É a nossa amizade maravilhosa que tornou essa experiência verdadeiramente inesquecível. Sou grata a cada um de vocês e sinto-me feliz por termos enfrentado desafios e celebrado estas conquistas juntos.

Às instituições que tornaram este percurso possível, a **Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)**, pela oportunidade de fazer pesquisa, a **Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)**, que me acolheu desde minha graduação e me acolhe sempre que preciso e a **Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)**, por essa parceria e oportunidade do intercâmbio enquanto estudante de Letras e agora como professora de língua espanhola.

À coordenadora **Ma. María de la Paz Adelia Peña Clavel**, à professora, **Me. Anelly Mendonza Días** e ao suporte técnico de **Gaspar Rodríguez Cuellar**, por toda dedicação e orientação para o sucesso das sessões de Teletandem. Agradeço por toda disposição e parceria em compartilhar conhecimento e facilitar o processo de aprendizado entre brasileiros e mexicanos.

Às **licenciandas em Letras Espanhol**, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em especial às participantes desta pesquisa, **Manuela, Antonella e Luana** (nomes fictícios), quero expressar minha profunda gratidão por sua generosidade em colaborar com este estudo.

Aos **estudantes voluntários mexicanos da UNAM**, que tive a oportunidade de conhecer enquanto estagiária docente, pesquisadora e mediadora. A dedicação e o comprometimento durante as interações no Teletandem foram fundamentais para o sucesso desta dissertação.

Ao meu amigo-irmão, **Rickison**, gostaria de expressar minha gratidão por sua constante presença e apoio desde minha graduação. Seu suporte, insistência e amizade foram essenciais para que eu nunca desistisse de seguir em frente e alcançar meus objetivos. Obrigada por estar presente em cada conquista pessoal e profissional, por me introduzir ao Teletandem e ser meu parceiro nas investigações, por ser tanto meu colega na representação discente quanto nas tutorias. Meus mais sinceros agradecimentos por sua generosidade e amizade ao longo de todos esses anos.

À minha amiga-irmã, **Laís**, que o PPGLE me presenteou, agradeço por ser minha parceira, por dividir comigo toda essa experiência do Cinema no Teletandem. Você esteve presente em todos os momentos, desde os desafios até as conquistas mais memoráveis. Seu apoio incondicional e sua torcida constante são fontes de inspiração para mim. Esta pesquisa é fruto da nossa colaboração e amizade. Em cada detalhe, em cada desafio, compartilhamos risos, lágrimas e muitas histórias. Que sorte a minha ter você nessa caminhada junto comigo!

Ao professor e amigo, **Thales**, por ser um grande incentivador, que me deu forças para ingressar ao PPGLE como aluna especial e por acreditar em mim antes mesmo que eu acreditasse. Agradeço por sua amizade sincera, pelos preciosos conselhos e palavras amigas que sempre me encorajavam. Grata por me ensinar e apresentar o universo intercultural!

Aos meus queridos amigos, **Ana Evaristo, Anne, Antônio, Cristiana, Cilene, Daniel, Fabianna, Fábio, Felipe, Gessicleide, Haniel, Hiago, Ingrid, Joyce, Solange, Vilmara, Vilani, Wesley e Zilda**, obrigada por todos os momentos de oração, carinho e por estarem, sempre, dispostos a me escutar e ajudar. Cada um de vocês trouxeram um brilho único e especial, tornando meus dias mais alegres e significativos.

À **CAPES**, pelo apoio financeiro, para a realização desta investigação.

A todos que, citados ou não, torcem por mim e contribuíram para a realização deste estudo.

MUITO OBRIGADA! / ; MUCHAS GRACIAS!

Lo mejor que el mundo tiene está en los muchos mundos que el mundo contiene, las distintas músicas de la vida, sus dolores y colores: las mil y una maneras de vivir y decir, creer y crear, comer, trabajar, bailar, jugar, amar, sufrir y celebrar, que hemos ido descubriendo a lo largo de miles y miles de años (Galeano, 1998, p. 18).

O cinema nasce para (re)apresentar o mundo ao homem, para que ele se veja de forma ampliada em suas relações consigo mesmo, com os outros, com os meios, com os processos existenciais, com sua maneira de pensar e agir (Lopes, 2009, p. 8).

RESUMO

Os processos emergentes da globalização aliados aos avanços tecnológicos possibilitaram o contato com diferentes culturas, aproximando as pessoas para uma consciência de valores e perspectivas culturais e linguísticas. Neste estudo, investigamos o ensino e aprendizagem de línguas e a formação docente, com ênfase na perspectiva interculturalista e na utilização do cinema como ferramenta pedagógica. O contexto virtual, autônomo e colaborativo do Teletandem (Telles, 2009; Salomão 2012), proporciona situações profícuas para atuar em ambientes multiculturais, influenciados por mudanças sociais que impactam a formação e a atuação docente (Kumaravadivelu, 2006; Kfoury-Kaneoya, 2009). Nesse sentido, respaldados pela circulação de produções latino-americanas como mediadores das competências interculturais no contexto do Teletandem (Salomão, 2012; Souza, 2014), esta dissertação buscou responder à seguinte questão: Se, e de que forma o cinema latino-americano por mediar as interações de Teletandem pode contribuir no desenvolvimento da interculturalidade na formação de professores de língua espanhola? Assim, nosso objetivo geral é investigar o desenvolvimento das competências interculturais na formação de professores de língua espanhola por meio das interações de Teletandem mediadas pelo cinema latino-americano. No que diz respeito aos objetivos específicos propusemos: a) identificar a) identificar, evidenciando a presença das práticas interculturais nas interações de Teletandem emergidas a partir das representações cinematográficas latino-americanas; b) analisar as potencialidades a respeito do cinema em sessões de Teletandem, a partir das narrativas cinematográficas latino-americanas; e c) verificar a percepção das licenciandas de espanhol a respeito da utilização de produções cinematográficas latino-americanas como mediadoras do ensino e aprendizagem de Espanhol e de sua formação docente. Para isso, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, interpretativista, descritiva e de base netnográfica (Ludke; André, 1986; Duarte, 2002; Bortoni-Ricardo, 2008; Kozinets, 2014), incluindo como participantes duas licenciandas do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I - Campina Grande, matriculadas na disciplina eletiva “*Práticas de Intercâmbio Linguístico-cultural via Teletandem*” (60h). Os instrumentos de geração e coleta de dados foram: questionários, gravações das interações, diários de bordo reflexivos, entrevista estruturada e relatório final realizadas pelas participantes após suas sessões de interação e mediação no Teletandem no término da disciplina. Observamos que a análise dos dados revelou um intenso intercâmbio de saberes promovidos pelo cinema latino-americano, impulsionado pelas competências interculturais das licenciandas ao longo do processo de interação. Percebemos, que o cinema foi reconhecido como uma ferramenta potencializadora do processo de ensino e formação de professores interculturalistas, além de um recurso que estimula a desconstrução de estereótipos relacionados à cultura do outro. Portanto, nesse cenário formativo e híbrido do Teletandem, as interações permitiram reflexões linguísticas e culturais entre brasileiros e mexicanos, contribuindo para uma mudança de paradigma em um contexto multicultural e promovendo o desenvolvimento crítico sobre a América Latina, as potencialidades através de narrativas cinematográficas e atitudes interculturais na formação das licenciandas de espanhol como docentes interculturalistas.

Palavras-Chave: Interculturalidade; Cinema; Formação Docente; Língua Espanhola; Teletandem.

RESUMEN

Los procesos emergentes de globalización, junto con los avances tecnológicos, han posibilitado el contacto con diferentes culturas, acercando a las personas a una conciencia de valores y perspectivas culturales y lingüísticas. En este estudio, investigamos la enseñanza y el aprendizaje de idiomas y la formación docente, con énfasis en la perspectiva interculturalista y en la utilización del cine como herramienta pedagógica. El contexto virtual, autónomo y colaborativo del Teletandem (Telles, 2009; Salomão 2012), proporciona situaciones propicias para actuar en entornos multiculturales, influenciados por cambios sociales que impactan la formación y la actuación docente (Kumaravadivelu, 2006; Kfoury-Kaneoya, 2009). En este sentido, respaldados por la circulación de producciones latinoamericanas como mediadores de las competencias interculturales en el contexto de Teletandem (Salomão, 2012; Souza, 2014), esta disertación buscó responder a la siguiente pregunta: ¿Si, y de qué forma el cine latinoamericano por mediar las interacciones de Teletandem puede contribuir en el desarrollo de la interculturalidad en la formación de profesores de lengua española? Así, nuestro objetivo general es investigar el desarrollo de las competencias interculturales en la formación de profesores de lengua española a través las interacciones de Teletandem mediadas por el cine latinoamericano. En cuanto a los objetivos específicos, propusimos: a) identificar, evidenciando la presencia de las prácticas interculturales en las interacciones de Teletandem surgidas a partir de las representaciones cinematográficas latinoamericanas; b) analizar las potencialidades del cine en sesiones de Teletandem, a partir de las narrativas cinematográficas latinoamericanas; y c) verificar la percepción de las graduandas de español sobre la utilización de producciones cinematográficas latinoamericanas como mediadoras de la enseñanza y aprendizaje del Español y de su formación docente. Para ello, realizamos una investigación de naturaleza cualitativa, interpretativista, descriptiva y de base netnográfica (Ludke; André, 1986; Duarte, 2002; Bortoni-Ricardo, 2008; Kozinets, 2014), incluyendo como participantes a dos licenciandas del curso de Licenciatura en *Letras-Espanhol*, de la *Universidade Estadual da Paraíba* (UEPB), Campus I - *Campina Grande*, matriculadas en la disciplina optativa “*Práticas de Intercâmbio Linguístico-cultural via Teletandem*” (60h). Los instrumentos de generación y recopilación de datos fueron: cuestionarios, grabaciones de las interacciones, diarios de bordo reflexivos, entrevista estructurada y el informe final realizado por las participantes tras sus sesiones de interacción y mediación en el Teletandem al final de la asignatura. Observamos que el análisis de los datos reveló un intenso intercambio de saberes promovido por el cine latinoamericano, impulsado por las competencias interculturales de las graduandas a lo largo del proceso de interacción. Notamos que el cine fue reconocido como una herramienta potenciadora del proceso de enseñanza y formación de profesores interculturalistas, además de ser un recurso que estimula la desconstrucción de estereotipos relacionados con la cultura del otro. Por lo tanto, en este escenario formativo e híbrido del Teletandem, las interacciones permitieron reflexiones lingüísticas y culturales entre brasileños y mexicanos, contribuyendo a un cambio de paradigma en un contexto multicultural y promoviendo el desarrollo crítico sobre América Latina a través de las narrativas cinematográficas y actitudes interculturales en la formación de las graduandas de español como docentes interculturalistas.

Palabras-Clave: Interculturalidad; Cine; Formación Docente; Lengua Española; Teletandem.

SÍMBOLOS UTILIZADOS NAS TRANSCRIÇÕES

Normas de transcrição das interações de Teletandem gravadas segundo adaptações de Marcuschi (2000):

CATEGORIAS	DESCRIÇÕES	SÍMBOLOS
Pausas e silêncios	Qualquer pausa	...
Ênfase ou acento forte	Quando uma palavra, sílaba ou oração é produzida com ênfase.	Negrito
Alongamento de vogal e consoante	Duração de uma palavra, podendo vir os dois pontos a ser repetidos.	::
Comentários do analista	Usam-se no local da ocorrência ou antes do segmento a que se refere.	((minúscula))
Repetições	Reduplicação de uma letra ou sílaba	Repetição da letra ou sílaba
Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção	Reproduções de sons cuja grafia é muito discutida.	eh, ah, oh uhum, ahãm
Indicação de transcrição parcial ou de eliminação	Uso de reticências no início e no final de uma transcrição indica que está transcrevendo um trecho. Reticências entre duas barras indicam corte na produção de alguém.	[...]
Sinal de Interrogação	Entonação para incerteza ou indignação.	¿ ?
Sinal de Exclamação	Entonação para exclamar algo.	¡ !
Sinal de aspas	Gestuais ou sinalização da escrita na língua diferente em contexto	“ ”

Fonte: Adaptado de Marcuschi (2000).

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1: Simulação de uma sessão de Teletandem	44
Figura 2: Os tipos de “CcKultura”	66
Figura 3: Linha do Tempo da Evolução Cinematográfica	81
Figura 4: “ <i>Le Cinématographe Lumière</i> ”	82
Figura 5: Representação promocional do filme “ <i>¿Por qué nació mujer?</i> ” (1970)	94
Figura 6: Distribuição geográfica dos <i>campi</i> da UEPB nos municípios da Paraíba	114
Figura 7: Dulce Negrito X Nito	169
Figura 8: Divulgação do filme Pantera Negra (2018)	180
Figura 9: Episódios da Série Ser Brasil: Migrantes e Refugiados (2021)	190
Figura 10: Filme “ <i>Por qué Nació Mujer?</i> ” (1970)	200
Figura 11: Estrelas além do tempo (2016)	208
Figura 12: Filme “ <i>Roma</i> ” (2018)	210
Figura 13: Filme “ <i>Pelo Malo</i> ” (2013)	214
Figura 14: Conversa entre Manuela e Antonella no <i>WhatsApp</i>	223
Figura 15: Filme “ <i>Chocó</i> ” (2012)	228
Figura 16: Campanha “Não é não”	235

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Período dos participantes matriculados no Componente Curricular	120
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Panorama de pesquisas sobre o Teletandem no PPGLE	25
Quadro 2: As fases das interações em Teletandem	43
Quadro 3: Modalidades de Tele/tandem: Contexto de realização e participação	45
Quadro 4: Formação docente em foco: Síntese das pesquisas realizadas no banco de dados do Teletandem Brasil	56
Quadro 5: Potencialidades do Cinema Latino-americano no Contexto Teletandem	97
Quadro 6: Estrutura do Curso de Letras-Espanhol no PPC	115
Quadro 7: Esclarecimentos para os estudantes brasileiros sobre as práticas telecolaborativas	119
Quadro 8: Atividades desenvolvidas para/no Componente Curricular	123
Quadro 9: Materiais Audiovisuais trabalhados no Teletandem 2023 (UEPB-UNAM)	125
Quadro 10: Plataformas digitais utilizadas no Componente Curricular	128
Quadro 11: Síntese do perfil das participantes UEPB – UNAM	134
Quadro 12: Instrumentos para geração e coleta de dados	136
Quadro 13: Sinergia analítica: Triangulação dos dados e eixos teóricos na pesquisa	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Realização das Sessões de Interação	131
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGN – *Archivo General de la Nación*

ALADI – Associação Latino-Americana de Desenvolvimento e Integração

ALALC – Associação Latino-Americana de Livre Comércio

CdPT – Comunidade de Prática de Teletandem

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CMC – Comunicação Mediada por Computadores

COIL – *Collaborative Online International Learning*

DLA – Departamento de Letras e Artes

EAD – Educação à Distância

ECOSOC – Conselho Econômico e Social

EGT – Equipe de Gestão Teletandem

ELE – Espanhol como Língua Estrangeira

ENALLT – *Escuela de Lenguas, Lingüística y Traducción*

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

HUAC – Comitê de Ética e Pesquisa do Hospital Alcides Carneiro

IEs – Instituições de Ensino

IFPB – Instituto Federal da Paraíba

LA – Linguística Aplicada

LE – Língua Estrangeira

LEs – Línguas Estrangeiras

NCL – *Nuevo Cine Latinoamericano*

NTICs – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

OEA – Organização dos Estados Americanos

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPC – Projeto Político de Curso

PPGLE – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino

PLE – Português como Língua Estrangeira

PSLV – *Profesorado Superior de Lenguas Vivas*

TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFMG – Universidade Federal de Campina Grande

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UNAM – *Universidad Autónoma de México*

UNAMA – Universidade Aberta à Maturidade

UNILA – Universidade Federal de Integração Latino-Americana

UNR – *Universidad Nacional de Rosario*

URNe – Universidade Região do Nordeste

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TTB – Teletandem Brasil: Língua Estrangeira para Todos

VOIP – *Voice Over Internet Protocol*

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – CONSIDERAÇÕES INICIAIS	20
CAPÍTULO 2 – TELETANDEM COMO CONTEXTO COLABORATIVO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	29
2.1 O Teletandem como contexto de aprendizagem virtual, autônoma e colaborativa de línguas estrangeiras	29
2.1.1 Percurso histórico do Tandem ao Teletandem	29
2.1.2 Ensino e aprendizagem de línguas em Tandem: princípios e perspectivas	38
2.1.3 Formação de professores de Línguas Estrangeiras no meio virtual – Teletandem ...	49
2.2 Interculturalidade no ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira	61
2.2.1 Interculturalidade no ensino de línguas: Encontro e diálogo entre diferentes culturas	61
2.2.2 O desenvolvimento da competência intercultural na formação de professores de espanhol	73
2.3 O cinema como artefato semiótico, cultural e mediador do processo de ensino-aprendizagem de línguas	78
2.3.1 Cinema em seu sentido amplo	79
2.3.2 O cinema da América Latina: Práticas interculturais em sessões de interação do Teletandem	88
2.3.3 Integração e identidade Latino-americana em produções cinematográficas: Ensino de línguas e Formação docente	99
CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO: TELETANDEM, INTERCULTURALIDADE, CINEMA E FORMAÇÃO DOCENTE DE ELE	110
3.1 Natureza da pesquisa	110
3.2 Contexto da pesquisa: Componente Curricular “Práticas de Intercâmbio Linguístico-cultural via Teletandem”	113
3.2.1 Organização e seleção das produções latino-americanas para as sessões do Teletandem	122
3.3 Participantes da pesquisa: Professoras e Estudantes	129
3.4 Procedimentos e instrumentos de geração e coleta de dados	135
3.5 Procedimento analítico e categorias de análise	139
CAPÍTULO 4 – CINEFILIA INTERCULTURAL: DESVENDANDO CONEXÕES NA EXPERIÊNCIA DE TELECOLABORAÇÃO VIA TELETANDEM	144
4.1 Cinema como potencializador das competências interculturais em sessões de Teletandem	144
4.1.1 – Sessão 1: “ <i>La inmigración latinoamericana</i> ”	145
4.1.2 – Sessão 2: “A representatividade feminina no cinema mexicano”	159
4.1.3 – Sessão 3: “ <i>La construcción identitaria como un juego de resistencias en el cine venezolano</i> ”	167
4.1.4 – Sessão 4: “O cinema colombiano representado pela mulher afro-latino-americana”	174

4.2 América Latina em contexto cinematográfico nas sessões de interações telecolaborativas	189
4.2.1 – “Série Ser Brasil 1” (2021)	190
4.2.2 – “¿Por qué Nació Mujer?” (1970)	200
4.2.3 – “Pelo Malo” (2013)	213
4.2.4 – “Chocó” (2012)	228
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS	242
REFERÊNCIAS	251
APÊNDICES	266
APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL – UEPB	267
APÊNDICE B – TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO INSTITUCIONAL – UNAM	268
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – UEPB	269
APÊNDICE D – TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ACLARADO – UNAM	273
APÊNDICE E – 1º MATERIAL – LA INMIGRACIÓN LATINOAMERICANA	276
APÊNDICE F – 2º MATERIAL – A REPRESENTATIVIDADE FEMININA NO CINEMA MEXICANO	281
APÊNDICE G – 3º MATERIAL – LA CONSTRUCCIÓN IDENTITÁRIA COMO UN JUEGO DE RESISTENCIAS EN EL CINE VENEZOLANO	286
APÊNDICE H – 4º MATERIAL – O CINEMA COLOMBIANO REPRESENTADO PELA MULHER AFRO-LATINO-AMERICANA	291
APÊNDICE K – QUESTIONÁRIO INICIAL	296
APÊNDICE L – QUESTIONARIO FINAL	301
APÊNDICE M – ENTREVISTA FINAL	303
ANEXOS	307
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UFCG	308
ANEXO B – SELEÇÃO DE MATERIAIS AUDIOVISUAIS LATINO-AMERICANOS	311

CAPÍTULO 1 - CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O advento tecnológico no cenário de ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LEs) tem proporcionado, além do desenvolvimento das quatro habilidades (falar, escrever, ler e ouvir), o contato direto com povos geograficamente distantes, de diferentes línguas e culturas, através de práticas telecolaborativas. A Telecolaboração, para O’Dowd (2018), é compreendida como “interações de grupos de aprendizes em interações interculturais *on-line* e projetos colaborativos com parceiros de diferentes contextos culturais ou localidades geográficas como parte integrante de seus programas educacionais” (O’Dowd, 2018, p. 1, tradução nossa).

No entanto, as atividades telecolaborativas, nos últimos anos, segundo O’Dowd (2018), evoluiu em diferentes contextos e áreas da educação, assumindo diferentes denominações como: intercâmbio cultural *online*, intercâmbio virtual, COIL (*Collaborative Online International Learning*), educação intercultural de LEs mediadas pela *internet*, ambientes de aprendizagem em rede global, *e-tandem* e Teletandem. Desse modo, visualizo que algumas dessas atividades telecolaborativas são voltadas especificamente ao ensino e aprendizagem intercultural de línguas ao aproximar aprendizes de diferentes línguas e culturas através da tecnologia, contribuindo, também, na formação docente.

Em vista disso, apresento o Teletandem, uma das possibilidades de Telecolaboração, como um contexto virtual, colaborativo e intercultural de ensino-aprendizagem de línguas ao colocar dois falantes nativos e/ou proficientes distantes geograficamente e de diferentes culturas, para um aprender a língua do outro durante sessões de interações mediadas por tecnologias (Telles, 2009). Para além disso, a partir da minha experiência, acredito no Teletandem, também, como um contexto de formação docente (Kfoury-Kaneoya, 2009; Vieira-Abrahão, 2010; Carvalho *et al.*, 2017; Silva; Souza, 2019), cujas práticas “são inseridas, em alguns casos, como uma possibilidade de melhorar a proficiência na língua estudada, a fim de desenvolver a competência linguística e intercultural com falantes de diferentes línguas e culturas” (Souza; Silva, 2022, p. 2).

Nesse sentido, Messias e Telles (2020, p. 733) entendem o Teletandem como um contexto de formação docente que proporciona o contato entre culturas e o desenvolvimento de trocas interculturais, apresentando-se “como uma atividade da graduação que mobiliza a inserção do graduando de Letras em ações efetivamente pedagógicas”. Nessa perspectiva, a prática de Teletandem “propicia ao estudante do curso de Letras diferentes oportunidades de

reflexão acerca (a) do conteúdo que se ensina e que se aprende (português e uma língua estrangeira), assim como (b) do conteúdo da metodologia de se ensinar essas línguas” (Messias; Telles, 2020, p. 734).

Neste intento, comungo da premissa de que “o Teletandem pode se apresentar como uma oportunidade para que seus participantes reflitam sobre a cultura, o contexto social e a língua de seu parceiro, e ao estabelecer esse contato, pensar também sobre si próprios considerando os mesmos aspectos” (Moretti, 2020, p. 9). Isto é, há uma abertura para a promoção da interculturalidade no encontro e no diálogo entre as diferentes culturas. Segundo Matos (2014), ao estudar uma língua, compreendemos uma nova cultura, estabelecemos reflexões e discussões que oportunizam um diálogo intercultural propício para os aprendizes apresentarem as semelhanças e diferenças de seus comportamentos, tradições e conhecimentos de grupos sociais, construindo uma consciência crítica em relação a si e ao outro.

Assim, a interculturalidade é compreendida como as formas das culturas interagem e se relacionam, contribuindo para o reconhecimento do outro e da diversidade cultural. Dessa forma, ao trabalhar com a interculturalidade no ensino de espanhol, os professores transitam sobre as diversas visões de mundo, o que permite o rompimento de estereótipos criados pelos estudantes em relação ao considerado “diferente”. Logo, trata-se de um estudo amplo que reconhece os aspectos culturais, linguísticos, sociais e ideológicos entre diálogos (Maciel, 2018).

Nesse pensamento, o cinema, enquanto artefato semiótico e produção audiovisual, apresenta-se também como um excelente potencializador de valores culturais. Desse modo, entendo o cinema empregado no seu sentido amplo¹, exibido de variadas formas e de diferentes formatos (Macedo, 2005). A partir disso, volto meu olhar para sua interação no processo de ensino e aprendizagem de LE, que, “além de ter um caráter lúdico, configura-se como porta aberta para o conhecimento de mundo e para o desenvolvimento do pensamento crítico e, ainda, como meio eficaz de apresentar a língua de maneira contextualizada” (Garcia de Stefani, 2010, p. 16), em que a arte e a cultura se interligam, caracterizando produções artísticas criativas com funções mediadoras da interculturalidade, do contato com o outro nas relações de troca, diálogo e respeito às diferenças.

¹ Optei por utilizar o “cinema em seu sentido amplo”, ancorado em Souza (2014), ao considerar o cinema como imagem em movimento, independente do suporte. Em síntese, o termo parece-me possibilitar uma ampla representação caracterizada pelos filmes, documentários, séries, curtas/longas metragens, etc.

Para isso, a utilização do cinema como recurso didático mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola possibilita o enquadramento de uma série de elementos de sistemas culturais que operam comunicativamente para as formas de enxergar o mundo através das telas e “para aproveitá-las ao máximo, deve-se explorá-las como objetos de estudo e não como uma mera ferramenta de exposição de conteúdo” (Feron, 2020, p. 78-79), rompendo estereótipos criados por julgamentos prévios, (re)significando discursos em relação às outras culturas.

Em vista disso, ao longo desta pesquisa, alinho-me à tese defendida por Souza (2014), de que o cinema, como mediador do processo de ensino-aprendizagem de línguas e da formação de professores, “nos permite outras maneiras de olhar para o mundo e, assim, compreender a nós mesmos” (Souza, 2014, p. 154). Isto é, o cinema aparece como um recurso para promover o desenvolvimento da interculturalidade, apresentando contextos linguísticos, sociais e culturais autênticos que oportunizam um olhar mais sensível para as diferentes realidades representadas, bem como o desenvolvimento de competências comunicativas interculturais.

Outrossim, pontuo que os estudantes, ao assistirem filmes de origem latino-americana, poderão vivenciar a interculturalidade pelo contato com as variedades linguísticas e com as diferentes formas de viver, ser e agir em sociedade, de acordo com a realidade das culturas apresentadas. É válido ressaltar também que, muitas vezes, o uso do cinema em processos pedagógicos se dá de maneira equivocada, como: “vídeo-tapa-buraco”; “vídeo-enrolação”; “vídeo-deslumbramento” ou “vídeo-perfeição”, não contribuindo significativamente para aprendizagem do conhecimento, apresentando-se, na maioria das vezes, apenas como um passatempo para suprir a ausência docente.

Compreendendo essas falhas comuns no uso pedagógico do cinema, minha formação em Licenciatura em Letras-Espanhol pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) foi essencial para o desenvolvimento deste estudo. Desde o início, meu interesse pelos estudos culturais me levou a investigar a (in)visibilidade da interculturalidade no livro didático de espanhol, tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Durante a escrita da monografia, cursei a disciplina eletiva “*Práticas de Intercâmbio Linguístico-cultural via Teletandem*”, cujo impacto detalharei ao longo desta investigação.

Nesse contexto, tive a oportunidade de interagir com os estudantes do curso “*Carrera de Tecnicatura en Inglés para el Turismo*”, do *Profesorado Superior de Lenguas Vivas*, em Salta, Argentina. Essa experiência com o contexto virtual e colaborativo do Teletandem foi enriquecedora para a minha formação acadêmica, permitindo-me usar da autonomia para

(re)avaliar minhas competências e habilidades com a língua-alvo. Após a conclusão da disciplina e do curso, busquei formas de fazer esse intercâmbio através do aplicativo “Tandem” (<https://tandem.net/pt-br>), o que me permitiu continuar com minhas práticas e fazer novas amizades.

Ademais, como professora de espanhol do Ensino Fundamental II, possibilitei o contato virtual dos meus alunos com meus amigos estrangeiros, explorando não apenas os conhecimentos linguísticos, mas também as produções fílmicas da América Latina e suas potencialidades em sala de aula. Posteriormente, recebi o convite dos professores Dr. Fábio Marques de Souza² e Me. Rickison Cristiano de Araújo Silva para participar da Equipe de Teletandem na UEPB e mediar as sessões em parceria com a *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM), desta vez na função de professora-mediadora.

Nesta investigação, exploro a interseção entre Teletandem, interculturalidade e cinema como pesquisadora, estagiária docente e mediadora. Apresento o cinema latino-americano como uma ferramenta didática essencial para promover práticas interculturais em contextos de ensino e aprendizagem de línguas. A motivação para esta pesquisa surge da necessidade de investigar as competências interculturais de professores de língua espanhola em formação inicial, com foco específico em interações mediadas pelo cinema latino-americano no Teletandem. Essa questão é fundamentada em minha experiência pessoal e na crescente importância do cinema como recurso didático pedagógico no ensino de línguas.

Minha experiência como interagente e mediadora no Teletandem, combinada com estudos anteriores (Kfoury-Kaneoya, 2008; Salomão, 2012; Jesus, 2015; Moretti, 2020; Silva, 2020; Garcia, 2021), reforça a defesa de que as interações telecolaborativas de Teletandem Institucional Integrado (Aranha; Cavalari, 2014), quando implementadas ao currículo do curso de Letras-Espanhol e mediadas pelo cinema (Souza, 2014), incentivam professores em formação a refletirem sobre o desenvolvimento das competências interculturais. Além disso, essas práticas ilustram como o cinema pode servir como um veículo poderoso para experiências práticas autênticas e reais do uso da língua.

Nesse contexto, minha decisão de utilizar a primeira pessoa do singular nas considerações iniciais é pautada por motivações pessoais e profissionais profundamente enraizadas. Essa escolha visa estabelecer uma conexão direta e pessoal com o leitor, refletindo minha expectativa enquanto pesquisadora e fornecendo uma visão mais íntima da construção desta dissertação. Por outro lado, nos capítulos subsequentes, passarei a adotar a

² Orientador desta dissertação.

primeira pessoa do plural. Esta transição simboliza meu reconhecimento e valorização das múltiplas vozes e perspectivas que influenciam e orientam nossas reflexões teóricas e práticas, evidenciando a natureza colaborativa e multifacetada da pesquisa acadêmica.

A partir dessa perspectiva, esta pesquisa busca responder à seguinte **questão-problema**: *Se, e de que forma o cinema latino-americano por mediar as interações de Teletandem pode contribuir no desenvolvimento da interculturalidade na formação de professores de língua espanhola?* Para responder a esta pergunta, meu **objetivo geral** consiste em: Investigar o desenvolvimento das competências interculturais na formação de professores de língua espanhola por meio das interações de Teletandem mediadas pelo cinema latino-americano.

No que diz respeito aos **objetivos específicos**, pretendo: a) identificar, evidenciando a presença das práticas interculturais nas interações de Teletandem emergidas a partir das representações cinematográficas latino-americanas; b) analisar as potencialidades a respeito do cinema em sessões de Teletandem, a partir das narrativas cinematográficas latino-americanas; e c) verificar a percepção das licenciandas de espanhol a respeito da utilização de produções cinematográficas latino-americanas como mediadoras do ensino e aprendizagem de Espanhol e de sua formação docente.

Assim, esta investigação torna-se significativa e justifica-se por trazer contribuições relevantes para discussões e reflexões acerca do contexto do Teletandem, da interculturalidade e do cinema no ensino e aprendizagem de Língua Espanhola. Além disso, apresenta um potencial acadêmico produtivo e relevante, enriquecendo a discussão sobre a formação de docente interculturalistas e inspirando novos profissionais no campo do ensino e aprendizagem de línguas a construir uma identidade profissional como mediadores interculturais.

Nesse sentido, este estudo visa avançar os estudos na Linguística Aplicada (LA), centrando-se na contribuição das produções cinematográficas latino-americanas para as práticas interculturais mediadas pelo Teletandem no ensino de línguas e na formação de professores de espanhol. Partindo desse pressuposto, foram analisados os trabalhos inéditos, incluindo esta pesquisa, no *site* do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com ênfase no “Teletandem”. A seguir, apresento uma breve cartografia das dissertações e teses concluídas e em curso no PPGLE³ com previsão de conclusão para os próximos anos.

³ Os dados foram retirados do site do PPGLE: <https://posle.ufcg.edu.br/index.php?title=PPGLE> . Acesso em 17 de nov. 2023.

Quadro 1: Panorama de pesquisas sobre o Teletandem no PPGLE

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO – PPGLE			
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO
1º	2020	Silva	A formação do professor interculturalista de língua espanhola mediada pelo Teletandem: crenças, ações e reflexões
2º	2024	Maciel	Interculturalidade e cinema: uma experiência de formação de professores de espanhol mediada pelo Teletandem
DISSERTAÇÕES DE DOUTORADO PREVISTAS – PPGLE			
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO
1ª	2024a	R. Silva	Suleando a formação de professores de espanhol: Práticas interculturais e decoloniais no Teletandem
2	2024b	A. Silva	Multimodalidade nas interações telecolaborativas interculturais: um estudo de caso
3º	2026	Aguiar Pereira	A coconstrução de sentidos em contexto telecolaborativo - mediações linguísticas no Teletandem
4º	2026	Macedo Júnior	Crenças, ações e reflexões no Teletandem: aprender, ensinar e aperfeiçoar o domínio de línguas num contexto intercultural e colaborativo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

No contexto desta investigação, observei que este estudo se destaca como o segundo no nível de Mestrado a abordar o Teletandem dentro do Programa de Pós-Graduação. Notavelmente, é o pioneiro na incorporação de materiais elaborados e baseados em produções cinematográficas latino-americanas para comunicações interculturais no âmbito geral do Teletandem. Assim, essa abordagem inovadora confere à pesquisa uma relevância especial, pois oferece uma experiência singular para as licenciandas do curso de Letras-Espanhol. Além disso, fomenta novas perspectivas para reflexões, pesquisas e práticas pedagógicas neste domínio.

Portanto, a pesquisa de mestrado de Silva (2020), assim como este estudo, possibilita a concepção e aplicação de materiais didáticos baseados em temáticas interculturais desenvolvidas pelos próprios professores-mediadores para o aprimoramento das competências comunicativas, linguísticas e interculturais dos aprendizes de língua espanhola. Destaco, também, a importância das demais investigações de Doutorado em andamento⁴ no PPGLE da UFCG, como: Silva (2024a), Silva (2024b), Aguiar Pereira (2026) e Macedo Júnior (2026) que abordam o Teletandem como objeto de estudo.

⁴ No momento deste estudo.

Cada uma dessas pesquisas oferece uma contribuição única para o campo da LA, explorando o ensino de línguas e a formação de professores de espanhol mediada pelo Teletandem e suas comunicações interculturais. Esses estudos abrangem temas como crenças, mediações linguísticas, reflexões dos professores e análise da multimodalidade nas interações telecolaborativas, reconhecendo o potencial do Teletandem como cenário propício para ações práticas pedagógicas.

Vinculadas ao projeto “INTERCULT” e integradas ao grupo de pesquisa “TECLIN: Tecnologias, Culturas e Linguagens”, atualmente unificado ao Grupo de Pesquisa⁵: “O Círculo de Bakhtin em diálogo – UEPB”, liderado pelo Prof. Dr. Fábio Marques de Souza, essas investigações visam potencializar e fortalecer atividades colaborativas e estudos nas áreas de interesses dos pesquisadores. Elas abordam as práticas de Teletandem no processo de ensino e aprendizagem de LEs e na formação docente, com ênfase na modalidade de Teletandem Institucional Integrado.

Para complementar esta análise, realizo um segundo levantamento no diretório de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o intuito de identificar outras investigações relacionadas ao meu tema. O objetivo é verificar possíveis lacunas na formação de professores no contexto do Teletandem. Este levantamento será detalhado em uma seção específica do trabalho, proporcionando uma análise abrangente e contextualizada das pesquisas existentes.

Para alcançar meus objetivos, estruturei esta investigação em cinco capítulos. No primeiro capítulo, “*Considerações iniciais*”, apresento a elaboração do tema abordado, a pergunta de pesquisa, os objetivos propostos, sua justificativa e relevância do estudo, além da dissertação defendida.

No segundo capítulo “*Teletandem como contexto colaborativo para o ensino e aprendizagem de línguas*”, divido a discussão em três seções. Na primeira seção, intitulada “*O Teletandem como contexto de aprendizagem virtual, autônoma e colaborativa de línguas estrangeiras*”, revisito a evolução histórica do Teletandem, exploro seus princípios pedagógicos e discuto a formação necessária para sua implementação eficaz no ensino e aprendizagem de LEs. Nesse sentido, destaco como essa modalidade se consolidou como uma ferramenta essencial no cenário educacional contemporâneo.

Na segunda seção, “*Interculturalidade no ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira*”, debato sobre as estratégias e abordagens que os professores podem

⁵ Para mais informações, ver o espelho do grupo: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1559080456226740> . Acesso em: 13 de fev. 2023.

adotar para promover a interculturalidade em sala de aula. Desse modo, reflito sobre como essas práticas são integradas na formação docente de língua espanhola, destacando o desenvolvimento das habilidades e competências comunicativas interculturais. Além disso, enfatizo a importância de preparar futuros professores para enfrentar os desafios de um mundo globalizado e culturalmente diverso.

Na terceira e última seção, “*O cinema como artefato semiótico, cultural e mediador do processo de ensino-aprendizagem de línguas*”, exploro a amplitude do cinema, desde sua evolução histórica até o seu papel como artefato cultural e mediador no processo educativo. Inicialmente, abordo o cinema como um meio de expressão global que molda a nossa percepção do mundo. Em seguida, analiso como a sétima arte pode ser utilizada como uma ferramenta didática pedagógica para promover comunicações interculturais via Teletandem. Finalmente, concentro-me na integração e identidade latino-americana presentes em produções cinematográficas, refletindo sobre como suas potencialidades podem ser aplicadas ao ensino de línguas e à formação docente.

No terceiro capítulo, “*Percurso Metodológico – Teletandem, Interculturalidade, Cinema e Formação Docente de ELE*”, apresento as escolhas metodológicas empregadas, os procedimentos adotados e os instrumentos utilizados para a geração e coleta de dados. A seleção das participantes é descrita com base em critérios de análise de gravações, materiais elaborados e entregues e na efetividade da comunicação intercultural. Assim, a interconexão entre os elementos metodológicos e os temas centrais da pesquisa, demonstram como o Teletandem, a interculturalidade e o cinema foram integrados nas práticas da formação docente de ELE e na execução do estudo.

No quarto capítulo, “*Cinefilia intercultural: Desvendando conexões na experiência do Teletandem*”, apresento, descrevo e analiso os resultados obtidos ao utilizar o cinema como ferramenta pedagógica nas sessões de Teletandem. Destaco como as produções cinematográficas latino-americanas podem amplificar as competências interculturais das participantes. Desse modo, abordo como o cinema enriquece a prática pedagógica tecendo reflexões sobre questões culturais, diversidades linguísticas e o desenvolvimento de habilidades interculturais aos futuros professores de ELE.

No quinto e último capítulo, “*Considerações (In)conclusivas*”, revisito e sintetizo as principais questões discutidas ao longo desta dissertação. Nesta seção, teço reflexões críticas e pontuais sobre o desenvolvimento das competências interculturais e a eficácia do cinema latino-americano como ferramenta potencializadora e promotora de intensas trocas de

saberes interculturais entre as licenciandas de Letras-Espanhol no contexto virtual, autônomo e colaborativo do Teletandem.

CAPÍTULO 2 – TELETANDEM COMO CONTEXTO COLABORATIVO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Neste primeiro capítulo, discorreremos a respeito do Teletandem como contexto colaborativo para o ensino-aprendizagem de línguas, salientando como um espaço autônomo que promove uma comunicação intercultural para os participantes no contato entre línguas-culturas diferentes. Consideramos ser fundamental enunciar, articular e refletir a respeito de cinco eixos teóricos motivadores: i) Teletandem; ii) Interculturalidade; iii) Ensino de línguas; iv) Formação docente; e v) Cinema.

2.1 O Teletandem como contexto de aprendizagem virtual, autônoma e colaborativa de línguas estrangeiras

Nesta seção, remontamos nossas reflexões e discussões sobre o Teletandem como um contexto de aprendizagem virtual, autônoma e colaborativa, bem como na formação de professores de Línguas Estrangeiras (LEs). Para isso, em primeiro lugar apresentaremos um breve percurso histórico do Tandem ao Teletandem. Em seguida, evidenciaremos as características do ensino-aprendizagem de línguas no Tandem, abordando seus princípios teóricos e perspectivas. No terceiro momento, discutiremos a formação de professores de LEs no meio virtual do Teletandem, com base em minhas discussões teóricas e reflexivas.

2.1.1 Percurso histórico do Tandem ao Teletandem

O ensino e aprendizagem de línguas em tandem, uma prática colaborativa e autônoma, surgiu na Alemanha na década de 1960, sendo influenciado pelo método audiolingual. Essa abordagem se baseia na repetição intensiva de diálogos pré-elaborados e exercícios compartilhados, com o objetivo de aprimorar a proficiência em Língua Estrangeira (LE) por meio do contato e diálogo entre pessoas de diferentes culturas. Durante as sessões de interação bilíngue, os participantes seguem regras e princípios estabelecidos, visando alcançar objetivos didáticos claros (Vassallo; Telles, 2009).

A abordagem de aprendizagem em tandem, de origem latina, utiliza a metáfora da bicicleta⁶ de dois assentos para ilustrar sua dinâmica colaborativa, na qual duas pessoas pedalam juntas em direção a um objetivo comum. Nesse formato, parceiros provenientes de diferentes culturas têm a oportunidade de aprender a língua um com o outro, guiados pelos princípios da igualdade, reciprocidade e autonomia⁷ (Vassallo; Telles, 2009).

O tandem foi concebido como uma abordagem inovadora no ensino de línguas, permitindo o diálogo intercultural entre pessoas com diferentes línguas maternas, que desejam aprender uma língua-alvo de forma autônoma e colaborativa. Atualmente, o tandem é reconhecido como uma estratégia eficaz e um complemento para a aprendizagem de LE. De acordo com os estudos de Garcia (2015), a palavra “tandem” tem uma origem específica:

Tandem é o nome que se dá à bicicleta operada por mais de uma pessoa e esta metáfora é trazida para um contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras onde os alunos exercitam a autonomia de forma colaborativa e recíproca (Garcia, 2015, p. 1541).

Nessa perspectiva, Garcia (2015) explora a metáfora do tandem e a aplica ao contexto de aprendizagem de LE, em que os alunos são incentivados a exercitar a autonomia de forma colaborativa e recíproca, assim como os ciclistas que pedalam juntos em direção a um objetivo comum. Dessa forma, a metáfora ilustra a importância da interação e do trabalho em equipe entre os aprendizes, onde cada um contribui para o progresso do outro, uma vez que essa abordagem promove a aprendizagem autônoma e valoriza a colaboração e o compartilhamento de conhecimentos.

A prática do tandem se popularizou na Alemanha e posteriormente na Espanha durante os anos 70, difundindo-se por outros países com regras, princípios e características que envolvem sessões bilíngues de conversação (Vassallo; Telles, 2009). Nesse sentido, a abordagem do tandem oferece flexibilidade permitindo sessões independentes ou integradas, com ou sem sessões de aconselhamento, além de ser aplicada em grupo, como nos “cursos intensivos em tandem”, possibilita interações entre alunos de diferentes turmas e países (Pelz, 1995; Hansmeier, 1997 *apud* Telles, 2009, p. 22).

⁶ Convencionou-se chamar de modalidade de ciclismo que se faz com bicicleta dupla, de estrutura acoplada, com dois assentos (Camargo, 2019). Para mais detalhes, acessar o *site* eletrônico: <https://ludopedio.org.br/arquibancada/ciclismo-em-tandem-pratica-esportiva-e-de-sociabilidade/>. Acesso em 18 de maio de 2023.

⁷ Para melhor detalhamento dos princípios da aprendizagem em tandem, ver o subtópico seguinte.

Com base nessas considerações, essa perspectiva de aprendizagem concebe o processo como um compartilhamento recíproco de apoio e instrução entre dois parceiros, em que cada um é falante nativo ou proficiente na língua-alvo do outro. Desse modo, as interações podem ocorrer tanto em encontros presenciais quanto em comunicações virtuais. Para Vassallo e Telles (2009, p. 34), “sociabilidade, individualização, originalidade dos papéis dos parceiros de tandem, simetria global, interdependência, identidade de grupo, autonomia intrínseca e prazer” são elementos que caracterizam um contexto de aprendizagem em tandem.

No entanto, os estudiosos Vassallo e Telles (2009) também destacam alguns pontos que não devem ser confundidos com o tandem, a fim de evitar mal-entendidos. Esses pontos incluem que:

1. O tandem não se limita a um simples “bate-papo”, mas envolve uma conversação monitorada, com definição de metas, esforço compartilhado e acordos mútuos;
2. O tandem não se trata de um “estudo autodirigido”, uma vez que a aprendizagem ocorre de forma colaborativa com o outro parceiro, de forma conjunta;
3. O tandem não é equivalente a uma “aula particular”, pois não envolve acordos financeiros nem apresenta a rigidez assimétrica dos papéis de aluno e professor.

A abordagem do tandem se destaca por sua natureza colaborativa, fundamentada na interação mútua entre os parceiros, no estabelecimento de metas e no esforço conjunto. Logo, essas características essenciais ajudam a definir a natureza e os princípios fundamentais do tandem, evidenciando sua abordagem colaborativa, recíproca e autônoma, que transcende conversas informais ou aulas tradicionais (Vassallo; Telles, 2009).

O tandem oferece a flexibilidade necessária para atender às diversas demandas de comunicação dos aprendizes durante o estudo da LE. Inicialmente realizado de forma presencial, no formato conhecido como “tandem *face-a-face*”, os participantes se encontram pessoalmente para sessões de conversação. No entanto, com o avanço da tecnologia e a expansão das oportunidades de comunicação *online*, surgiram modalidades de tandem virtual, permitindo interações à distância entre parceiros localizados em diferentes lugares geográficos, proporcionando maior adaptabilidade na prática do tandem.

A aprendizagem de línguas em tandem tem se adaptado às facilidades proporcionadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), resultando em uma modalidade conhecida como “*e-tandem*” ou “tandem eletrônico”. Nesse formato, os participantes podem se comunicar remotamente, utilizando telefone, *e-mail*, mensagens de

voz ou *chats*, e assim, superando as barreiras físicas e geográficas. Assim, essa comunicação eletrônica possibilita a interação entre os participantes, independentemente de sua localização.

Com os avanços tecnológicos e o acesso direto à comunicação em diferentes línguas e culturas pela *internet*, surge o “Teletandem”, uma terceira modalidade de tandem que oferece um contexto virtual, autônomo e colaborativo voltado para a aprendizagem de LE, ao utilizar aplicativos de mensageria instantânea gratuitos e ferramentas de *webcam* para contornar as barreiras físicas e geográficas. Por meio dessas plataformas, os indivíduos podem se comunicar e desenvolver habilidades linguísticas de forma interativa, aproveitando os recursos de escrita, áudio e imagem disponíveis (Telles, 2009).

No Brasil, os professores João Antonio Telles e Maria Luisa Vassallo foram pioneiros do Teletandem, modalidade de tandem virtual. Em 2004-2005, os estudiosos realizaram a primeira interação intercontinental entre Brasil e Itália usando o *MSN Messenger*, explorando o intercâmbio recíproco das línguas e culturas por meio de *webcams*. Com isso, o ensino-aprendizagem de LEs tornou-se mais acessível, sem a necessidade de custos com chamadas internacionais, além de oferecer maior praticidade e facilidade de acesso. O Teletandem, ao utilizar recursos tecnológicos, supera as barreiras geográficas e amplia as oportunidades de aprendizagem.

Sob essa perspectiva histórica, o tandem foi pouco difundido no Brasil devido a vários motivos, como restrições geográficas e logísticas, além de barreiras econômicas, realizadas apenas em regiões onde era possível ter contato com falantes nativos ou proficientes na LE. Vassallo e Telles (2009) observaram que a escassez de oportunidades de interação presencial entre falantes nativos de diferentes línguas tinha um impacto significativo na implementação e adoção do tandem como uma prática de aprendizagem de línguas no Brasil. Os pesquisadores destacaram que, devido à falta de contato direto, o tandem enfrentava desafios para se difundir no país.

Na verdade, há poucos lugares no Brasil onde o tandem poderia ser facilmente praticado na sua forma original – *face-a-face*. Apesar da sociedade multicultural brasileira, o contato dos cidadãos com estrangeiros e países estrangeiros é raro, com exceção dos grandes centros urbanos e turísticos. Essas limitações geográficas, dimensionais e econômicas são provavelmente razões pelas quais, até o presente momento, o tandem não se difundiu no Brasil. (Vassallo; Telles, 2009, p. 41).

A escassez de contato com países e estrangeiros, especialmente fora dos grandes centros urbanos e turísticos, juntamente com as limitações geográficas, dimensionais e econômicas, tem representado um obstáculo significativo para a ampla adoção do tandem no Brasil. Diante desse contexto, torna-se essencial explorar outras modalidades, como o *e-tandem* e o Teletandem, que fazem uso de tecnologias digitais para superar as barreiras geográficas e promover interações entre aprendizes de diferentes localidades.

Dentro desse cenário, se faz necessário compreender as distintas modalidades de tandem, as quais consistem em estabelecer parcerias entre os aprendizes. O tandem *face-a-face*, é caracterizado pela interação presencial, na qual os participantes compartilham o mesmo espaço físico para as suas sessões de conversação, permitindo uma comunicação direta e imediata. Por outro lado, o *e-tandem*, faz uso de tecnologias digitais, como telefonias, *e-mails*, mensagens de voz ou *chats*, para promover a interação remota entre os aprendizes, transcendendo os limites geográficos e possibilitando a comunicação mesmo que estejam em locais diferentes. Assim, essas modalidades oferecem diferentes vantagens e oportunidades para os participantes, ampliarem as possibilidades de aprendizagem de LE.

Segundo Vassallo e Telles (2006), todas as modalidades de tandem têm como objetivo fomentar a aprendizagem de línguas, uma vez que proporcionam oportunidades de interação e troca entre os participantes. Tais interações são fundamentais para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes, promovendo a prática real da língua-alvo e estimulando a construção de conhecimento linguístico e cultural, já que:

A diferença é que o modo de *Tandem face-a-face* é restrito a pessoas que compartilham o mesmo contexto geográfico; o modo *e-tandem* é confinado às habilidades de leitura e escrita, deixando de lado as de produção oral e compreensão auditiva e habilidade de leitura de imagens. O modo *Teletandem*, entretanto, pode prover seus participantes apropriadamente com ferramentas e contextos para quem, embora esteja separado geograficamente, precisa praticar a produção oral e compreensão auditiva além das habilidades de leitura e escrita. (Vassallo; Telles, 2006, p. 197, tradução nossa⁸).

⁸ No original: The difference is that the *face-to face* mode of *Tandem* is restricted to people who share the same geographical context; the *e-tandem* mode is confined to reading and writing abilities and practices, leaving the speaking/listening and image reading abilities aside. The *Teletandem* mode, however, can appropriately provide its participants with the appropriate tools and context for those who, though being geographically apart, need to practice speaking/ listening in addition to reading/writing abilities. By thinking this way, we could say that *Teletandem* approaches the completeness of presence *face-to-face* communication by means of virtual teaching/learning. (Vassallo; Telles, 2006, p. 197).

Os estudiosos (2006) destacam que o formato presencial, “tandem *face-a-face*”, enfoca as habilidades orais e de compreensão auditiva, enquanto o “*e-tandem*” concentra-se nas habilidades de leitura e escrita. Contudo, o “Teletandem” supera essas limitações ao permitir que os participantes pratiquem as habilidades orais, de compreensão auditiva, de leitura e escrita, mesmo à distância. Assim, essa modalidade abrange um conjunto mais amplo de habilidades linguísticas para uma aprendizagem completa da língua-alvo.

No âmbito acadêmico brasileiro, a prática do tandem surgiu nos anos 80 (Telles, 2009). No entanto, foi apenas nos anos 90 que a modalidade *e-tandem* se apresentava nesse cenário. Nesse modelo, observava-se que o contexto físico não possibilitava o compartilhamento entre os participantes, mas, em contrapartida, estimulava e enfatizava as habilidades de leitura e escrita, com o uso do *chat* (síncrono) ou *e-mail* (assíncrono), ampliando oportunidades de interação e troca entre os aprendizes.

As imagens transmitidas por *webcam* e a interação síncrona, embora com qualidade de imagem prejudicada e com ocorrência de cortes de voz, proporcionaram uma nova abertura para o ensino de Línguas Estrangeiras (LEs) com o auxílio das tecnologias como o *Voice Over Internet Protocol (VOIP)*⁹. Consequentemente, esse método permitiu a conversão de sinais de áudio analógicos em dados digitais transferidos pela *Internet* (Pixinine, 2015). A sua popularização ocorreu por meio de aplicativos como *Windows Live Messenger* e *Skype*, mesmo sendo possível praticar o diálogo por horas e realizar interações à distância por longos períodos, havia a questão da instabilidade na utilização desses serviços devido às constantes quedas de conexão.

Com o uso cada vez mais frequente de dispositivos, intensificou-se uma dinâmica espaço-temporal na aprendizagem, assimilação e construção de conhecimentos. A popularização desses aplicativos na era globalizada ampliou o acesso a conexões internacionais por meio de recursos tecnológicos mediados pelo computador, *internet* e mecanismos de interação *online*.

Visando atender à necessidade de praticar a LE dos alunos de Letras no interior do Brasil, os estudiosos Telles e Vassallo desenvolveram a abordagem do “tandem virtual” e “*webtandem*”, consolidado como “Teletandem” permitiu encurtar as distâncias e promover a comunicação intercultural acessível e socializadora entre pares, realizada virtualmente e

⁹ Voz sobre Protocolo de Internet (VOIP). Para mais informações acessar o site: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2022/12/o-que-e-voip-veja-como-funciona-a-tecnologia-de-telefone-pela-internet.ghtml> . Acesso em: 18 de maio. 2023.

com o auxílio do computador, por meio de comunicação síncrona à distância. Nesse sentido, Vassallo (2010), pontua que:

Sinteticamente, teletandem é um nome desenvolvido no contexto do projeto TTB¹⁰ 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 semidirigida e atividades livres, focado na conversação, com possibilidade de apoio pedagógico e geralmente promovido por uma instituição (Vassallo, 2010, p. 21).

Conforme mencionado por Telles (2009, p. 24), é possível encontrar ferramentas e contextos adequados que vão além das habilidades de escuta e escrita, abrangendo também a produção e compreensão oral, que se caracteriza como “um contexto complexo de observação da aquisição de línguas estrangeiras e, também, como, um contexto natural, criativo e comunicativo de ensino e aprendizagem colaborativa”. Nesse sentido, percebe-se que a colaboração ocorre em pares, com dedicação à separação das línguas, igualdade de tempo e autonomia para desempenhar o papel de aprendiz de língua estrangeira e tutor da língua materna ou língua de proficiência.

Diante desse panorama, o Projeto *Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos*¹¹ foi criado e idealizado por Telles nos primeiros meses de 2006 como resultado das experiências práticas do professor João Antonio Telles e da leitora em língua italiana Maria Luisa Vassallo, na Universidade Estadual Paulista - UNESP¹² nos anos de 2004-2005, com o apoio financeiro da FAPESP¹³. Inicialmente, o projeto surge com o propósito de promover a circulação de aprendizes de línguas e professores em formação em um contexto multicultural, incentivando a colaboração entre os participantes. Telles e Vassallo (2009) delinearam três dimensões para o projeto, a saber: (i) o papel da nova ferramenta pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem; (ii) a aprendizagem *in-teletandem*; e (iii) a mediação do processo de teletandem.

No ano de 2020, o projeto Teletandem já se encontrava maduro e reconhecido, não só no cenário brasileiro, mas também internacionalmente. Nessa perspectiva, o projeto temático esteve até então ligado aos campi da UNESP de Assis, São José do Rio Preto e Araraquara, no estado de São Paulo, como prática consolidada na universidade. Tal expansão

¹⁰ Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos (TTB).

¹¹ Para mais informações acerca do Projeto Teletandem Brasil, acessar: <http://www.teletandembrasil.org/>. Acesso em: 13 de jul. 2023.

¹² Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras.

¹³ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

possibilitou a aplicabilidade do Teletandem nos âmbitos pedagógicos, teóricos e institucionais em uma velocidade constante. Com isso, o projeto se respalda em três objetivos iniciais:

(a) verificar a compatibilidade dos aplicativos de mensagem instantânea (com recursos de vídeo-conferência) como instrumentos pedagógicos para o tandem à distância em língua estrangeira; (b) verificar as características da interação linguística, cultural e pedagógica entre os parceiros de teletandem; (c) verificar o papel do professor-mediador dentro o contexto do tandem a distância em língua estrangeira. (Telles; Vassallo, 2009, p. 57).

Com grande potencial colaborativo, pedagógico, linguístico e de contato intercultural *online*, “o ensino é concebido como *mediação* e como *atividade de apoio*” (Telles; Vassallo, 2009, p. 56). À medida que o projeto se desenvolvia foi identificada a necessidade urgente de dispositivos adequados, como computadores e/ou laboratórios para a realização das práticas telecolaborativas, a fim de viabilizar o desenvolvimento do projeto de forma eficaz.

O projeto *Teletandem Brasil*, por sua vez, se apresenta como uma ação pedagógica e social centralizada no ensino e na formação docente, visando possibilitar o acesso às línguas e culturas diversas para populações economicamente desprivilegiadas. O Teletandem promove a inclusão linguística e cultural por meio da interação entre alunos brasileiros e estrangeiros criando um ambiente colaborativo e enriquecedor. De acordo com os idealizadores Vassallo e Telles (2009, p. 69), a aprendizagem em tandem tem como objetivos:

(a) o aprofundamento da compreensão dos modos pelos quais os parceiros de teletandem fazem uso do computador para aprenderem línguas estrangeiras; (b) ao aprofundamento de nossa compreensão sobre a natureza e os processos de interação intercultural no ambiente virtual de teleconferência e (c) às redefinições no papel do professor de línguas estrangeiras ao trabalhar com o teletandem. (Vassallo; Telles, 2009, p. 69).

No que diz respeito aos objetivos destacados por Vassallo e Telles (2009), percebe-se que eles refletem a importância e os benefícios abrangentes da aprendizagem de tandem, uma abordagem pedagógica vai além do desenvolvimento linguístico, estendendo-se à formação integral dos aprendizes, promovendo a interação entre alunos brasileiros e estrangeiros e criando um ambiente propício para a inclusão linguística e cultural de populações economicamente desprivilegiadas.

O Teletandem Brasil, diante da realidade de acesso às línguas e culturas, buscou democratizar o aprendizado, especialmente para as populações economicamente desprivilegiadas, tornando a abordagem colaborativa mais acessível e flexível. No contexto da UNESP, os participantes enfrentavam desafios ao depender de estabelecimentos comerciais, como as “*lanhouses*”, para realizar as interações, que resultava em custos adicionais e limitações de acesso.

Os estudiosos, Telles e Vassallo (2009) compartilham da mesma crença que o Teletandem possui o potencial de superar essas barreiras geográficas, econômicas e até mesmo culturais. Segundo Telles (2009) o contexto atual de ensino de LEs apresentava aspectos como:

(a) deficiência da educação de línguas estrangeiras nos países; (b) a qualidade da formação dos professores de línguas estrangeiras; (c) a exclusão social, educacional e digital; (d) o isolamento geográfico do Brasil; e (e) a importância do desenvolvimento das habilidades orais (produção e compreensão oral) em conjunto com as habilidades de escrita e leitura das línguas estrangeiras. (Telles, 2009, p. 66).

O contexto do Teletandem engloba o ensino e aprendizagem de línguas, pesquisas e formação de docentes (Telles, 2009; Kfoury-Kaneoya, 2009). Essa abordagem permite a integração da colaboração na educação de LEs, abrindo caminhos para reflexões teóricas na área da Linguística Aplicada (LA) e formação de professores. Além disso, contribui para a aprendizagem de línguas, tecnologias, aspectos culturais e linguísticos, um ambiente enriquecedor para a investigação e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais efetivas.

As reflexões sobre as interações *online* têm se aprofundado. Atualmente, o uso de programas/aplicativos como o *Zoom* se destaca como uma ferramenta que atende aos recursos técnicos e pedagógicos necessários para viabilizar as interações, substituindo o *MSN* ou até mesmo o *Skype*, devido a comunicação em tempo real, com recursos audiovisuais, facilitando videoconferências entre os participantes (Telles, 2020). Assim, a evolução tecnológica enriquece o contexto do Teletandem, promovendo interações dinâmicas e aprendizagem efetiva das LEs.

Corroboramos com Telles e Ferreira (2010), ao afirmarem que o Teletandem não deve ser compreendido como um método de ensino-aprendizagem de línguas e culturas, mas sim como “um contexto virtual, autônomo e colaborativo no qual os parceiros têm a mesma oportunidade de dialogar com um estudante de outro país a um custo relativamente baixo” (Telles; Ferreira, 2010, p. 80-81).

Nesse sentido, fica evidente que o Teletandem emerge como uma alternativa inovadora no ensino-aprendizagem de LE, oferecendo aos estudantes a oportunidade de praticar a língua-alvo e desenvolver habilidades linguísticas e interculturais de forma flexível e acessível. Logo, essa abordagem representa mudanças significativas no campo do ensino de línguas, abrindo novas possibilidades para a promoção da comunicação intercultural e o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes.

Em vista disso, o Teletandem se configura como uma resposta efetiva aos desafios enfrentados no contexto atual, ampliando as oportunidades de aprendizado e contribuindo para a formação de indivíduos mais preparados para a sociedade globalizada e multicultural em que vivemos (Mendes; Lourenço, 2009). Dessa forma, a natureza colaborativa e as possibilidades oferecidas pela tecnologia têm impactado positivamente a forma como as línguas são ensinadas e aprendidas.

Assim, o Teletandem não apenas possibilita aos estudantes a prática da língua-alvo, mas também promove a construção de pontes interculturais e o desenvolvimento de competências comunicativas essenciais. Com sua abordagem flexível e acessível, o Teletandem representa um avanço significativo no campo da LA, abrindo novas perspectivas para o ensino de línguas e o fortalecimento das relações interculturais (Mendes, 2007).

Iniciamos o capítulo traçando o percurso histórico do Tandem até o Teletandem, compreendendo a evolução dessa abordagem no contexto educacional. Buscaremos no próximo subtópico compreender os princípios fundamentais do tandem no contexto brasileiro, com o intuito de discutir suas implicações no ensino-aprendizagem de LEs na modalidade específica do Teletandem, analisando as particularidades, desdobramentos e o seu impacto na prática educacional e nas interações interculturais.

2.1.2 Ensino-aprendizagem de línguas em Tandem: princípios e perspectivas

No contexto de ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LEs), o Tandem é uma abordagem que se baseia em parcerias entre aprendizes, promovendo interações mútuas e compartilhamento de conhecimentos linguísticos e culturais. Esse método estabelece regras e princípios claros, os quais são fundamentais para a condução das sessões de interações bilíngues. Nesses encontros, dois usuários, que podem ser proficientes ou nativos na língua-alvo, engajam-se com o objetivo de motivar a aprendizagem da língua do seu parceiro (Vassallo; Telles, 2009).

Na década de 1990, ocorreu uma importante sistematização dos princípios do Tandem por meio da criação da Rede Internacional de Tandem (*International Tandem Network*) e pesquisas posteriores nessa área (Salomão *et al.*, 2009, Vassallo; Telles, 2009). A atuação dessa rede, disseminou amplamente o Tandem como abordagem de ensino-aprendizagem de línguas, na troca de experiências e a colaboração entre praticantes e instituições ao redor do mundo.

Nesse sentido, o *International Tandem*, rede internacional, institucional e eletrônica, objetivou criar uma infraestrutura para a aprendizagem de línguas por meio do tandem, utilizando a *internet* como ferramenta de comunicação. Com isso, suas interações consolidaram e contribuíram no desenvolvimento de pesquisas para fundamentar e sistematizar os princípios do tandem, fornecendo uma base teórica sólida para sua prática.

Sob essa perspectiva, a literatura sobre o tandem desempenhou um papel importante na definição dos princípios e formas dessa abordagem. Autores e pesquisadores têm contribuído com estudos ao explorarem diferentes aspectos do tandem, desde a organização das sessões até os resultados e benefícios obtidos pelos participantes. Nesse sentido, a literatura em tandem reflete na evolução e na diversidade de abordagens ao longo do tempo.

Diante desse cenário, Vassallo e Telles (2009) estabelecem três princípios para o tandem:

(1) Igualdade: É nesse princípio que “as línguas não devem ser misturadas” e enfatiza-se a importância de evitar a mistura de idiomas durante as interações em Tandem. Dessa forma, os participantes são incentivados a utilizar apenas a língua-alvo em questão, criando, assim, um ambiente linguístico autêntico e propício para a prática da língua desejada.

(2) Reciprocidade: Esse princípio destaca a troca equilibrada de papéis entre os parceiros de Tandem. Ambos têm a oportunidade de serem tanto aprendizes quanto tutores, compartilhando conhecimentos e experiências linguísticas. Portanto, a reciprocidade fortalece a colaboração e a cooperação mútua entre os participantes e um ambiente de aprendizagem enriquecedor e igualitário.

(3) Autonomia: Envolve a capacidade dos interagentes de tomar decisões relacionadas ao que, quando, onde e como estudar, bem como determinara a duração das interações. Tais decisões são essenciais para o processo de aprendizagem da língua, permitindo que os participantes escolham os tópicos de estudo, definam horários e locais de interação. Assim, é fundamental ressaltar que a autonomia pode ser adaptada de acordo com o contexto do Teletandem, seja de forma institucional ou independente. A autonomia no

tandem promove a responsabilidade e a liberdade dos participantes em conduzir seu próprio processo de aprendizagem, incentivando o engajamento ativo na construção do conhecimento linguístico.

De acordo com Benedetti (2010, p. 25), os princípios da reciprocidade e autonomia na aprendizagem em tandem são considerados interligados, mesmo que possam parecer inicialmente contraditórios “os participantes trabalham em regime de colaboração, mantendo uma relação socialmente organizada, caracterizada pela alternância de papéis”. Apesar da reciprocidade e da autonomia parecerem conceitos opostos, eles se complementam no tandem, seja na colaboração entre os parceiros, no incentivo a independência e no controle do processo de aprendizagem por parte dos participantes.

Telles e Vassallo (2009) enfatizam a importância da autonomia no Teletandem, destacando que os participantes têm a liberdade de tomar suas próprias decisões no processo de aprendizagem, assumindo um papel ativo e responsável em seu processo de desenvolvimento linguístico, tornando agentes ativos e independentes em sua jornada de aprendizagem. Essa compreensão sobre a autonomia nos processos de ensino de línguas em ambiente virtual vai ao encontro com as ideias defendidas por Benedetti (2010):

Entendo que, autonomia envolve características pessoais do indivíduo, mas também abrange contextos sociais, culturais, institucionais e governamentais em que as pessoas estão inseridas. Ao fazermos escolhas individuais consideramos os valores e costumes de nossa sociedade e/ou nos submetemos a políticas institucionais e governamentais; portanto, para ser autônomo é necessário ser dependente de outros indivíduos e configurações da sociedade (Benedetti, 2010, p. 50).

Nesse sentido, Luz (2010) ao concordar sobre a importância da autonomia, evidencia que esse princípio desempenha um papel fundamental no contexto do Teletandem, pois permite que os participantes tenham controle sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Segundo a estudiosa, a promoção da autonomia é um elemento chave para que haja a colaboração equilibrada entre os parceiros e uma experiência de Teletandem significativa.

Nos estudos realizado por Salomão *et al.*, (2009), são abordados os conceitos de cooperação e colaboração no contexto da aprendizagem em tandem. Os estudiosos enfatizam que a colaboração é mais adequada nesse contexto, uma vez que envolve a autonomia dos aprendizes na tomada de decisões e na realização de atividades. Além disso, a interação entre autonomia e reciprocidade permite a criação de um ambiente de aprendizagem colaborativo.

A abordagem em tandem se baseia na interação colaborativa entre os parceiros, na construção do conhecimento linguístico e cultural. Fundamentada nas teorias interacionista e sociocultural de Vygotsky, a abordagem enfatiza o diálogo e a colaboração como elementos essenciais para a aprendizagem da segunda língua (Salomão *et al.*, 2009). Dessa forma, a interação entre os parceiros no ensino em tandem facilita a aprendizagem, as interações significativas e, principalmente, a construção conjunta do conhecimento, proporcionando uma aprendizagem ativa e participativa.

Os princípios do tandem têm sido amplamente discutidos na literatura, como vimos anteriormente, fornecendo diretrizes essenciais para sua implementação e sucesso como uma estratégia eficaz de ensino-aprendizagem de línguas. Essa visão vai ao encontro da ideia defendida por Salomão *et al.*, (2009), corroborando, também, com a compreensão de que esses princípios orientam a forma como os participantes se envolvem e interagem durante o processo de aprendizagem, garantindo a efetividade e o benefício mútuo na busca pelo aprimoramento linguístico.

Nas concepções de Vassallo e Telles (2009, p. 25-26) “o tandem fornece à livre exploração da criatividade, no que tange à aprendizagem de línguas”. Isso evidencia a capacidade do tandem de oferecer um ambiente propício para a expressão criativa durante as interações linguísticas, mediante uma flexibilidade na aprendizagem que permite a adaptação de acordo com as necessidades e disponibilidades dos participantes.

No que concerne ao ambiente colaborativo e estimulante, o tandem promove o desenvolvimento da proficiência linguística por meio de diálogos autênticos e imersão cultural, fazendo com que os aprendizes se beneficiam mutuamente, fortalecendo tanto habilidades linguísticas como interculturais, ampliando competências comunicativas na promoção de uma aprendizagem holística, em que os aprendizes são protagonistas ativos na construção de seus conhecimentos linguísticos e na exploração de diferentes culturas.

Consoante tais colocações introdutórias, as interações em Teletandem seguem os mesmos princípios do tandem. Telles e Vassallo (2009, p. 46 - 47) a fim de caracterizar o teletandem, articula seis princípios para esse contexto, embora afirmem que os princípios e práticas de mediação não estão definidos em sua totalidade:

1. O teletandem é uma nova modalidade de aprendizagem a distância assistida pelo computador que utiliza, simultaneamente, a produção e compreensão (oral e escrita) e imagens em vídeo dos participantes por meio de uma *webcam*;

2. As atividades do teletandem são realizadas com base em princípios comuns de reciprocidade e de autonomia, negociados e compartilhados pelos dois parceiros;
3. Os participantes do teletandem são pessoas interessadas em aprender um a língua do outro, a distância, de forma relativamente autônoma. Usamos a expressão “relativamente autônoma” porque eles podem usufruir de uma mediação profissional por parte de um professor, se assim o desejarem ou precisarem.
4. Os participantes de teletandem são falantes (razoavelmente) competentes das respectivas línguas. Podem ou não ser falantes nativos da língua-alvo do parceiro e não são professores licenciados.
5. Os processos de aprendizagem do teletandem são realizados por meio do desenvolvimento de sessões regulares, voltadas para fins didáticos, de livre conversação a distância, em áudio e em vídeo.
6. Essas conversações livres são seguidas de uma reflexão compartilhada, na qual são revisadas as anotações feitas durante a sessão. Portanto, nesta fase, são praticadas, também, as habilidades de leitura e escrita. A reflexão pode focar o conteúdo da conversa, a cultura, a forma, o léxico e o próprio processo da interação de teletandem. Às práticas de teletandem, podem, também, serem associadas práticas de e-tandem, tais como a troca de tarefas de casa por e-mail, baseadas nas novas informações lexicais ou gramaticais que surjam durante a interação com o parceiro.

Segundo Benedetti (2010) os parceiros nas interações em Teletandem devem estar atentos aos três princípios básicos, sendo eles:

1. usar duas línguas em proporções iguais e em momentos separados da interação, sem misturá-las;
2. assumir responsabilidade pela própria aprendizagem, fixando objetivos e determinando meios para alcançá-los;
3. oferecer tanta ajuda quanto a recebida, de modo que ambos os parceiros se beneficiem do trabalho conjunto (Benedetti, 2010, p. 27).

Para que essa aprendizagem ocorra, é necessário estabelecer encontros regulares, com propósitos educacionais e uma duração mínima de uma hora, na qual metade do tempo é dedicada para cada língua. Além disso, esses encontros devem seguir as etapas descritas por Telles e Vassallo (2009):

Quadro 2: As fases das interações em Teletandem

Fases das interações no Teletandem	Duração aproximada
Conversação de uma ou mais temáticas:	30 minutos
Feedback acerca da língua utilizada:	20 minutos
Momento de reflexão compartilhada:	10 minutos

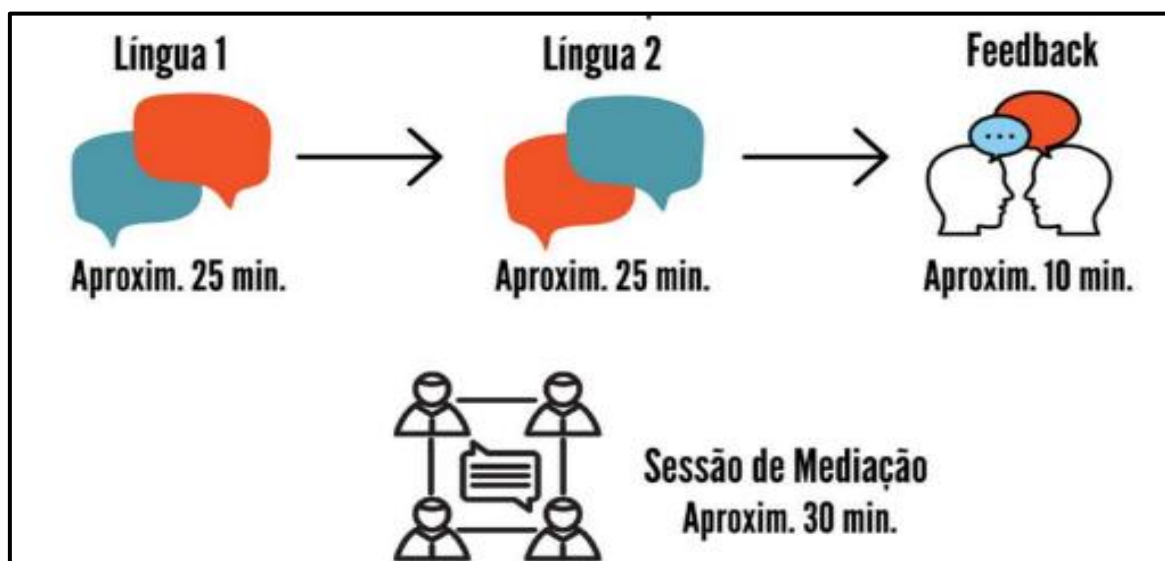
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024) a partir de Telles e Vassallo (2009).

Na primeira etapa, os participantes do Teletandem engajam-se em conversas sobre temas de interesse, com uma duração de cerca de 30 minutos. Em seguida, na segunda fase, eles fornecem *feedback* um ao outro, abordando aspectos linguísticos, vocabulário e pronúncia, por cerca de 20 minutos. Por fim, na terceira fase, realizam-se uma reflexão conjunta sobre a sessão, incluindo a revisão de acordos estabelecidos, comentários sobre a prática da LE e encorajamento da aprendizagem mútua, com duração aproximada de 10 minutos. Essas fases distintas permitem que o Teletandem adote uma abordagem didática e pedagógica, diferenciando-se de uma simples conversa cotidiana ou de uma aula particular (Vassallo; Telles, 2009).

No contexto desta dissertação, estamos envolvendo estudantes do curso de Letras Espanhol no estado da Paraíba, região Nordeste do Brasil, em práticas de intercâmbio via Teletandem. Sob esta perspectiva, o foco está em aspectos culturais, linguísticos e sociais, com ênfase em interculturalidade, cinema, ensino de línguas e formação docente de língua espanhola. É certo pontuar que, o Teletandem oferece “um contexto natural, criativo e comunicativo de ensino-aprendizagem colaborativa”, promovendo uma interação completa entre os interagentes na hora de aprender e ensinar a língua estrangeira (Telles, 2009, p. 24). Nota-se, que as interações em Teletandem visam contribuir para a compreensão e produção oral em LE, devendo ocorrer de forma regular, com temáticas escolhidas previamente escolhidas pelos aprendizes, em comum acordo, com propósitos linguísticos e culturais.

A partir disso, a Figura 1 a seguir, é apresentada uma simulação de uma sessão regular de Teletandem, delineando o modelo adotado na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), *Campus I* – Campina Grande, onde foram gerados e coletados os dados desta pesquisa, assim como em outras Instituições de Ensino (IEs). Esta ilustração funciona como um protótipo visual das interações realizadas nesse contexto específico, destacando elementos essenciais do processo de Teletandem e proporcionando uma compreensão mais clara do ambiente de aprendizado colaborativo.

Figura 1: Simulação de uma sessão de Teletandem



Fonte: Silva e Souza (2021, p. 141).

Os estudiosos Telles e Vassalo (2009) recomendam que a realização do *feedback* entre os interagentes seja realizado ao término de cada sessão interação com a língua, seguida de comentários relevantes, demonstrando uma preocupação e uma avaliação em relação aos aspectos linguísticos, gramaticais e de vocabulário entre os participantes.

Após o desenvolvimento das interações, os interagentes participam das sessões de mediação (Salomão, 2012). Trata-se de um momento específico dedicado para estimular o debate e reflexões dos participantes acerca da temática trabalhada nas interações. Isto é, as mediações possibilitam que os mediadores, enquanto professores de LEs ou estudantes de graduação e pós-graduação com experiência no Teletandem, utilizem esse momento para auxiliar os interagentes na potencialização do processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, evidenciando aspectos linguísticos e culturais presentes (Carvalho *et al.*, 2017).

É essencial compreender as diferentes modalidades do Teletandem, além das fases envolvidas nesse processo. O Tele/tandem pode ser praticado em diversos contextos institucionais com particularidades e abordagens específicas. As modalidades de Tele/tandem variam em termos de integração curricular e obrigatoriedade de participação. Apresentamos a seguir, no Quadro 3, as modalidades do Tele/tandem no contexto de realização e participação, conforme enfatizado por Salomão (2006):

Quadro 3: Modalidades de Tele/tandem: Contexto de realização e participação

CONTEXTO DE REALIZAÇÃO:		
TANDEM INSTITUCIONAL	TANDEM SEMI-INSTITUCIONAL	TANDEM NÃO INSTITUCIONAL
Realizada por instituições escolares (ensino médio ou elementar), escolas de idiomas e universidades.	Institucionalmente realizada para um dos participantes, geralmente apoiada por uma instituição educacional.	Interações informais entre participantes sem apoio institucional direto.



TIPOS DE PARTICIPAÇÃO EM TELETANDEM:			
INTEGRADO	COMPLEMENTAR	OPCIONAL	NÃO INTEGRADO
As interações são obrigatórias, fazem parte integrante do curso a partir de atividades desenvolvidas na instituição.	Reconhecido como parte integrante do curso pela Instituição, no qual os participantes podem escolher dentro das opções disponibilizadas.	As interações não fazem parte do curso, não sendo obrigatória a participação. Nesse caso, há uma escolha por parte dos estudantes.	A instituição disponibiliza recursos/apoios em alguns casos, mas não há o seu reconhecimento oficial.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024) adaptado de Salomão (2006).

Dentre as diversas modalidades do Tele/tandem, podem-se identificar variações nas condições de participação de acordo com o contexto em que se encontram inseridas, levando em consideração as particularidades dos participantes. No caso de estudantes brasileiros, a modalidade integrada pode estar incorporada ao currículo do curso, ao passo que estudantes mexicanos, a modalidade pode não ser integrada, proporcionando, assim, uma experiência diversificada no Teletandem (Salomão, 2006).

Segundo Salomão (2011, p. 660), no Teletandem, o mediador desempenha o papel intermediário na aprendizagem, sendo um “fomentador de formação reflexiva”. Dessa forma, ao atuar como parceiro de discussão, enfatiza o desenvolvimento por meio da interação social e do suporte oferecido. Logo, ao posicionar-se ao lado do interagente, o mediador fornece suporte e orientações para promover o progresso na aprendizagem, incluindo habilidades linguísticas e culturais. Nesse sentido, através da reflexão colaborativa da mediação, as ações dos mediadores buscam:

- a) ajudar os aprendizes *em tandem* a fazerem um diagnóstico de suas necessidades individuais e objetivos a serem atingidos com o curso; b) após essa etapa inicial, deve-se mostrar o que se espera de uma aprendizagem *em tandem*; c) dar um direcionamento ou mostrar os primeiros passos a partir dos quais os aprendizes deverão ser

encorajados a desenvolverem a capacidade de aprenderem sozinhos e ampliarem o sentimento de confiança; d) deve também ajudar os aprendizes a se conscientizarem da variedade de estratégias de ensino e de aprendizagem que podem ser utilizadas durante as interações (Simões; Lima, 2009, p. 221).

Durante as sessões de Teletandem, os participantes e os mediadores dessas práticas virtuais têm a oportunidade de abordar e explorar diferentes aspectos relacionados à experiência do aprendiz, no qual trabalham em conjunto sobre os desafios e as dúvidas recorrentes no ensino e aprendizagem de línguas, questões que envolvem aspectos culturais e possíveis obstáculos que possam surgir (Salomão, 2011). Cada parceria de Teletandem possui características únicas, tornando essencial uma comunicação aberta e o estabelecimento de acordos e ajustes conforme suas circunstâncias. De forma específica, o objetivo principal é de criar um ambiente de aprendizado enriquecedor, no qual os parceiros possam colaborar, compartilhar conhecimentos e explorar a língua-alvo de forma significativa e eficaz.

O Teletandem oferece perspectivas promissoras para o desenvolvimento linguístico e cultural dos participantes, permitindo aprimorar habilidades de comunicação, expandir o vocabulário e aprofundar o conhecimento cultural. Além disso, promove a autonomia e a responsabilidade dos estudantes, estimula a interação entre culturas e proporciona uma experiência de aprendizado motivadora e abrangente.

Os processos de acordos e negociações apresentam características linguísticas, culturais, tecnológicas, pessoais e interacionais, podendo envolver os parceiros e, também, o professor/mediador/orientador. Sua importância se reafirma pois parecem apresentar implicações na construção da autonomia do aprendiz, estabelecimento de objetivos, reciprocidade, autoavaliação, avaliação de resultados e estratégias de ensino e aprendizagem (Garcia, 2013, p. 167).

O ensino-aprendizagem em Teletandem abrange perspectivas fundamentais, destacando a interação social como um elemento crucial para a comunicação e o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Através das interações entre os participantes, é possível praticar o idioma-alvo, compartilhar conhecimentos e aprimorar tanto a compreensão oral quanto a escrita. Além disso, o Teletandem valoriza a autonomia do aprendiz, incentivando-o a estabelecer objetivos de aprendizado, escolher tópicos de interesse e buscar soluções para suas dificuldades, promovendo uma aprendizagem personalizada e significativa.

No Teletandem, a diversidade cultural também desempenha um papel central. Por meio das interações com falantes nativos da língua-alvo, os participantes têm a oportunidade de conhecer e compreender diferentes culturas, o que amplia sua visão de mundo e desenvolve habilidades interculturais. Essa experiência não só enriquece a aprendizagem linguística, mas também contribui para a formação de indivíduos mais abertos, tolerantes e preparados para a comunicação em contextos multiculturais.

A motivação e o engajamento são pilares importantes no Teletandem. Ao oferecer uma abordagem colaborativa e centrada no aluno, essa prática estimula o interesse e a motivação intrínseca para o aprendizado. Adicionalmente, os participantes se envolvem ativamente nas atividades propostas, pois são responsáveis por sua própria aprendizagem e têm a oportunidade de explorar tópicos de seu interesse, tornando o processo mais estimulante e gratificante. Nesse sentido, Kfoury-Kaneoya (2009, p. 293), reforça que,

Em contexto de *Teletandem*, não há como interagir sem estar motivado, já que os encontros realizam-se em parceria e há uma responsabilidade biunívoca de motivação – algo que nem sempre ocorre em sala de aula, ou pelo grande número de alunos em condições desmotivadoras ou pela própria desmotivação do professor. Notamos, ainda, que a interação leva à construção de um discurso pedagógico no qual a marca de poder da palavra do professor, na aula tradicional, praticamente desaparece em situação de ensino/aprendizagem como troca. Predomina, então, o discurso da negociação, do entendimento e da emancipação levando-nos a refletir sobre os novos papéis e concepções assumidas em contextos de ensino/aprendizagem por meio da tecnologia: do aluno, do professor, do material didático, da abordagem de ensino, do erro, de língua e de linguagem (Kfoury-Kaneoya, 2009, p. 293).

No entanto, é necessário reconhecer que o Teletandem também apresenta desafios. A superação das barreiras linguísticas e culturais pode ser um processo complexo, exigindo paciência, dedicação e perseverança dos participantes. Além disso, a falta de familiaridade com as tecnologias utilizadas no ambiente virtual pode representar um obstáculo inicial. Contudo, os benefícios obtidos por meio do Teletandem, como o desenvolvimento linguístico, o enriquecimento cultural e a formação de parcerias duradouras, compensam esses desafios. Conforme argumentado por Mendes e Lourenço (2009, p. 182):

O *teletandem* aparece nesse cenário como possibilidade de ser usado como um espaço para o exercício da interculturalidade. Os participantes não escolhem seus parceiros, e não têm qualquer conhecimento sobre suas origens, cultura, etnia, etc. até que estes lhe sejam designados (Mendes; Lourenço, 2009, p. 182).

As perspectivas abordadas no Teletandem têm sido amplamente discutidas e pesquisadas na área da Linguística Aplicada (LA). As descobertas e tendências identificadas fornecem contribuições valiosas para o campo do ensino-aprendizagem de línguas, destacando a interação social, autonomia do aprendiz, valorização da diversidade cultural, motivação e engajamento. Por sua vez, o Teletandem representa uma abordagem que proporciona um ambiente enriquecedor e colaborativo para os aprendizes se comunicarem autenticamente fora do ambiente escolar, o que possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências para falantes de diferentes países e culturas.

No ensino-aprendizagem de línguas em Teletandem, destaca-se o fato de que as interações mediadas por tecnologias digitais possibilitam o acesso à comunicação em tempo real entre os participantes, independentemente da distância geográfica (Telles; Vassallo, 2009). Vale ressaltar, que o uso dessas plataformas de comunicação *online*, como videoconferências, *chats* e fóruns, amplia e conecta as possibilidades do intercâmbio linguístico-cultural nas práticas interativas da língua-alvo, bem como as trocas culturais de conhecimentos. Além disso, a adaptação das estratégias de ensino ao ambiente *online* é fundamental para garantir um ambiente de aprendizagem eficaz.

É importante observar que, as características específicas do ambiente virtual representam um contexto desafiador para o ensino de LEs, especialmente no âmbito do Teletandem. A ausência de interações físicas e a demanda por maior autonomia por parte dos aprendizes, suscitam reflexões profundas sobre as eficácias e limitações dessas ferramentas educacionais, sobretudo para os docentes em formação. Nesse sentido, emerge a necessidade premente de compreender e abordar os obstáculos inerentes à mediação pedagógica nesse ambiente virtual. O êxito das parcerias no Teletandem reside, na habilidade dos professores em fomentar um ambiente propício à interculturalidade, estimulando os participantes a alcançarem os objetivos de aprendizagem na condução de práticas dinâmicas, envolventes e colaborativas (Garcia, 2013).

É interessante notar que outros aspectos relevantes se manifestam no contexto do Teletandem, os quais incluem a colaboração entre os participantes e a adaptação do currículo às necessidades individuais dos aprendizes. A partir dessas considerações, defendemos a inclusão de atividades interculturais que valorizem a diversidade dos participantes e promovam a reflexão sobre o papel das tecnologias digitais no processo de ensino. Ao contemplar esses aspectos, os profissionais da área têm o potencial de conceber ambientes de ensino-aprendizagem mais eficazes, explorando as possibilidades do Teletandem e

proporcionando uma experiência enriquecedora para os participantes. Segundo Fernandes e Consolo (2010, p. 67):

O processamento das informações à disposição em meios digitais encontra no ensino espaço para o desenvolvimento de tecnologias que beneficiem a aquisição de conteúdo e o desenvolvimento de novas habilidades. Assim, o ensino de LE também pode beneficiar-se graças ao rico ambiente de aprendizagem que os meios digitais, proporcionam, principalmente na utilização de tais recursos para a aprendizagem colaborativa de línguas. (Fernandes; Consolo, 2010, p. 67).

Portanto, nesse contexto, a interação mediada por tecnologias digitais, a adaptação ao ambiente *online* e a promoção da colaboração entre os participantes são elementos essenciais para a criação de ambientes de ensino mais eficientes no Teletandem. Dessa forma, é possível promover a prática da língua-alvo, o compartilhamento de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades interculturais (Garcia; Luvizari, 2009). Assim, para maximizar o potencial do Teletandem como uma metodologia inovadora e eficaz no ensino de línguas, é fundamental a aplicação desses princípios.

Na próxima seção, abordaremos a formação dos professores de LEs no ambiente virtual, com especial atenção à metodologia do Teletandem. Nesse sentido, examinaremos os aspectos essenciais desse processo formativo e destacaremos como esse espaço formativo híbrido e complexo se configura como um ambiente essencial para o aprimoramento de competências linguísticas e interculturais.

2.1.3 Formação de professores de Línguas Estrangeiras no meio virtual – Teletandem

Conforme esclarecido anteriormente, nesta seção discutiremos a respeito do Teletandem como um espaço de formação dos docentes de Línguas Estrangeiras (LEs).

No cenário contemporâneo da educação brasileira, a formação de professores de LEs no meio virtual, especialmente no contexto do Teletandem, assume um papel fundamental de destaque. As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) têm revolucionado a forma de como se ensina e aprende uma língua estrangeira, exigindo que os professores adquiram habilidades e competências específicas para explorar o potencial dessas ferramentas no processo educativo.

A esse respeito, a proficiência linguística e conhecimento teórico são fundamentais para que os docentes se envolvam em práticas que fomentem a reflexão sobre os processos

de ensino e aprendizagem de línguas, integrando as tecnologias como uma dimensão crucial no contexto colaborativo e autônomo do Teletandem. Segundo Carvalho e Messias (2017), as tecnologias devem ser incorporadas de forma teórica e prática na formação docente, utilizando uma abordagem crítico-reflexiva para promover a proficiência linguística e o desenvolvimento profissional dos futuros professores.

Para efetivar a integração entre a formação de professores de LEs e o meio virtual, é necessário abordar não somente as potencialidades das NTICs, mas também como se relacionam com as práticas pedagógicas no contexto do Teletandem. Nesse sentido, as estudiosas Carvalho e Messias (2017) ressaltam a importância da reflexão sobre o emprego das novas tecnologias como recursos para o ensino e aprendizagem de línguas, bem como para a formação docente na elaboração de estratégias eficazes de mediação e interação com os estudantes, dado que,

Numa perspectiva crítico-reflexiva de formação docente para o uso das tecnologias, não mais podemos prescindir desses novos elementos no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, quer seja se buscamos promover a proficiência no idioma estrangeiro, quer seja se temos o objetivo de estimular um amplo desenvolvimento profissional (Carvalho; Messias, 2017, p. 2).

Com efeito, o Teletandem é reconhecido como um contexto privilegiado para a formação de professores de línguas, tanto em estágio prévio quanto em serviço. Os estudos realizados por Kfoury-Kaneoya (2009) e Vieira-Abrahão (2010) demonstram que a modalidade Teletandem suscita reflexões teóricas e práticas entre os licenciandos em Letras, levando-os a considerar os novos contextos e possibilidades de ensino-aprendizagem de línguas dentro e fora do ambiente digital. Em suma, o Teletandem é visto como uma ferramenta que contribui para a formação dos professores, estimulando a reflexão e aprimoramento das práticas de ensino de línguas. Nesse sentido, concordamos com a visão de Garcia (2021, p. 1066):

[...] concebemos panorama da formação de professores deva fomentar uma multiplicidade de ações e perspectivas, com o suporte das TDICs. Dessa forma, os professores pré-serviço poderiam ter experiências significativas e transformadoras e priorizar práticas que valorizem os alunos e as demandas atualizadas para, em sua atuação futura, desvencilhar-se de modelos cristalizados que ignoram a construção de conhecimento (Garcia, 2021, p. 1066).

Considerando que os cursos de licenciatura visam formar futuros professores de forma crítico-reflexiva para atuar com competência em um cenário educacional cada vez mais permeado pelas tecnologias digitais, a importância do Teletandem se destaca. Kfouri-Kaneoya (2008), afirma que tais cursos se concentram no aprimoramento da competência linguística dos alunos e no engajamento com a prática discursiva, embora esta última muitas vezes receba menos atenção. A autora ressalta que o professor em pré-serviço contribui “sendo *portador de uma rica história de vida*, além de conhecimentos teóricos sobre ensino e aprendizagem de línguas” (Kfouri-Kaneoya, 2008, p.71).

Nesse contexto, ao incentivar os estudantes de Letras a refletirem sobre os novos desafios e oportunidades oferecidos pelas tecnologias digitais no ensino de línguas, tanto no ambiente virtual quanto fora dele, o Teletandem complementa essa formação e promove o desenvolvimento habilidades reflexivas. Dessa forma, a integração do Teletandem nos cursos de formação de docentes, especialmente na modalidade Institucional Integrado, oferece uma formação mais completa e eficaz, preparando os futuros professores para enfrentar os desafios contemporâneos no ensino de LEs.

No âmbito da formação inicial de professores, as práticas de Teletandem são exploradas como uma oportunidade para aprimorar a proficiência na língua-alvo, facilitando o desenvolvimento da competência linguística e da interculturalidade por meio de interações com falantes nativos. Carvalho, Ramos e Messias (2017) destacam que o Teletandem proporciona um ambiente de comunicação autêntica e intercultural, configurando-se como um espaço de formação híbrida e complexa. Segundo as autoras (2017), o Teletandem oferece diversas possibilidades para o desenvolvimento de competências, incluindo: habilidades linguístico-discursivas, didático-metodológicas, interculturais-socioculturais e tecnológicas. Estas últimas, em particular, ganham destaque devido às mudanças sociais em contemporâneas.

Corroboramos com Zeichner (2010), ao destacar a importância de promover espaços mais democráticos e inclusivos para colaboração entre escolas e comunidades como parte essencial da formação docente, uma vez que,

[...] a criação de espaços híbridos na formação de professores nos quais o conhecimento empírico acadêmico e o conhecimento que existe nas comunidades estão juntos de modo menos hierárquico a serviço da aprendizagem docente representam uma mudança de paradigma na epistemologia dos programas de formação de professores (Zeichner, 2010, p. 479).

Assim, acreditamos que ações vinculadas ao contexto colaborativo do Teletandem, vivenciadas por professores de espanhol em formação inicial, proporcionam um ambiente de formação docente produtivo. Esse cenário abrange processos de ensino e aprendizagem da língua, a reflexão sobre a prática docente e o fortalecimento de identidades profissionais adaptadas às constantes transformações sociais que permeiam o contexto social (Carvalho, Ramos, Messias, 2017).

As reflexões realizadas por Kfoury-Kaneoya (2009, p. 272), ressaltam que as interações no Teletandem oferecem benefícios significativos para os licenciandos. O contato direto com falantes nativos da língua, oportuniza o desenvolvimento de habilidades linguísticas, interculturais e comunicativas. Além disso, a prática do ensino de línguas proporciona “não só um intercâmbio de interesses linguístico-comunicativos, mas a busca por uma comunicação cultural e sociolinguisticamente engajada e mais democrática aos usuários”.

Concordamos com as questões levantadas por Salomão (2012) sobre a necessidade de reconsiderar a cultura no ensino de línguas mediado pelas tecnologias, relacionando-a a aspectos mais amplos de identidades e fatores demográficos. Reconhecemos que o contexto colaborativo do Teletandem promove reflexões significativas tanto na formação de professores quanto no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Partindo dessa premissa, a autora destaca que:

[...] as ferramentas de comunicação síncrona que possibilitam modalidades de ensino e aprendizagem colaborativos, como é o caso do teletandem, oferecem a oportunidade do contato com este “outro”, por meio da linguagem oral e escrita, gerando importantes questões acerca de tais interações: a necessidade de se repensar o que seja cultura no ensino de línguas mediado pelas tecnologias, assim como na formação de professores, relacionando-a a questões de identidade, que vão além de fatores como idade, gênero, origem regional e *background* étnico, mas que tratam também das relações histórico-culturais e políticas, dos interesses socioeconômicos, nas quais os indivíduos estão inseridos (Salomão, 2012, p. 14).

Destarte, entendemos que a formação docente demanda o desenvolvimento de novas competências alinhadas às exigências do contexto contemporâneo. Conforme observado por Vieira-Abrahão (2010), é fundamental investir na formação e desenvolvimento dos docentes, pois desempenham um papel importante no processo educacional. Ao priorizar a formação, é possível garantir uma educação de qualidade, capacitando os professores para enfrentar os desafios e demandas presentes na sala de aula, dado que a melhoria da educação

é percebida como um resultado direto do investimento, da valorização dos professores e, conseqüentemente de sua formação contínua.

Pautando-nos na abordagem atual de ensinar e aprender uma LE de maneira colaborativa, acreditamos que a atuação de professores no ensino virtual requer a compreensão das particularidades desse ambiente de aprendizagem e adaptar suas metodologias e estratégias pedagógicas. No campo da Linguística Aplicada (LA), ao adotar essa perspectiva colaborativa e virtual, concentramo-nos no estudo dos fenômenos que permeiam a reflexão sobre a língua, cultura e sociedade no contexto do ensino de línguas.

Para Rajagopalan (2003), compreender as implicações políticas dessas relações, é reconhecer que a formação docente deve transcender o domínio de habilidades linguísticas e abordar a diversidade cultural e comunicativa. Além disso, Kumaravadivelu (2006) destaca a relevância de investigar o impacto da globalização cultural no mundo atual e suas implicações, afirmando que:

A distância espacial está diminuindo. As vidas das pessoas – seus empregos, salários e saúde – são afetados por acontecimentos no outro lado do mundo, frequentemente por acontecimentos que desconhecem. A distância temporal está diminuindo. Os mercados e as tecnologias mudam com uma velocidade sem precedente, com atos distantes ocorrendo em tempo real, com impactos nas vidas das pessoas que vivem longe. As fronteiras estão desaparecendo. As fronteiras nacionais estão se dissolvendo, não somente em termos de comércio, capital e informação, mas também em relação a ideias, normas, culturas e valores (Kumaravadivelu, 2006, p. 131).

Conforme apontado anteriormente, a globalização é um fenômeno com implicações em diversas áreas da vida contemporânea, permitindo que eventos distantes afetem diretamente as pessoas devido às mudanças rápidas nos mercados e na tecnologia, que reduzem a distância temporal dos acontecimentos. Nesse contexto, compreender a globalização envolve interpretar as mudanças em curso no mundo interconectado e observar seus impactos nas identidades culturais e no ensino de LE. Como observa Porcellato (2013, p. 36), isso se reflete “em diversas esferas da nossa vida cotidiana, nas nossas expressões e comportamentos culturais e também nas nossas escolhas de aprender um idioma estrangeiro”.

Nesse sentido, pensar na formação de professores de LEs é contemplar o entendimento das mudanças culturais recorrentes da influência tecnológica, proporcionando aos docentes uma visão mais ampla e crítica do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Como ressalta Telles (2009, p. 67), a metamorfose exercida pela tecnologia sobre

os contextos de aprendizagem, tem o potencial de “promover, em nossas universidades, a educação dos professores de línguas estrangeiras tendo em vista os novos panoramas das sociedades que se informatizam”, o que afeta diretamente a relação das pessoas com as culturas, o ensino e a aprendizagem, assim como a formação de docente.

Os estudos de Kfoury-Kaneoya (2014) nos conduzem para uma compreensão do contexto de aprendizagem do Teletandem no cenário pós-moderno, analisando-o também como uma abordagem crítica e ideológica. A estudiosa (2014) sinaliza como este ambiente colaborativo contribui para a configuração de um paradigma específico de formação docente, que se concentra no intercâmbio linguístico-cultural virtual, instigando uma reflexão aprofundada tanto nos futuros professores quanto em seu próprio processo de ensino e aprendizagem de um idioma.

Por conseguinte, a formação contínua de professores de línguas, desde o ingresso nos cursos até a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos em diferentes ambientes de ensino, assume um papel crucial diante dos desafios inerente ao contexto do ensino *online*. Esta formação deve abordar a gestão eficaz do tempo, a criação de ambientes virtuais de aprendizagem acolhedores e motivadores, e a adaptação criteriosa das estratégias de ensino tradicionais ao contexto digital (Telles, 2009). Dessa forma, uma formação específica para o ensino mediado por tecnologias, como o Teletandem, assegura uma experiência de aprendizagem enriquecedora, promovendo o desenvolvimento tanto da proficiência linguística quanto cultural dos participantes.

A experiência com o ensino e aprendizagem mediada por tecnologias digitais tem democratizado o acesso à educação, promovendo parcerias entre estudantes que refletem significativamente no desenvolvimento de futuros professores de línguas. Esse cenário emergente configura um ambiente propício para a formação docente, permitindo o aprimoramento das competências comunicativas interculturais. Além disso, proporciona uma oportunidade ímpar para que os professores em formação explorem questões pedagógicas em contextos reais, abordando aspectos linguísticos, culturais e sociais. Assim, a integração do Teletandem como prática pedagógica acrescenta um valor à promoção da alteridade e contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e diversificado.

O Projeto *Teletandem Brasil Línguas Estrangeiras para Todos*, iniciado em 2006 com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Proc. FAPESP 2006/03204-2), destacou-se no campo do ensino de LEs. Esta iniciativa, que contou com a colaboração de uma equipe de pesquisadores brasileiros e internacionais, teve duração até

abril de 2010 e alcançou reconhecimento internacional. Financiado pela FAPESP, o projeto evidenciou seu potencial educacional, colaborativo e linguístico ao promover o contato intercultural e a comunicação via videoconferências entre os estudantes de LÊs. Durante seu desenvolvimento, gerou várias dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, que contribuíram significativamente para a expansão do conhecimento sobre o Teletandem e suas aplicações na formação docente e no ensino e aprendizagem de línguas.

Consolidado como um campo de pesquisas, o intercâmbio virtual promovido pelo Teletandem tem sido essencial para a disseminar os resultados do projeto e ampliar a compreensão sobre sua eficácia no aprimoramento de habilidades linguísticas e culturais, bem como no desenvolvimento do contato intercultural entre os participantes de diferentes culturas. Para expandir o conhecimento nesse contexto, foram consultadas pesquisas relevantes que abordam a temática da formação de professores, com atenção especial aos objetivos e resultados dessas investigações.

No quadro de investigações do Diretório de Teses e Dissertações da Capes¹⁴, encontramos disponíveis um total de 66 publicações, sendo 35 Dissertações de Mestrado e 31 Teses de Doutorado defendidas. Nossa iniciativa era justamente de identificar estudos relevantes e estabelecer uma análise crítica da literatura existente, com o intuito de fortalecer as bases teóricas da pesquisa sobre os aspectos interculturais e sobre a formação docente em sessões de Teletandem. Ao refinar a busca pelo termo “Teletandem” entre o período de 2019 – 2023, encontramos um total de 19 resultados, sendo 10 Dissertações de Mestrado e 9 Teses de Doutorado.

Neste momento, o foco recaiu especificamente em questões que envolvam culturas, interculturalidade e formação docente no contexto do Teletandem. Realizamos, portanto, um recorte, identificando 9 trabalhos relevantes, sendo 5 Dissertações de Mestrado e 4 Teses de Doutorado. No Quadro 4, apresentamos os detalhes dessas investigações, incluindo os nomes dos pesquisadores, a data, o título das respectivas pesquisas, a instituição e a região. A seguir, oferecemos uma breve discussão sobre cada um desses estudos.

¹⁴ A primeira busca foi realizada em 11 de novembro de 2023, no banco de dados de Dissertações e Teses da CAPES, a partir do termo “Teletandem”. Posteriormente, em 12 de fevereiro de 2024, realizamos uma nova busca no banco de dados, acrescentando a área de concentração em Linguística e Língua Portuguesa e encontramos mais 2 resultados, uma Dissertação de Mestrado em destaque na posição 6 e uma Tese de Doutorado, na posição 5, como visualizamos no Quadro 4.

Quadro 4: Síntese das pesquisas realizadas no banco de Dissertações e Teses da Capes

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO – CAPES – TELETANDEM					
Nº	AUTOR	DATA	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	REGIÃO
1	Zampieri	2019	O olhar de participantes sobre (inter)cultura(lidade) em contexto de Teletandem: o visionamento como (trans)formação	UNESP/ Araraquara	Sudeste
2	Moretti	2020	Interculturalidade e estratégias de negociação de sentido em interações de Teletandem	UNESP/ Araraquara	Sudeste
3	Silva	2020	A formação do professor interculturalista de língua espanhola: crenças, ações e reflexões	UFMG/ Campina Grande	Nordeste
4	Costa	2022	Dimensões de cultura em diários reflexivos de aprendizagem do MulTec	UNESP/ São José do Rio Preto	Sudeste
5	Oliveira	2022	Encontros transculturais e histórias na terceira idade: uma experiência em Teletandem	UNESP/ Presidente Prudente	Sudeste
6*	Moraes	2023	A formação de professores de línguas em Teletandem: espaços para a reflexão do mediador em uma comunidade de Prática	UNESP/ Araraquara	Sudeste
TESES DE DOUTORADO – CAPES – TELETANDEM					
Nº	AUTOR	DATA	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	REGIÃO
1	Freitas	2019	Efeitos dos estereótipos no teletandem	UNESP/ São José do Rio Preto	Sudeste
2	Alves	2019	Ensino Intercultural de Português Língua Estrangeira por meio de canções: representações de aprendizes franceses	UNESP/ Araraquara	Sudeste
3	Schaefer	2019	<i>The Co-Construction of Interculturality In The Project Teletandem Brasil: Foreign Languages For All</i>	UFSC/ Santa Catarina	Sul
4	Freschi	2023	Avaliação e intercâmbio virtual: um estudo de caso sobre avaliação formativa no Teletandem Institucional Integrado	UNESP/ São José do Rio Preto	Sudeste
5*	Campos	2023	Teletandem e estratégias de aprendizagem: um estudo à luz da teoria da complexidade	UNESP/ Araraquara	Sudeste

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

No escopo das investigações no contexto de dissertação, identificamos a pesquisa de Zampieri (2019) intitulada: “O olhar de participantes sobre (inter)cultura(lidade) em

contexto de Teletandem: o visionamento como (trans)formação”. A estudiosa investigou sobre as dimensões culturais presentes nas interações de três participantes, bem como os impactos das sessões de visionamento em sessões de interação do Teletandem, especialmente em relação às reflexões sobre (inter)cultura(lidade). A pesquisa ancorou-se em uma abordagem qualitativa e utilizou a técnica de visionamento como método de coleta de dados. Os resultados destacaram uma predominância de elementos culturais tangíveis, estereótipos e generalizações nas interações dos participantes. Além disso, as sessões de visionamento foram identificadas como momentos que levaram a reflexões, julgamentos e possíveis transformações na maneira como os participantes tratam elementos culturais e representam suas culturas.

Moretti (2020) “*Interculturalidade e estratégias de negociação de sentido em interações de Teletandem*” teve como objetivo investigar as sessões de interação, com foco na interculturalidade e nas estratégias de negociação de sentido empregadas pelos participantes. Fundamentada em uma abordagem qualitativa, interpretativista e descritivista, a estudiosa analisou excertos de interações entre participantes brasileiros e estrangeiros para compreender como eles lidam com a diversidade cultural e linguística durante, além de identificar as estratégias empregadas para compartilhar conhecimentos sobre sua própria língua e cultura com os parceiros estrangeiros. Os resultados revelaram que o Teletandem proporcionou aos participantes o contato intercultural e a aprendizagem de uma língua e cultura estrangeiras, contribuindo para reflexões sobre a própria língua e cultura. As estratégias de negociação e sentido, como traduções literais e explicações em português, foram identificadas como meios pelos quais os participantes compartilharam seus conhecimentos culturais e linguísticos.

Nos estudos de Silva (2020), “*A formação do professor interculturalista de língua espanhola: crenças, ações e reflexões*”, o estudioso investigou as crenças que permeiam a formação inicial de professores interculturalistas de espanhol, mediada pela Teletandem. O estudo enfatizou como o aspecto intercultural atuou como uma oportunidade de diálogo entre as culturas brasileira e argentina, promovendo o respeito às diferenças, cooperação e abertura para a diversidade cultural. O pesquisador ressaltou a importância da discussão sobre interculturalidade na formação de professores, visando promover o diálogo entre culturas, desconstruir preconceitos e impulsionar as práticas interculturais pautadas na criticidade e no respeito. Os resultados mostraram que as crenças relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem possibilitaram a construção de uma consciência crítica em relação à interculturalidade por parte das licenciandas em formação do curso de Letras-Espanhol.

A dissertação de Costa (2022), *“Dimensões de cultura em diários reflexivos de aprendizagem do MulTec”*, explorou como as dimensões de cultura se manifestam nos diários escritos em língua portuguesa durante sessões orais de Teletandem. A investigação fundamentou-se no Projeto Teletandem Brasil: Língua Estrangeira para Todos (TTB) e teve como objetivo promover o desenvolvimento de competências linguísticas, discursivas e sociais, além de auxiliar os participantes a desenvolverem habilidades interculturais. Os resultados apontaram que a cultura é compreendida como um elemento relativo associado a grupos específicos e descrita como algo individual, variável e múltiplo. Além disso, nos diários dos participantes foram identificadas as diferentes dimensões culturais presentes nas interações por meio das experiências linguísticas e culturais vivenciadas como uma fonte rica para reflexões.

O foco de pesquisa de Oliveira (2022), *“Encontros transculturais e histórias na terceira idade: uma experiência em Teletandem”*, explorou o Teletandem como espaço educativo para a terceira idade e como mediador de histórias de vida dos participantes. Por meio de uma abordagem qualitativa e narrativa, utilizando relatos orais e escritos dos participantes, o pesquisador buscou compreender como a participação de idosos com mais de sessenta anos de idade promove o contato intercultural. Os resultados indicaram que o Teletandem proporcionou uma série de benefícios para os idosos, incluindo aspectos sociais, emocionais, linguísticos, culturais e tecnológicos. Além disso, as interações intergeracionais promovidas pelo Teletandem contribuíram para o desenvolvimento de vínculos socioemocionais e uma vivência mais reflexiva sobre identidades individuais e coletivas relacionadas à linguagem e à cultura.

A investigação de Moraes (2023), intitulada: *“A formação de professores de línguas em Teletandem: espaços para a reflexão do mediador em uma comunidade de Prática”*, concentrou-se em investigar como o Teletandem pode ser um espaço significativo para a formação de professores de línguas, especialmente no contexto da Comunidade de Prática de Teletandem (CdPT). Adotando uma natureza qualitativa e base etnográfica, o estudo buscou compreender de que forma as interações entre os mediadores nesta comunidade podem favorecer suas reflexões sobre a prática mediadora e contribuir para sua formação como professores de línguas. Os resultados evidenciaram a estrutura básica da CdPT, composta pelo domínio de conhecimento relacionado ao contexto de ensino e aprendizagem de línguas em Teletandem, pela comunidade formada pelos mediadores e professores em formação, e pela prática compartilhada referente a atitudes e estratégias para condução das mediações e atividades do Teletandem. Ademais, o ambiente da CdPT permitiu reflexões

sobre o papel do mediador e contribuiu para a formação inicial de professores de línguas, promovendo adaptações no projeto e propiciando a atuação dos mediadores como formadores de professores através de uma mediação dialógica e colaborativa.

Em relação às Teses, destacamos os estudos de Freitas (2019), Alves (2019), Schaefer (2019), Freschi (2019) e Campos (2023) que possibilitaram análises e reflexões direcionadas à temática da interculturalidade e formação docente nas interações e mediações do Teletandem.

Freitas (2019) ao investigar os “*Efeitos dos estereótipos no Teletandem*”, teve como objetivo analisar os efeitos dos estereótipos e propor uma prática crítica de mediação para desencorajar estereótipos excludentes no contexto do Teletandem. A autora ancorada em estudos sobre o Teletandem e teorias relacionadas a estereótipos, identidades, performatividade e mediação, destacou a importância de uma mediação consciente e inclusiva, enfatizando a necessidade da reflexão intercultural, além de que a formação interculturalista de docentes pode potencializar o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em contextos mediados pela tecnologia. Os resultados revelaram que os participantes utilizavam estereótipos nacionais como uma forma de promover uma aproximação transcultural, afetando a concepção de língua, a identidade dos interagentes e a aprendizagem por meio da diferença.

O estudo “*Ensino Intercultural de Português Língua Estrangeira por meio de canções: representações de aprendizes franceses*”, conduzido por Alves (2019) verificou a eficácia do uso de músicas brasileiras no ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) para aprendizes franceses, especialmente no que diz respeito à compreensão e reflexão sobre aspectos culturais do Brasil. A pesquisa foi embasada em teorias da Linguística Aplicada, Educação Intercultural e Abordagem Comunicativa, que ressaltam a importância da interação entre língua e cultura no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. A abordagem qualitativa incluiu a análise de interações de Teletandem e de diários reflexivos de aprendizes, além da elaboração e aplicação de um curso de PLE utilizando músicas brasileiras como recurso pedagógico. Os resultados indicaram que o uso de músicas desempenhou significativamente na compreensão e reflexão sobre diferentes aspectos culturais do Brasil, promovendo trocas interculturais, reflexões sobre identidade e estereótipos, e incentivando a motivação dos aprendizes para o aprendizado da língua.

Schaefer (2019), em “*The Co-Construction of Interculturality In The Project Teletandem Brasil: Foreign Languages For All*”, buscou compreender a co-construção da interculturalidade no contexto do Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para

Todos, que possibilita a Telecolaboração entre aprendizes de diferentes culturas para o desenvolvimento de habilidades linguísticas. O estudo fundamentou em teorias que abordam a comunicação intercultural, como as de Byram (1989; 1997), Liddicoat & Scarino (2013), Risager (2007), entre outros. Ao utilizar uma abordagem qualitativa, os dados foram coletados por meio de questionários, diários reflexivos, sessões de Teletandem, mediações, relatos de experiência, entrevistas e mensagens privadas no *Facebook*. Adotando uma perspectiva ecológica, os resultados apontaram aspectos que dificultaram e favoreceram a co-construção da interculturalidade, como visões estereotipadas, negociação superficial de sentido e exploração como obstáculos. A tese proporcionou momentos de reflexão nas sessões de mediação, permitindo a contestação e descentralização de representações culturais fixas dos participantes, levando a uma compreensão mais profunda dos desafios e das potencialidades da interculturalidade no contexto do Teletandem..

Notamos que as pesquisas analisadas destacaram uma variedade de temáticas alinhadas à formação de professores, tanto inicial quanto continuada, no contexto virtual, colaborativo e intercultural do Teletandem. Esses estudos instigaram reflexões significativas sobre práticas docentes, dinâmicas interculturais, estratégias de mediação e o papel do professor na promoção da interculturalidade, além da reflexão crítica sobre identidades e estereótipos.

A partir desse mapeamento inicial, identificamos três percepções relevantes nas pesquisas sobre o Teletandem, a saber: i) a falta de estudos que explorem a integralidade de narrativas fílmicas como ferramenta pedagógica no Teletandem; ii) a escassez de pesquisas dedicadas à formação de docentes interculturalistas de espanhol no Teletandem; e iii) a ausência de iniciativas voltadas para a criação de materiais didáticos que promovam reflexões sobre questões interculturais e linguísticas durante as interações na modalidade Institucional Integrado do Teletandem.

Na seção seguinte, exploraremos a interculturalidade no ensino de línguas e sua importância para a formação docente. Discutiremos sobre a interculturalidade no ensino de línguas, enfatizando suas dimensões na promoção de uma formação mais abrangente dos professores de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), assim como sua aplicação no ambiente intercultural e colaborativo do Teletandem.

2.2 Interculturalidade no ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira

Nesta seção, centramos nossa atenção para discutir a respeito sobre a formação de professores interculturalista. No primeiro momento, abordaremos os conceitos atribuídos as palavras “cultura” e “interculturalidade”. Em um segundo momento, iremos investigar e tecer reflexões a respeito da presença da interculturalidade nas aulas de Línguas Estrangeiras (LEs), bem como o desenvolvimento da competência intercultural¹⁵ na formação de professores de Língua Espanhola.

2.2.1 Interculturalidade no ensino de línguas: Encontro e diálogo entre diferentes culturas

Ao tecer reflexões e discussões sobre a diversidade e complexidade das culturas apreciamos as diferenças entre os povos e reconhecemos a influência mútua que ocorre quando culturas distintas se interagem. Valorizando o conhecimento das noções culturais, estabelecemos uma base sólida para compreender a interculturalidade na criação e elaboração de novas perspectivas de aprendizado e ensino de línguas. Esse ambiente se torna propício para a promoção do respeito, da colaboração e da harmonia entre os diferentes grupos culturais (Mendes, 2004).

Destarte, entendemos a cultura como um fenômeno complexo que pode ser abordado a partir de seus aspectos materiais, representados por objetos físicos, e imateriais, como demonstrações populares, danças, música, vestimentas, comidas e lendas, uma vez que a diversidade cultural desempenha um papel significativo na formação da identidade de um povo. Assim, compreendemos que o estudo da cultura é vasto e abrange diversas perspectivas, sejam elas: culturas corporais, de massa, erudita, de organizações, filosóficas e até sociológicas (Maciel, 2018).

O processo de ensinar e aprender uma língua, e comunicar-se nela, vai muito além da simples transmissão de conteúdos linguísticos. Trata-se de um movimento enriquecido por reflexões e discussões que envolvem as semelhanças e diferenças entre culturas

¹⁵Ao longo desta dissertação, exploramos a competência intercultural como “[...] a capacidade de perceber, usando-se de todos os mecanismos disponíveis, a diversidade do outro, e sendo capaz de dominar seus sentimentos pessoais, de neutralizar suas crenças e de pensar de forma a poder se colocar no lugar do outro” (Salomão, 2012, p. 108). Sublinhamos as visões de Byram (1997), a qual apresenta um modelo de competência comunicativa intercultural, composto pelas competências: (i) linguística; (ii) sociolinguística; (iii) discursiva; e (iv) intercultural e de Oliveira (2014) a partir do desenvolvimento de habilidades como *savoir comprendre* (interpretar), *savoir faire* (descoberta/habilidades de interação), *savoir* (conhecimento de si e dos outros), *savoir s’engager* (consciência cultural crítica) e *savoir être* (atitudes).

estrangeiras e maternas, evitando a formação de estereótipos e visões distorcidas dos povos. Concordamos com Silva (2020), ao ressaltar que é no contexto da sala de aula, que esse ambiente se torna propício para que os professores possam apresentar e mediar essas semelhanças e diferenças, promovendo um diálogo intercultural enriquecedor para os alunos.

Antes de adentrarmos nas discussões acerca da interculturalidade no ensino de línguas, se faz necessário tecer breves reflexões sobre o conceito de cultura a partir de alguns estudiosos e seus posicionamentos sociais e históricos¹⁶. Nesta perspectiva, visualizamos a cultura como uma ciência em constante evolução, um fenômeno dinâmico e mutável que exerce influência sobre a sociedade e, ao mesmo tempo, é influenciada por ela.

De acordo com o sociólogo e antropólogo francês Cuche (2002), ao investigar a origem da palavra cultura, descobre-se que as raízes antigas derivam do vocabulário francês e são provenientes do latim “*cultura*”. No final do século XIII, os franceses associavam o termo ao “cuidado dispensado ao campo ou ao gado” englobando aspectos referentes aos modos de vida em sociedade, aos ideais de cultivo e a o conjunto de conhecimentos necessários para desenvolver o senso crítico. A evolução histórica da palavra reflete sua expansão e aquisição de novos significados, demonstrando sua abrangência e pluralidade.

Por volta do século XVI, o termo “*cultura*” passou a ser mais utilizado no seu sentido figurado, evoluindo de uma referência à agricultura para representar o desenvolvimento intelectual e a formação do espírito. Gradualmente, o termo adquiriu o sentido de ação de instruir e, por fim, chegou ao conceito moderno de estado do espírito cultivado pela instrução para denotar um indivíduo que possui cultura (Cuche, 2002). Nesse sentido, ao estudarmos cultura, reconhecemos a capacidade de moldar identidades e estabelecer vínculos entre diferentes comunidades, abraçando a diversidade e a riqueza de perspectivas que enriquecem a nossa existência.

Por conseguinte, no século XVIII, a palavra *cultura*, começou a ser associada e, em alguns casos, considerada semelhante a “civilização”, referindo-se a um “progresso intelectual, espiritual e material” (Eagleton, 2011, p. 19). Entretanto, há uma diferenciação importante entre os dois conceitos: (i) “cultura” está para os progressos individuais, e se relaciona ao desenvolvimento pessoal por meio do conhecimento e da arte; e (ii) “civilização” diz respeito aos avanços coletivos alcançados pela sociedade como um todo, conforme aponta Cuche (2002).

¹⁶ Nesta breve reflexão, optamos por não abordar todos os diferentes momentos de discussão sobre os conceitos de cultura, pois tal abordagem foge ao escopo do nosso estudo.

Edward Tylor (1832-1917), considerado “pai do conceito cultural” desempenhou um papel fundamental ao apresentar uma das primeiras definições de cultura. Formulada no século XIX, sua definição transcendeu as limitações teóricas e questões contemporâneas, servindo como base para o desenvolvimento futuro do campo cultural. À medida que avançamos no tempo, apreciamos o legado do estudioso e sua influência no desenvolvimento do conceito de cultura, que continua a moldar nossas perspectivas e nos desafia a explorar e valorizar as múltiplas formas de expressão cultural.

Em seu papel como antropólogo, Tylor apresentou uma compreensão ampla do termo cultura, considerando-a como um conjunto abrangente de realizações humanas inseridas na sociedade, incorporando a noção de conhecimentos etnográficos ao vocabulário inglês *Culture*. Nesse sentido, o seu conceito abarcaria critérios relacionados à capacidade e aos hábitos adquiridos ao longo do tempo, enxergando a cultura como um fenômeno em constante transformação, moldado pela interação humana e pelas mudanças sociais.

Conforme exposto por Laraia (2001), a abordagem de Tylor em relação ao conceito de *cultura* destaca a não obrigatoriedade de adquirir os costumes e crenças de um determinado povo apenas por termos nascido em seu ambiente. Para o estudioso (2001, p. 25) cultura expressa “em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de aprendizado de cultura em oposição à ideia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos”. Assim, a visão do antropólogo contrasta com a noção de que somos determinados pelo nosso ambiente de nascimento.

Ao longo do tempo, a concepção de cultura evoluiu de acordo com diferentes tendências e correntes epistemológicas, “as quais buscavam compreender o que é a cultura e como ela age nas diferentes dimensões da existência humana” (Mendes, 2004, p. 37). Dessa forma, o conceito cultural enriquece a percepção da diversidade e complexidade das manifestações culturais. A definição apresentada por Tylor, ao sintetizar os termos *Kultur*, de origem germânica, que representa os aspectos espirituais em uma comunidade, e *Civilization*, de procedência francesa, que se refere às realizações materiais de um povo em um único vocábulo – *Culture*, reflete essa evolução conceitual (Cuche, 1999; Laraia, 2009; Matos, 2014).

Nesse contexto, o termo *Kultur* representou um marco significativo na construção do conceito de cultura, permitindo uma abordagem abrangente e unificada acerca das diversas manifestações humanas. Ao utilizar *Culture*, Tylor possibilitou uma compreensão ampla e integrada dos aspectos espirituais e materiais, em contraposição a uma visão fragmentada e dicotômica proporcionada pelos termos anteriores. Assim, a unificação linguística

contribuiu para o desenvolvimento do estudo da cultura como um campo complexo e interconectado, enriquecendo a compreensão da diversidade cultural e das múltiplas formas de expressão que definem a humanidade.

Franz Boas (1858-1942), pioneiro da etnografia, revolucionou a abordagem antropológica ao estudar “*as culturas*” em oposição a Tylor, que focava em “*a cultura*” como conceito geral. A esse respeito, Boas enfatizou a observação direta *in loco* em suas pesquisas, abandonando o conceito de raça para estudar as diferenças culturais, não raciais. Rejeitou teorias evolucionistas e difusionistas, defendendo a importância da observação detalhada e empírica poderia fundamentar conclusões. Além disso, introduziu o princípio do relativismo cultural como uma concepção metodológica, valorizando a singularidade de cada cultura e evitando generalizações apressadas, promovendo uma compreensão mais rica e sensível das diversidades culturais (Cuche, 2002; Mendes, 2004; Silva, 2020).

John Locke, renomado estudioso das Ciências em geral, introduziu o conceito de “*endoculturação*” ao examinar como a mente humana internaliza a cultura de um povo específico. Segundo Locke, ao longo das diferentes etapas da vida (infância, fase adulta e morte), a mente humana pode ser comparada a uma “caixa vazia”, desprovida de conhecimentos ou memórias. Nos estudos de Maciel (2018), a mente humana ao nascer “vazia” se preenche progressivamente com as influências culturais ao seu redor, sendo a interação com a sociedade o principal agente dessa *endoculturação*, resultando na formação da identidade cultural singular de cada indivíduo.

Influenciado por Franz Boas, Edward Sapir (1884-1939) trouxe contribuições significativas ao estudo das relações entre cultura e linguagem. Seu interesse voltou-se para as estruturas linguísticas e a forma como cada idioma representa um sistema coeso e completo, compreendido apenas dentro de sua própria lógica interna. Para Sapir, assim como para Boas, a linguagem é um elemento fundamental para o desenvolvimento da cultura.

A partir dessa perspectiva, Sapir e Benjamin Lee Whorf (1897-1941), um de seus alunos, desenvolveram a hipótese Sapir-Whorf, conhecida como “*relativismo linguístico*”. A teoria sugere que a linguagem influencia a forma como as pessoas pensam e expressam suas experiências de maneiras distintas. Na compreensão de Mendes (2004, p. 60), “centrava-se na relação entre linguagem e ‘visão de mundo’ (*wordview*)”. Embora haja duas versões dessa hipótese, a segunda, considerando que a língua influencia, mas não determina o pensamento humano, é a mais aceita atualmente. Portanto, essa visão enfatiza que diferentes línguas moldam a percepção do mundo e destacam aspectos específicos da

experiência, proporcionando uma compreensão mais profunda da relação complexa entre linguagem e cultura (Salomão, 2015).

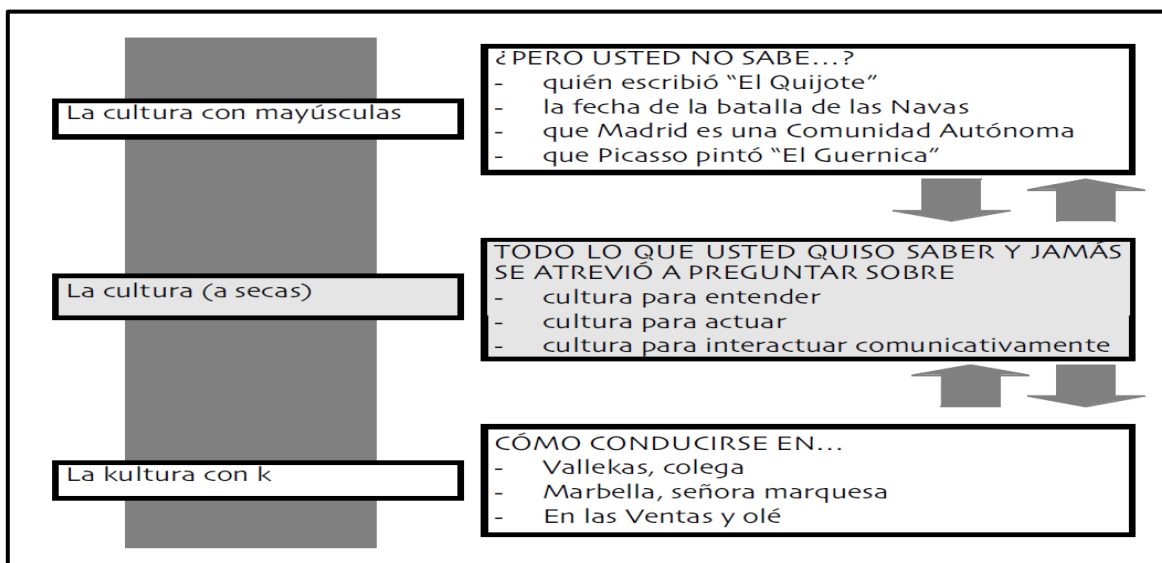
A partir das contribuições de estudiosos como Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf dentre outros, que também se dedicaram à relação entre cultura e linguagem, surgiram correntes de pensamento, principalmente no campo da antropologia, que se aprofundaram nessa temática e buscaram compreender melhor o ser humano e sua forma de interagir com o mundo. Com base nessas reflexões, a antropologia linguística emergiu como uma área de estudo a partir da década de 1950, consolidando-se ao longo das últimas décadas como um campo autônomo com teorias e métodos próprios.

Com o desenvolvimento da cultura, o ser humano perdeu sua essência animal e transformou toda a terra em seu habitat, passando a depender mais do aprendizado do que de comportamentos geneticamente determinados. Para Salomão (2015), essa perspectiva destaca a importância da cultura como um fator fundamental na evolução e adaptação da humanidade, na qual o aprendizado cultural molda as ações e o comportamento humano em contraste com as influências genéticas.

A partir dos estudos mencionados, fica evidente que a cultura está intrinsecamente ligada ao ser humano e aos estudos linguísticos “como uma forma de produção de sentido que é relacional, histórica e que é sempre mediada pela língua e outros sistemas simbólicos” (Kramsch, 2017, p. 148). Dessa forma, a cultura não pode ser compreendida isoladamente, mas em conexão com a linguagem e outras formas de expressão simbólica, o que torna a relação entre cultura e linguagem uma parte essencial da construção de sentido na comunicação humana.

Assim, a integração da cultura no processo de ensino-aprendizagem de línguas é essencial para a formação linguística completa e sensível, dado que a cultura exerce uma influência na comunicação humana, no modo como as pessoas se expressam, se comunicam e se interagem. Segundo Miquel e Sans (2004), a cultura pode ser analisada em três dimensões: (i) Cultura com ‘C’ maiúscula; (ii) cultura com ‘c’ minúscula (a secas); e (iii) Kultura com ‘K’. A modo de ilustrar esses conceitos, a Figura 2, a seguir delinea os tipos de culturas com base na taxonomia proposta pelos autores.

Figura 2: Os tipos de “CcKultura”



Fonte: Miquel e Sans (2004, p. 4).

Ao considerar a cultura no contexto do ensino e aprendizagem de LEs, Miquel e Sans (2004) propõem uma visão tridimensional da cultura apresentando três eixos distintos (Figura 2). O primeiro deles, denominado “*Cultura com C maiúscula*”, retrata um conceito humanístico que abarca o que consideramos “Culto”, incluindo as manifestações artísticas, literárias e históricas oficialmente reconhecidas como superiores. Para Kramsch (2017, p. 142), essa visão universal e evolutiva da sociedade é parte dominante no processo civilizatório, englobando as Artes, a Literatura e os grandes eventos históricos. Isto é, trata-se da “cultura tradicionalmente ensinada com as línguas nacionais padrões”, refletindo estilos de vida considerados “bons” e “apropriados”, e gerando orgulho e lealdade à comunidade nacional.

O segundo eixo, denominado “*cultura com c minúscula (a secas)*”, destaca o comportamento humano e seu reflexo nas situações reais de comunicação. Aqui, o foco está na interação em contextos sociais, abordando formas de compreender, agir e se comunicar por meio de costumes, comportamentos, valores, crenças, vestimentas e convenções sociais (Miquel; Sans, 2004, Kramsch, 2017).

Por último, o eixo “*Kultura com K*”, refere-se à cultura específica de grupos particulares, onde os traços culturais são fortemente distintivos e permeiam as convenções sociais. Alguns estudiosos definem a *kultura* como marginalizada, por tratar de conhecimentos que não são compartilhados com todos da comunidade. Esse tipo de manifestação pode desencadear o uso de gírias e expressões próprias de determinados setores

da população, diferenciando-se dos usos e costumes dos padrões culturais predominantes (Maciel, 2018; Silva, 2020).

No ensino de línguas, a *Cultura com C maiúscula* é frequentemente abordada em conjunto com a língua-alvo, o que pode dificultar a compreensão de culturas estrangeiras por alunos com valores distintos. Com o advento do ensino comunicativo de línguas, observou-se uma transição para um conceito mais pragmático de cultura, enfocando-a como uma forma de vida. No entanto, o prestígio e a influência da *Cultura* persistem, seja através de ícones culturais em ambientes virtuais ou em salas de bate-papo na *internet* (Kramsch, 2017).

Por outro lado, a *cultura*, tem ganhado relevância desde os anos 1980, destacando a pragmática intercultural e a adequação sociolinguística do uso da língua em seu contexto autêntico. No ensino de Línguas Estrangeiras (LEs), a *cultura* pode ser explorada como uma curiosidade exótica em aulas sem contato direto com nativos da língua, ou abordada de forma mais contextual em aulas ministradas por nativos do país-alvo ou em instituições estrangeiras. Nesse cenário, o enfoque em características nacionais pode limitar a compreensão histórica e aprofundada da cultura.

Portanto, ao considerar *Kultura com K*, amplia-se a visão sobre as diferentes formas de comunicação e expressão presentes nas interações sociais de um grupo específico. Integrar essa perspectiva no processo de ensino, promove-se uma maior sensibilidade intercultural e um entendimento mais completo das particularidades culturais que moldam as interações linguísticas.

Ao analisarmos o conceito de cultura e suas diferentes significações em contextos históricos e sociais, podemos compreender o conceito de interculturalidade. Nesse contexto, Salomão (2015) destaca que as culturas diferentes estão relacionadas umas às outras, criando oportunidades para encontros e trocas. Mergulhando nesse campo de estudo amplo, é possível entender como as culturas se relacionam, influenciam e dialogam entre si, fomentando a riqueza e a diversidade que caracterizam a humanidade.

No âmbito do ensino de LEs, Mendes (2007) evidencia o papel da perspectiva intercultural, defendendo que tanto o aprendizado de uma língua quanto sua respectiva cultura devem constituir um diálogo entre diferentes culturas. Nesse contexto, Salomão (2012) compartilha dessa visão e endossa as sugestões propostas por Kumaravadivelu (2006), ao ressaltar que o tratamento da cultura em sala de aula não pode se limitar a meras informações culturais. Abordagens superficiais podem inadvertidamente resultar em

fragmentação de crenças e atitudes, fomentando estereótipos e, em alguns casos, uma sensação de superioridade.

As problemáticas apontadas por Salomão (2012), frequentemente têm origem na concepção de cultura disseminadas por instituições de ensino regulares e de idiomas. Nesse sentido, a visão prevalente no ensino de LEs, tende a associar a cultura a fatos, atitudes e informações superficiais sobre o “outro”, refletindo uma perspectiva que encara a cultura como um componente da civilização e da comunicação. Ancorada em um pensamento modernista, Salomão (2015, p. 382) “associa cultura a um contexto (idealizado) no qual a língua é vivenciada por seus falantes nativos, vistos como uma comunidade nacional um tanto quanto homogênea com suas instituições, costumes e modos de vida”.

Sob a perspectiva que cada indivíduo é construtor ativo de sua própria cultura, que por sua vez influencia e delinea a nossa identidade, Paraquett (2010) introduz a ideia de que a riqueza da diversidade cultural presente em nosso país, que nos distingue de outras nações, não é algo excepcional ou enigmático, pelo contrário, é um componente intrínseco e normativo que deve ser entendido a partir de uma visão intercultural.

Os homens e as mulheres se comportam de acordo com suas culturas – cultura no plural porque, no mesmo contexto social, há diferentes culturas que interagem entre si, determinando diferenças locais. Portanto, nem todos os homens brasileiros são iguais, apesar de se falar em “cultura brasileira” (Paraquett, 2010, p. 139).

Segundo Paraquett (2010), o comportamento de homens e mulheres é influenciado pela coexistência de diversas culturas em um mesmo contexto social. Nesse sentido, as interações entre culturas, que dão origem a distinções locais, desfazem a noção de homogeneidade. Assim, torna-se evidente que a referência à “cultura brasileira” não implica em uma uniformidade entre homens brasileiros.

Reconhecemos que os aspectos culturais e o processo de aprendizado de uma Língua Estrangeira (LE), se tornam evidentes quando a convivência com outras culturas proporciona a oportunidade de explorar horizontes culturais inexplorados. Tal imersão pode levar a uma auto(re)descoberta, mediada pelas narrativas e visões de mundo do “outro”. Nessa linha, Matos (2014) expande esse pensamento ao defender que o ambiente da sala de aula, especialmente no ensino de LE, não deve ser considerado apenas um espaço para aquisição isolada de competências linguísticas, mas como um espaço enriquecedor de encontros pluriculturais.

Na busca pela compreensão dos conceitos de Interculturalidade, faz-se necessário realizar uma breve exploração dos termos derivados de cultura, tais como o *multiculturalismo* e a *pluriculturalidade*. Esse percurso culmina, por conseguinte, na análise da Interculturalidade, que se revela como eixo central desta dissertação. Nesse contexto, o foco recai sobre a observação da efetivação e compreensão do diálogo cultural entre o “eu” e o “outro”.

O *multiculturalismo*, emerge como uma abordagem ideológica destinada a abordar a diversidade cultural em contextos específicos. Enraizados nas batalhas dos movimentos sociais contra o racismo nos Estados Unidos, a homofobia e os movimentos feministas, seu propósito de reconhecimento e justiça para os grupos marginalizados destaca a importância de abraçar uma gama de identidades culturais, aparentemente celebrando diferenças e promovendo coexistência harmoniosa. Nos estudos sobre o contexto histórico do termo, Bavaresco e Tacca (2016) explicam que,

O multiculturalismo nasceu no seio da influência de fortes pressões de movimentos sociais como: movimentos feministas, negros, homossexuais, além de outras conquistas que promoveram a revisão de conceitos e que marcaram profundamente a ordem mundial (Bavaresco; Tacca, 2016, p. 63).

Entretanto, a noção de multiculturalidade complica essa perspectiva ao se transformar em uma estratégia sutil no âmbito do Neoliberalismo e do Capitalismo. Ao aparentemente abraçar a diversidade, a multiculturalidade pode obscurecer a riqueza das diferenças culturais e servir a agendas dominantes que minam o próprio propósito do multiculturalismo, destacando a complexidade intrínseca nas relações entre cultura, política e economia das sociedades globalizadas.

A perspectiva multicultural no ambiente escolar, conforme observado por Maciel (2018), ganha vida quando os alunos trazem à tona aspectos de suas próprias culturas, revelando características individuais e posicionamentos diversos. Dessa forma, essa interação contribuiu para uma atmosfera de convivência pacífica, onde múltiplas culturas convergem harmonicamente. No entanto, a realidade da coexistência cultural em um mesmo espaço geográfico vai além desse retrato superficial de harmonia.

Segundo Paraquett (2010) e Matos (2014), as políticas multiculturais buscam validar a presença de grupos culturais diferentes, cada um com suas particularidades de estilo e modos de vida. No entanto, a abordagem superficial do multiculturalismo muitas vezes não promove uma verdadeira interdependência cultural, restringindo-se apenas ao

compartilhamento físico de espaço e à visibilidade externa, sem engajar profundamente na interação e no entendimento mútuo das diferenças culturais.

Assim, as reflexões apontam para um cenário mais complexo do que a coexistência de culturas em um mesmo ambiente, no qual evidenciam a convivência pacífica que surge quando os estudantes trazem suas identidades culturais para a sala de aula, bem como alertam sobre a importância de ir além do multiculturalismo superficial, em busca de uma verdadeira interação e interdependência cultural para alcançar um entendimento mais profundo das múltiplas identidades presentes (Paraquett, 2010; Matos, 2014; Maciel, 2018).

Levando em consideração esses aspectos, o termo *pluriculturalidade* abrange a coexistência de várias culturas em um espaço territorial, promovendo o reconhecimento e a convivência pacífica dessas culturas. O prefixo “*Pluri*” faz referência a presença de muitas culturas, visto como uma realidade inegável respaldada por um quadro legal, baseado na valorização da diversidade sociocultural, sem que ninguém tenha que abandonar sua cultura ou identidade. Para Villodre (2012), o conceito de pluriculturalidade designa a interrelação entre duas ou mais culturas presentes em um mesmo espaço territorial harmoniosamente.

O pluralismo cultural deve se defender como categoria de toda sociedade democrática, como existência de muitas culturas em um mesmo território, se defendendo o reconhecimento do outro e a igualdade (Villodre, 2012, p. 69, tradução nossa¹⁷).

Dessa forma, a *Interculturalidade*, com o prefixo “*Inter*”, transcende a mera coexistência ou interação superficial. Isto é, implica em um processo ativo de diálogo e aprendizado mútuo entre as culturas diferentes, visando construir um entendimento mais profundo e enriquecedor de perspectivas ideológicas e culturais presentes em um mesmo ambiente. Nesse sentido, em um mundo cada vez mais interconectado, a interculturalidade emerge como uma abordagem essencial para a promoção da diversidade, da harmonia e da construção de sociedades inclusivas e culturalmente enriquecidas.

Para Lola Estañ (2015), a interculturalidade é definida como um estudo que envolve o conhecimento das culturas no ensino de línguas, promovendo a interação entre pessoas de diferentes origens para que possam entender-se mutuamente, com igualdade e respeito pela diversidade. Dessa forma, a estudiosa (2015) destaca que a interculturalidade transcende o

¹⁷ No original: “El pluralismo cultural debe defenderse como categoría de toda sociedad democrática, como existencia de muchas culturas en un mismo territorio, defendiéndose el reconocimiento del otro y la igualdad” (Villodre, 2012, p. 69).

ensino de línguas, configurando-se como uma abordagem que visa o entendimento e cooperação entre culturas distintas.

Na opinião de Pinheiro-Mariz (2013), a interculturalidade se configura como uma alternativa eficaz para os desafios impostos pela globalização, oferecendo uma solução para os problemas recorrentes desse fenômeno. Nesse contexto, a interculturalidade é vista como uma ferramenta de empoderamento para as sociedades que enfrentam imposições culturais e restrições à expressão de suas próprias identidades, tanto dentro quanto fora de seus sistemas culturais, dado que:

[...] pode ser adotada como ferramenta para o amparo das sociedades vítimas dos convencionalismos resultantes do fenômeno globalizante e que, como consequência, recebem imposições culturais e encontram um espaço bastante restrito para expressar-se fora e até mesmo dentro de seu sistema cultural (Pinheiro-Mariz, 2013, p. 17).

De acordo com Matos (2014, p. 99) ao tratar da questão intercultural evidencia que a mesma “está presente de forma ampla em nossa sociedade de maneira local, e o diálogo entre as duas culturas se faz necessário para a construção de uma sociedade menos conflituosa e mais aberta a diferença”, ou seja, temos aqui um instrumento vital na promoção da coexistência pacífica, do entendimento mútuo e da construção de sociedades que abraçam a diversidade cultural que permeia todo o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Mendes (2004, p. 154) destaca que as práticas e as condutas dos educadores e dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem são fundamentais para promover o “respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo o processo de ensino/aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar”. Este ponto de vista reforça a importância da interculturalidade na formação educacional, onde o respeito e a valorização da diversidade cultural são essenciais para um ensino mais equitativo e enriquecedor.

No contexto do ensino de línguas, a interculturalidade implica transformar a sala de aula em um ambiente propício para a interação entre diversas culturas, criando um espaço de diálogo em que pessoas de diferentes origens culturais possam se encontrar, compartilhar experiências e aprender umas com as outras. Observando a diversidade cultural, a interculturalidade se manifesta em contextos sociais onde “culturas diferentes são estruturalmente relacionadas umas às outras, o que geraria oportunidades para encontros e trocas, incluindo tentativas de lidar com, entender e reconhecer uma à outra, por meio de comparações” (Salomão, 2015, p. 376).

Segundo Paraquett (2010, p. 144) esse contato intercultural “é a interrelação ativa e a interdependência de várias culturas que vivem em um mesmo espaço geográfico”. De acordo com a estudiosa, diferentes culturas se entrelaçam e interagem reciprocamente para promover a compreensão mútua e a convivência harmoniosa. Ou seja, a interculturalidade se desenvolve quando estamos dispostos a ouvir atentamente o ponto de vista do outro, reconhecendo a validade de suas experiências e perspectivas a partir de nossas trocas interculturais.

Somente a partir de uma postura que promova o verdadeiro diálogo, a troca entre sujeitos-mundos diferentes, entre línguas-culturas diferentes, é possível derrubar muitas barreiras que, por vezes, se interpõem nos processos de ensinar e aprender línguas (Mendes, 2004, p. 164).

Assim, com base no exposto acima, acreditamos e defendemos a necessidade de estimular o diálogo entre culturas no contexto do ensino-aprendizagem de LEs. Em nossa perspectiva, o aspecto intercultural no ensino de línguas evidencia a relação dialógica entre as culturas no processo de ensinar e aprender um idioma. Em suma, concordamos com Mendes (2004) ao argumentar que o diálogo intercultural vai além da transmissão de vocabulário e gramática, já que envolve a superação dos obstáculos e da compreensão aprofundada tanto das línguas quanto das culturas em interação.

Nesta linha de pensamento, entendemos que sistematizar e incentivar a formação do professor é salutar o desenvolvimento do componente sociocultural na sua formação e atuação. Desta forma, Vieira-Abrahão (2012) assevera que o desenvolvimento da competência intercultural dos professores em formação acadêmica possibilita uma aprendizagem localizada da LE que permeiam as práticas linguísticas e discursivas no ensino e aprendizagem de um idioma, dado que,

Uma perspectiva sociocultural na formação de professores de línguas reconhece que a formação de professores não é somente um processo de aculturação a práticas sociais de ensinar e aprender existentes, mas se constitui também em um processo dinâmico de reconstrução e transformação dessas práticas de acordo com as necessidades individuais e dos contextos de ensino particulares (Vieira-Abrahão, 2012, p. 461).

Considerando o exposto por Vieira-Abrahão (2012), partilhamos da ideia de que a sala de aula deve fomentar um intercâmbio entre professores e alunos, e que o processo de uma LE não pode se limitar aos aspectos gramaticais. Acreditamos que o professor interculturalista deve desenvolver a consciência reflexiva e atitudes interculturais, sendo

capaz de se autoavaliar e estar aberto à diversidade. Dessa forma, ele pode “realizar práticas de mediação sociocultural, contemplando o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem da sala de aula” (Serrani, 2005, p. 15).

Assim, na próxima seção, exploraremos e refletiremos sobre a necessidade de integrar a competência intercultural nos espaços de aprendizagem, além de examinar o percurso formativo de professores de espanhol com uma abordagem intercultural.

2.2.2 O desenvolvimento da competência intercultural na formação de professores de espanhol

Ao considerar a formação de professores como um processo fundamental para promover uma educação que ultrapassa as barreiras linguísticas e culturais, é crucial enfatizar o desenvolvimento da competência intercultural. Nesse sentido, essa competência envolve o reconhecimento e o respeito pelas diferenças interculturais presentes na sociedade, desafiando preconceitos e estereótipos que frequentemente são perpetuados pelos meios de comunicação e, por vezes, até mesmo em algumas aulas de Línguas Estrangeiras (LEs) (Schneider, 2010).

A perspectiva de Kramsch (2017) sobre a competência intercultural no contexto da Comunicação Mediada por Computadores (CMC) ressalta a importância da interação entre LEs e imersão cultural, enfatizando aspectos como autenticidade cultural e o imediatismo semiótico. A estudiosa argumenta que, em um cenário onde a comunicação online se torna um componente central das interações interculturais, é crucial que os professores de línguas estejam devidamente preparados para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades oferecidas por esse ambiente digital.

Concordamos com Odina (2011) ao destacar a comunicação intercultural como um fator necessário para que os falantes de LEs estabeleçam relações positivas, preservando suas identidades, desejos e interesses culturais. Para uma compreensão plena da língua, é imprescindível a prática, que não apenas desenvolve a competência linguística, mas também fomenta a formação de indivíduos críticos e amplifica sua visão do mundo, uma vez que a língua é um reflexo intrínseco da cultura. Assim,

O intercultural forma parte destas vias que tentam pensar no híbrido, segmentário e complexo. A prática coerente com o intercultural aspira a gerar espaços sociais, não existentes agora, regidos por normas de

negociação e criatividade conjuntas. Assim, a relação e comunicação se convertem em centro mesmo da prática intercultural (Odina, 2011, p. 27).

Em outras palavras, ao se comprometer em aprender “com” a cultura do outro, os participantes desse processo de aprendizagem precisam reconhecer que:

O desenvolvimento da competência intercultural exige muito mais do que vontade de aprender sobre a nova cultura e o respeito pelas diferentes perspectivas e formas de interpretar o mundo. Requer, principalmente, vontade de aprender a mudar de perspectiva para entender a perspectiva do outro, bem como reconhecer e desconstruir preconceitos interculturais comumente veiculados pela mídia (Schneider, 2010, p. 74).

Para Schneider (2010), é fundamental entender as nuances das competências comunicativa e intercultural no ensino de línguas. Explorar as implicações práticas de uma abordagem comunicativa, bem como a necessidade de estabelecer uma base intercultural robusta para os professores, vai além da mera aquisição da língua, exigindo uma análise linguística de textos reais que abranja não apenas os aspectos lexicais e gramaticais, mas também sua estrutura textual e contexto. Como destacado por Mendes (2004), a interculturalidade se configura como:

[...] uma força potencial que orienta um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamentos e materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca da construção de um diálogo intercultural (Mendes, 2004, p. 155).

Desse modo, essa abordagem intercultural transcende o ensino sobre as outras culturas, incentivando os estudantes a se interessarem pelas vivências, sistemas de valores e perspectivas culturais de outras sociedades. Ao mesmo tempo, busca promover uma conscientização das diferenças culturais que também permeiam a própria cultura dos aprendizes. Para a estudiosa Schneider (2010), a competência intercultural redefine as bases tradicionais do ensino de LEs, colocando a cultura como elemento central no processo de aprendizado em um contexto de pesquisa acadêmica de nível avançado.

Conforme Oliveira (2014), os pesquisadores Michael Byram, Bella Grbkoca e Hug Tarkey sublinham a importância de que os estudantes de LEs, especificamente no contexto da língua espanhola, adotem uma abordagem intercultural que exige a aquisição de competências específicas, a saber: (i) *Atitudes interculturais*; (ii) *Conhecimentos*; (iii)

Habilidades de interpretação e de relação; (iv) Habilidades de descoberta e de interação; e (v) Consciência Crítica Intercultural.

A competência relacionada às “*Atitudes interculturais*” envolve a capacidade dos estudantes de superar os estereótipos e preconceitos em relação à sua cultura quanto às culturas alheias. Neste aspecto, os alunos devem reconhecer que seus valores não são universais, promovendo a aceitação da diversidade cultural e evitando julgamentos precipitados.

A competência de “*Conhecimentos*” refere-se ao conhecimento que os estudantes adquirem sobre a língua e a cultura que estão estudando. Segundo Oliveira (2014), uma base sólida de conhecimento torna os estudantes mais curiosos e abertos, incentivando-os a questionar sobre as diversas perspectivas culturais ao seu redor.

A terceira competência, “*Habilidade de interpretação e de relação*”, está associada à capacidade dos estudantes de compreender e estabelecer conexões entre eventos e práticas culturais. Essa habilidade permite aos alunos interpretar observações culturais e relacioná-las com a sua própria cultura, promovendo uma compreensão mais profunda das diferenças e semelhanças culturais.

Por sua vez, a competência de “*Habilidade de descoberta e de interação*”, refere-se à capacidade dos aprendizes de adquirir conhecimentos por meio de pesquisas *online*, leitura de literatura especializada e interações com indivíduos de diferentes origens culturais. O desenvolvimento desta competência permite que os estudantes apliquem o conhecimento adquirido para promover uma comunicação eficaz e evitar mal-entendidos.

Finalmente, a competência de “*Consciência Crítica Intercultural*”, é descrita por Oliveira (2014) como a capacidade dos estudantes de avaliar criticamente sua própria cultura e a de outros países. Para cultivar essa consciência crítica, é fundamental que os alunos se mantenham abertos ao diferente e evitem julgar outras culturas com base em seus próprios valores culturais. Assim, essa abordagem promove uma atitude reflexiva e respeitosa em relação à diversidade cultural entre os estudantes de LEs.

Nesse sentido, destacamos a importância de desenvolver as competências propostas por Oliveira (2014), pois elas capacitam os estudantes a atuar como mediadores e comunicadores interculturais, permitindo-lhes analisar de forma crítica os julgamentos de valor que possam surgir. Concordamos com Salomão (2012), ao afirmar que as interações interculturais, mediadas pelas novas tecnologias na contemporaneidade, têm o potencial de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de LE, pois estamos imersos em um cenário

multicultural, marcado por diversas transformações sociais que afetam o contexto de formação e atuação docente.

Acreditamos, também, que a inserção do Teletandem na formação de docentes de espanhol pode promover o contato intercultural e o desenvolvimento de competências interculturais, oferecendo reflexões sobre identidades hispânicas e latino-americanas que, são negligenciadas em contextos formativos (Garcia; Luvizari, 2009; Paraquett, 2018; Lima, 2018). Além disso, podemos deduzir que essa abordagem permite a construção de um processo de ensino e aprendizagem intercultural baseado na análise crítica, no respeito e em iniciativas que incentivam as práticas interculturais (Paraquett, 2010; Silva, 2020). Assim, o Teletandem se apresenta como uma ferramenta significativa para promover uma formação docente mais abrangente e consciente das diversidades sociais e culturais.

No que diz respeito a formação de professores de línguas, é essencial considerar que a perspectiva interculturalista possibilita uma série de práticas linguístico-culturais que sinalizam para o reconhecimento da diversidade intercultural e que envolve o contexto de ensino e aprendizagem de LE. Para o profissional interculturalista que desenvolve uma consciência reflexiva juntamente com um conjunto de atitudes interculturais é capaz de avaliar criticamente a sua cultura, dado que:

A dimensão intercultural no ensino de línguas estrangeiras “visa desenvolver aprendizes que sejam falantes interculturais ou mediadores capazes de engajar com complexidade e com identidades múltiplas e evitar a estereotipagem que acompanha a percepção de alguém através de uma única identidade (Oliveira, 2014, p. 187).

Por sua vez, o desenvolvimento da perspectiva intercultural em professores implica conhecer e aprender uma cultura, localizadas em um paradigma consciente e reflexivo acerca das realidades culturais existente em mundo plural e heterogêneo. O professor interculturalista, conforme descrito por Serrani (2005), desempenha um papel crucial ao transitar entre as diferentes culturas, permitindo que seus estudantes compreendam os processos culturais e identitários envolvidos no ensino de uma LE. Assim, essa abordagem direciona a relação para uma troca respeitosa e dialogada, visando o (re)conhecimento de semelhanças e diferenças interculturais.

Destarte, o Teletandem apresenta-se como um contexto de aprendizagem virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de LEs, um ambiente que estimula a comunicação intercultural entre os participantes. Para Telles (2009), durante as interações,

os aprendizes não se limitam a discutir aspectos relacionados à língua materna, mas compartilham informações sobre suas práticas sociais e comportamentos do dia a dia.

Igualmente, é interessante ressaltar que o trabalho com componentes interculturais em Teletandem nos parece um aspecto que merece, todavia, reflexões contínuas. Essa abordagem proporciona uma oportunidade para o aprimoramento da formação docente, tornando-os mais reflexivos, críticos e conscientes. Nesse sentido, os estudantes são constantemente desafiados a vivenciar momentos de práticas e atuações em sala de aula, combinando teoria com a prática na língua-alvo em interações colaborativas.

No que diz respeito ao papel do professor de LEs, é preciso reconhecer o desafio intrínseco à sua profissão, que envolve trabalhar entre o “eu” e o “outro”, o estrangeiro, para a realização e compreensão do diálogo intercultural. Para enfrentar esse desafio, é necessário, portanto, construir um currículo que considere questões relevantes para nossas sociedades, pois estas frequentemente geram conflitos que se refletem diretamente na sala de aula. Dessa forma,

O papel do professor de línguas estrangeiras é fundamental neste desafio, já que é inerente ao seu ofício trabalhar com o outro, o estrangeiro, o plural, sendo necessário construir um currículo que esteja atento a estas questões tão importantes em nossas sociedades e que geram conflitos que refletem dentro da sala de aula. Através dos discursos, o professor de línguas estrangeiras deve ter o compromisso de não silenciar ainda mais as vozes minoritárias, além de promover um espaço de questionamento e entendimento de como agir para construir um mundo mais igualitário através das diferenças (Matos, 2014, p. 93).

Certamente, a concretização dessas reflexões só se concretizará em sala de aula de línguas, quando os professores adotarem uma abordagem sólida e fundamentada na interculturalidade. Portanto, ao negligenciar os aspectos interculturais no ensino de línguas, o professor perde a oportunidade de enriquecer o processo de aprendizado, aumentar a motivação dos estudantes e promover uma compreensão mais profunda e respeitosa das culturas envolvidas (Schneider, 2010).

Assim, fica evidente nossa preocupação em sinalizar a importância de uma formação de professores que capacite efetivamente para lidar com as semelhanças e diferenças interculturais, facilitando a aprendizagem e promovendo o crescimento pessoal dos estudantes. Parafraseando Schneider (2010), sustenta-se a ideia de que um professor despreparado pode inadvertidamente reforçar e perpetuar estereótipos e preconceitos interculturais. Isso ocorre quando se dá uma ênfase desproporcional aos aspectos culturais

da língua-alvo, em detrimento da valorização da cultura dos próprios estudantes, o que pode levar a sentimentos de desconforto e desmotivação.

Na concepção de Pinheiro-Mariz (2013, p. 20) se faz necessário desenvolver o aspecto intercultural, especialmente nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) pois “trata-se de um movimento dinâmico entre o outro e si mesmo respaldado em um plano relacional e reflexivo de cultura”. Para possibilitar um ensino e aprendizagem intercultural em nossa prática docente, é fundamental instigar o desenvolvimento dos componentes interculturais e das competências socioculturais desde o processo formativo. Logo,

Ao formar professores de línguas interculturalistas, estamos primando por uma formação e atuação docente localizada em um paradigma reflexivo e consciente de que existem diferentes realidades culturais em um mundo cada vez mais plural e heterogêneo, o que implica, diretamente, no contato com a diversidade, contribuindo ainda com uma relação de troca, diálogo e respeito às diferenças existentes (Silva; Costa Junior, 2018, p. 65).

Com esta discussão, buscamos expandir a reflexão sobre o desenvolvimento das competências interculturais tanto no ensino de línguas quanto na formação docente. Reiteramos a relevância de integrar aspectos interculturais, sobretudo, na formação de professores de espanhol, destacando o papel crucial do professor interculturalista. Este profissional deve cultivar uma consciência reflexiva para avaliar a sua própria cultura e integrar conhecimentos teóricos e práticos em sua prática docente, visando atender às necessidades dos estudantes e aprimorar as práticas de mediação cultural.

Na próxima seção, abordaremos o papel do cinema como elemento simbólico e cultural de relevância significativa no processo de ensino e de aprendizagem de LEs. Discutiremos como o cinema, com sua capacidade de refletir e moldar identidades culturais, pode ser utilizado como uma ferramenta pedagógica para enriquecer a experiência do aprendizado e promover uma compreensão mais profunda das culturas envolvidas.

2.3 O cinema como artefato semiótico, cultural e mediador do processo de ensino-aprendizagem de línguas

Nesta seção, exploramos a abrangência do cinema, considerando desde sua evolução histórica até seu papel como artefato cultural e mediador no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Para tanto, apresentamos o cinema como um meio de expressão global que influencia a maneira como enxergamos o mundo, e em seguida, exploramos

como a sétima arte atua como ferramenta didática pedagógica para as comunicações interculturais via Teletandem. No terceiro momento, voltamos nosso olhar para a integração e identidade latino-americana presentes em produções cinematográficas e como essas reflexões podem ser aplicadas ao ensino de línguas e formação de docentes.

2.3.1 Cinema em seu sentido amplo

É inegável o reconhecimento generalizado de diversos estudiosos quanto a potencialidade do cinema no âmbito educacional. Isso se deve à sua eficácia como um poderoso elemento semiótico no contexto audiovisual, que o torna um veículo de ensino-aprendizagem de grande impacto em uma perspectiva intercultural (Garcia de Stefani, 2010). Nossa intenção ao abordar o cinema em seu sentido amplo, é compreendê-lo não apenas como uma forma de arte, mas como parte integrante da cultura, visto que a arte é um objeto cultural (Souza, 2014).

De acordo com Cândido (2008), ao dissertar sobre a influência da arte, destaca que enquanto seres sociais somos capazes de criar e reproduzir. A partir de seus escritos a respeito da literatura e vida social, abre reflexões para o contato dos estudantes com outras línguas e culturas. Para o estudioso,

A arte é social nos dois sentidos: depende da ação dos fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e percepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais (Cândido, 2008, p. 30).

Esta perspectiva assume que língua e arte se unem para a construção de um objetivo único: serem mediadores no processo de apresentação do “outro” no contexto sociocultural que se encontram. Para Pougy (2012), o contato do ser social com a arte, pode ocorrer de diversas maneiras, seja através da música, da dança, dos filmes, das imagens ou até mesmo das esculturas. Isso ocorre porque

Durante toda a nossa vida nos identificamos com imagens, músicas, danças, poesias que nos sensibilizam e dão sentido à nossa existência. Sem ela [a arte] nossa vida teria menos cores, formas, sons, movimentos, ritmos. Sem ela a vida seria menos bela (Pougy, 2012, p. 9).

Segundo Trevizan (1998) ao enfatizar a incorporação de filmes em contextos educacionais, possibilitamos a união de aspectos de diversas esferas da experiência humana, tornando-o instrumentos didáticos aplicáveis em salas de aula. Alinhado com essa perspectiva, Napolitano (2003) afirma que o trabalho com o cinema pode facilitar à instituição de ensino na absorção simultânea da cultura cotidiana e elevada. Assim,

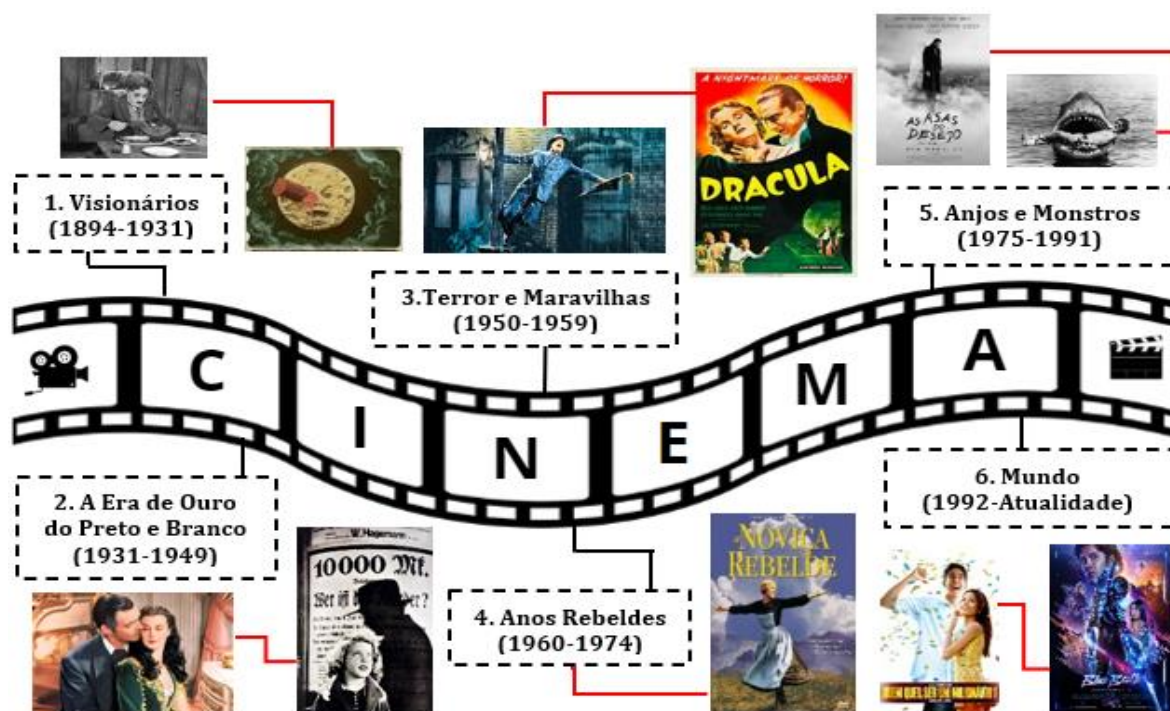
Compreender um filme não é essencialmente uma prática estética; é uma prática social que mobiliza toda uma gama de sistemas no âmbito da cultura. [...] É bem menos radical agora do que seria há dez anos considerar a compreensão do cinema como uma investigação não só de um meio de comunicação expressivo e representacional, mas também das atuações da cultura e da ideologia (Turner, 1997, p. 169 - 170).

Adotamos, portanto, uma visão que considera o cinema em seu sentido abrangente, reconhecendo-o como imagem em movimento, independente de suporte, exceto quando há menção explícita (Souza, 2014). Nesse sentido,

É consenso entre os estudiosos que a definição inicial para o cinema foi uma técnica de registro em movimento. Entretanto, ao longo da história com acréscimos de elementos estéticos, sons, mudança de planos, angulações, enquadramentos, movimentos de câmera, iluminações e tecnologias, o cinema passou a ser denominado “a sétima arte”, constituindo uma das mais ricas e completas manifestações artísticas desenvolvidas pelo ser humano, graças à possibilidade de englobar os demais processos de criação artística – música, pintura, escultura, teatro, literatura e dança (Souza, 2014, p. 152).

A partir da perspectiva adotada nesta pesquisa, é possível traçar uma linha do tempo que resgata o contexto histórico do cinema mundial até a sua compreensão como uma ferramenta pedagógica poderosa e ampliação do desenvolvimento humano. Esse percurso abrange uma ampla gama de aspectos, incluindo as artes, as indústrias, as inovações e o entretenimento. A Figura 3, apresentada a seguir, ilustra esse percurso histórico cinematográfico.

Figura 3: Linha do Tempo da Evolução Cinematográfica



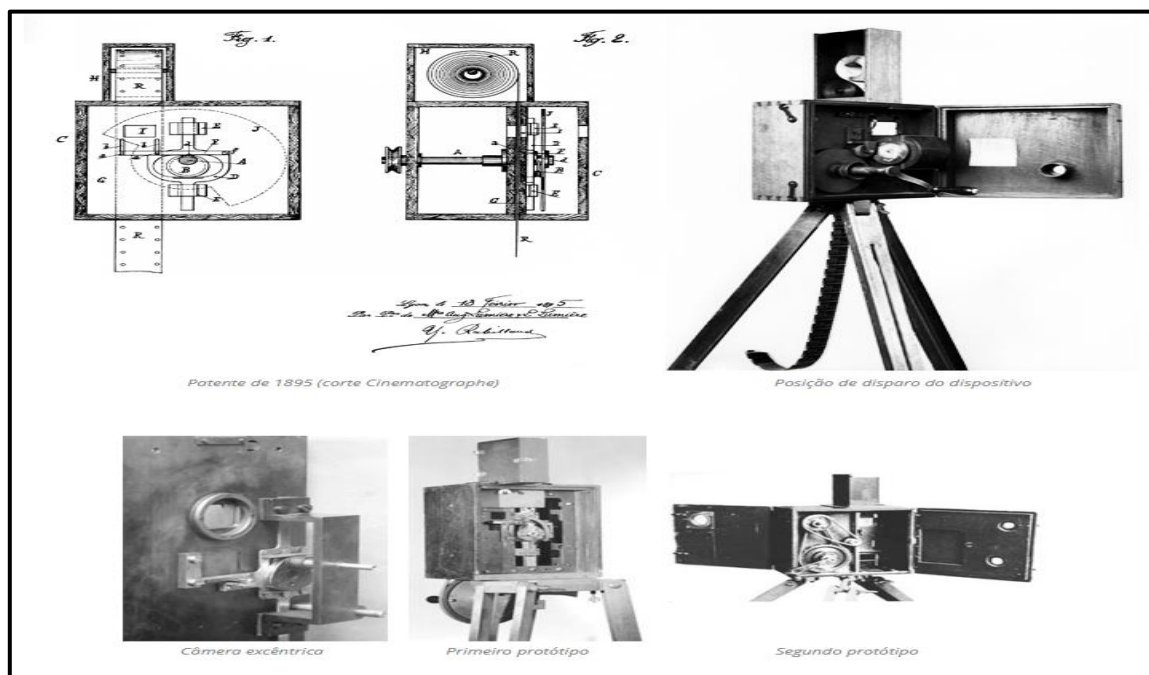
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A figura 3, centrada no texto, nos apresenta a evolução do entendimento histórico do cinema, auxiliando-nos a compreender sua inserção nas culturas e literaturas. Segundo Andrade (2013, p. 171) a historiografia cinematográfica se relaciona “ao desenvolvimento das potências europeias e dos Estados Unidos, ao imperialismo e à globalização”. Turner (1997) nos mostra que considerar o cinema como uma forma de investigação nos revela um meio de comunicação expressivo, representacional, cultural e ideológico, pois sua prática social nos envolve em suas narrativas e significados.

Ao fazermos um retrospecto histórico da cinematografia, destacamos que essa forma de arte e objeto cultural passou por uma evolução notável desde os seus primórdios, no final do século XIX. Inicialmente, com os irmãos franceses *Auguste e Louis Lumière* e o surgimento do cinematógrafo¹⁸, conforme destacado na Figura 4, o cinema era uma novidade cativante que capturava cenas cotidianas e paisagens, atraindo públicos ávidos por essa experiência inovadora.

¹⁸ O cerne dessa revolução foi o “cinematógrafo”, um dispositivo inovador que permitia não apenas a captura de imagens, mas também a revelação e projeção delas em uma tela. Para mais informações sobre a “*Le Cinématographe Lumière*” acessar: <https://www.institut-lumiere.org/musee/les-freres-lumiere-et-leurs-inventions/cinematographe.html> . Acesso em 28 de fev. 2024.

Figura 4: *Le Cinématographe Lumière*



Fonte: Arquivo do Institut Lumière [s.d].

O cinematógrafo, inventado pelos irmãos *Lumière* em 1895, marcou o início da era do cinema, sendo o primeiro dispositivo capaz de projetar filmes para uma audiência. Esse avanço revolucionou tanto a forma como as pessoas consumiam entretenimento como também, a própria arte da narrativa visual. Para Turner (1997, p. 36), à medida que o cinema amadurecia e se desenvolviam como meio de expressão artística e narrativa, era ao mesmo tempo “um meio de comunicação que chegava o mais direto possível ao seu público”. Para o estudioso,

O uso “expressivo” do cinema geralmente é definido como o remodelamento da matéria-prima impressa no celulóide, usando imagens do mundo real para “elaborar um enunciado”. As imagens tornam-se algo mais, tornam-se arte. Como o romance do século XIX, o cinema expressivo põe-se a criar *seu próprio* mundo em vez de simplesmente reproduzir aquele que conhecemos (Turner, 1997, p. 38).

Ao discutir a história do cinema, é imprescindível destacar *Georges Méliès* como um precursor das produções cinematográficas narrativas. Artista do palco, ilusionista e cineasta parisiense renomado, *Méliès* é amplamente reconhecido por seu notável curta-metragem

“*Viagem à Lua*” (1902)¹⁹, que se destaca como um marco na história da ficção cinematográfica, alcançando imenso sucesso na França e no mundo. Segundo Rojo e Moura (2019), os primeiros filmes de *Méliès* ocupam uma posição intermediária na evolução da história do cinema, situando-se entre as primeiras experiências com o cinematógrafo e o surgimento do cinema narrativo, até então entendido principalmente como um passatempo.

Em 1896, os irmãos *Auguste* e *Louis Lumière* revolucionaram o mundo com a apresentação do filme “*A chegada do trem à estação*” (1895)²⁰. Com apenas 50 segundos de duração, este curta-metragem retratava a chegada de um trem a vapor à estação de *La Ciotat*, criando uma ilusão tão realista que gerou pânico entre a plateia. A habilidade excepcional dos irmãos *Lumière* em criar tais ilusões cinematográficas não apenas encantou o público, mas também estabeleceu as bases para o desenvolvimento do cinema como forma de expressão artística e narrativa. Seu trabalho pioneiro transcendeu as fronteiras culturais e geográficas, demonstrando a potencialidade do cinema para se tornar uma poderosa ferramenta de comunicação e expressão global.

Contudo, para uma compreensão integral da história do cinema, é essencial retroceder ainda mais no tempo. Antes dos irmãos *Lumière* surpreenderem e aterrorizarem sua audiência, outros visionários já haviam começado a explorar as potencialidades das imagens em movimento. Entre os pioneiros do cinema, destacam-se dois nomes notáveis: o inventor norte-americano *Thomas Edison* e o fotógrafo inglês *Eadweard Muybridge*. Edison, com suas invenções, criou filmes direcionados a espectadores individuais, exibindo imagens como gatos boxeadores e pessoas espirrando. *Muybridge*, por sua vez, na década de 1880, realizou estudos sobre animais em movimento, fornecendo os alicerces para a linguagem cinematográfica que perdura até hoje. Em suma, esses percursos do cinema desempenharam um papel relevante na evolução e consolidação da *sétima arte*.

Em outras palavras, o contexto histórico do cinema atravessa diversas eras e revoluções, deixando marcas criativas no desenvolvimento da sétima arte. Na era do “*cinema mudo*”, por exemplo, a ênfase encontrava-se na evolução das imagens em movimento, uma exploração pioneira da expressão visual que deu os primeiros passos na linguagem cinematográfica. Cada grande momento histórico, desde Revolução Russa até a Guerra Fria, a era “*hippie*”, o movimento feminista e a revolução do computador, as telas se tornaram

¹⁹ *Le voyage dans la Lune* (1902) é um curta-metragem dirigido por *Georges Méliès* conhecido por seu uso pioneiro de efeitos especiais e cenografia inovadora para a época, marcando um ápice de sua série de filmes mudos no desenvolvimento do cinema como meio narrativo e de entretenimento.

²⁰ *L'arrivée d'un train en gare de La Ciotat* (1895) é um filme dos irmãos *Lumière*, marcando o início do cinema como uma forma popular de entretenimento.

um reflexo das mudanças políticas e sociais. É sob essa perspectiva que os filmes se transformaram em relatos profundos da condição humana, englobando desde espetáculos de grande orçamento destinados a arrecadar receitas para corporações e estúdios até experiências que nos transportam para além das telas.

Historicamente, o cinema teve seus primeiros passos na França e nos Estados Unidos, mas foi na Alemanha que ela deu um salto significativo, consolidando-se como uma forma de *arte*. Em meio ao caos econômico e político deixado pela Primeira Guerra Mundial, surgiram obras cinematográficas que continuam a ressoar em nossa cultura. Na União Soviética, o cinema emergiu como a principal forma de arte, desempenhando um papel crucial na batalha global, tanto como veículo de expressão artística quanto de propaganda política para as diversas vozes sociais da época.

O período entre 1930 e 1940, conhecido como “*Anos dourados do cinema em preto e branco*”, foi uma época de grande vitalidade para a indústria cinematográfica, com salas de exibição lotadas em cidades ao redor do mundo. Ícones como *Humphrey Bogart*, *Katharine Hepburn* e *James Stewart*²¹ encantaram o público com suas atuações impecáveis. Um filme notável desse período é “*M, O vampiro de Düsseldorf*” (1931), dirigido pelo alemão Fritz Lang, pioneiro na utilização do som como uma “assinatura” para um de seus personagens principais, marcando a era do “*cinema falado*”. Os primeiros anos de transição foram desafiadores, com questões relacionadas à voz e dificuldades técnicas. Este período clássico representou o auge da indústria cinematográfica refletindo eventos traumáticos como a Grande Depressão e a Segunda Guerra Mundial, e apresentando filmes ousados e de apelo de massa para a época.

A década de 1950 testemunhou uma inovação internacional, cineastas de diferentes partes do mundo, como o francês *Henri-Georges Clouzot*, os japoneses *Akira Kurosawa* e *Yasujirô Ozu* e o indiano *Satyajit Ray* produziram obras que transcenderam fronteiras culturais e enriqueceram o cinema com suas visões únicas. Trata-se de um período caracterizado pela variedade de filmes, que incluíam desde produções voltadas para o entretenimento popular até aquelas que abordavam a ansiedade da Guerra Fria e questões existenciais.

²¹*Humphrey Bogart*, *Katharine Hepburn* e *James Stewart* são exemplos de renomados atores estadunidenses que floresceram durante a era de ouro do cinema, deixando impacto duradouro na indústria cinematográfica com suas atuações icônicas. Para mais informações sobre *Humphrey Bogart*, acesse: <https://www.imdb.com/name/nm0000007/> . Para detalhes adicionais sobre *Katharine Hepburn*, consulte: https://www.imdb.com/name/nm0000031/bio/?ref=nm_ov_bio_sm . Para uma análise mais aprofundada sobre *James Stewart*, veja: <https://www.imdb.com/name/nm0000071/> . Acesso em: 14 de set. 2023.

Em 1960, na França, o período foi marcado pela introdução da teoria do “cinema do autor”, pelos jovens críticos da revista “*Cahiers du Cinéma*”²². Essa teoria caracterizava os filmes como uma forma de expressão individual do diretor, em vez de meros projetos colaborativos industriais, como destaca Turner (1997). Durante as décadas de 1960 e 1970, a revista se adaptou às mudanças significativas no cenário cinematográfico, oferecendo críticas reflexivas sobre o meio. Atualmente, “*Cahiers du Cinéma*” continua a ser uma voz influente no mundo do cinema, mantendo-se como uma publicação mensal proeminente que contribui para a apreciação e discussão da sétima arte.

Os anos 1960 e 1970 representaram uma revolução para o cinema. À medida que uma nova geração de cineastas rompia com os moldes convencionais, novos estilos e abordagens eram introduzidos devido as inquietações e rejeições das antigas convenções sociais e políticas marcavam essa época. Sendo assim, os filmes produzidos nesse contexto refletiam a esperança e os temores do período, inspirando novos cineastas a explorar e confrontar essas questões por meio da sétima arte.

Mesmo com a crescente popularidade da televisão e os avanços tecnológicos que possibilitavam a criação de novos mundos e narrativas, o cinema continuava a desempenhar seu papel de entreter as massas. A evolução da sétima arte foi marcada por avanços tecnológicos e inovações narrativas que desafiaram o público e moldaram a cultura cinematográfica. A história do cinema, entrelaçada com a história global, se reinventa e se (re)estabelece como ferramenta de exploração da complexidade da condição humana, abordando questões sociais e políticas. Um exemplo notável é o filme “*Godzilla*” (1954), onde o monstro simboliza o trauma nuclear do Japão, refletindo o impacto da era atômica na cultura cinematográfica.

Nesse cenário puramente sensorial, a sétima arte passava pela superação das limitações que definiam os primeiros filmes e pelo desejo de representar de forma mais realista a vida cotidiana. Após duas décadas de “*A viagem à Lua*”, de *Georges Mèlies*, o cinema já havia adquirido a denominação do termo “sétima arte”, seguindo a tradição da arquitetura, pintura, escultura, dança e poesia como formas artísticas reconhecidas. Com vistas a compreender a designação do termo, o italiano *Ricciotto Canudo*²³ definia o cinema

²² Para mais informações sobre a revista, confira o site: <https://www.cahiersducinema.com/>. Acesso em 29 de fev. 2024.

²³ *Ricciotto Canudo* (1877-1923) foi um influente poeta, romancista e crítico de cinema italiano, notório por sua contribuição à linguagem cinematográfica ao atribuir ao cinematógrafo o título de “sétima arte”, fundamental na terminologia do cinema. Para mais informações, acessar: <http://www.revistasisifo.com/2021/01/o-nascimento-de-uma-sexta-arte-ensaio.html>. Acesso em: 18 de set. 2023.

como arte única, capaz de unir e incorporar todas as formas artísticas do passado em uma experiência única.

Portanto, defendemos que o contexto histórico mais amplo deve ser considerado, uma vez mergulhados em sua história, reconhecemos como forma de expressão cultural e artística que reflete a evolução técnica e estilística, os valores, debates e preocupações que moldam nossa história coletiva. Assim, a linguagem cinematográfica testemunha o surgimento de técnicas como: a decupagem, a variação de planos, os cortes e a montagem, na construção dos elementos, desde o modo de representar o espaço e o tempo nas telas, o papel do ator, a composição dos cenários, a estrutura narrativa e a importância do som como elemento integral.

Conforme os estudos de Rojo e Moura (2019), a arte do cinema é resultado da evolução da fotografia e da integração de diversas estéticas e formas artísticas com as características técnicas únicas do cinema. Isto é, a linguagem verbal e visual torna o cinema uma forma de arte profundamente impactante e versátil na incorporação das texturas, cores, perspectivas e pontos de vista, transmitindo uma experiência intersemiótica que estimula as emoções, as distrações, as sensibilizações e as inquietações do seu público.

Assim, essa fase de transformação representou um avanço na capacidade do cinema de retratar a realidade e contar histórias, pois “o cinema incorpora as tecnologias e os discursos distintos da câmera, iluminação, edição, montagem de cenário e som – tudo contribuindo para a linguagem” (Turner, 1997, p. 56). Desse modo, Macedo (2005) compartilha da visão de que o cinema pode assumir diferentes formatos e ser exibido de diversas maneiras, em detrimento ao audiovisual, incluindo os diferentes formatos disponíveis em dispositivos móveis: a película, a fita de vídeo, o disco de DVD, o *Blu-ray* e dentre outras formas de imagens comuns no cenário contemporâneo.

Conforme nos apresenta Souza (2014) o cinema instiga tanto a reflexão sobre o idioma em estudo quanto sobre a língua materna do estudante, possibilitando uma mudança em relação à sua realidade social e linguística.

Com o seu aparato tecnológico apropriado para documentar, registrar de forma estética e narrar histórias, o cinema nos permite uma nova maneira de olhar para o mundo e, com isso, estabelece uma forma peculiar de inteligibilidade e conhecimento. Esta arte pode ser utilizada, nas escolas – desde a educação infantil ao ensino superior – como um dispositivo didático lúdico e atrativo, valioso na formação de novas gerações, possibilitando o encontro simultâneo com a cultura cotidiana e erudita, pois é o campo no qual a estética, o entretenimento, a ideologia e os valores sociais sintetizados numa mesma obra (Souza, 2014, p. 155).

Como já exposto anteriormente, o cinema oferece a oportunidade de explorar realidades sob perspectivas diversas, enriquecendo o conhecimento por meio de diferentes pontos de vista. Assistir a um filme nos permite mergulhar em contextos variados e explorar narrativas elaboradas. Nesse sentido, Lopes (2009, p. 8) afirma que “o cinema nasce para (re)apresentar o mundo ao homem, para que ele se veja e reveja de forma ampliada em suas relações consigo mesmo, com os outros, com os meios, com os processos existenciais, com sua maneira de pensar e agir”.

Conforme os anos 1990 avançavam, o apetite do público por entretenimento crescia, e as telas do cinema mundial começaram a ser invadidas por filmes do sudoeste asiático, da Turquia, da Índia e da América Latina, refletindo a diversidade e a globalização da produção cinematográfica em ascensão. Em 1998, o lançamento do drama dinamarquês “*Festa de Família*” marcou um momento significativo ao se tornar o primeiro filme a ser gravado em formato de vídeo digital, uma homenagem ao Manifesta Dogma 95 e sinalizando o início de uma transformação na indústria cinematográfica.

Nesse contexto, a evolução do cinema não se limitou à forma de filmar, pelo contrário, transformou a experiência de assistir a filmes, com o gradual abandono das projeções silenciosas. Nos anos 2000, o filme “*Guerra ao Terror* (2008)”, exemplificou essa mudança contemporânea. Com uma trama baseada na Guerra do Iraque, em sintonia com os eventos da época, o filme contou com efeitos especiais que intensificavam o conflito nas telas. Além disso, a conquista do Óscar de Melhor Diretor por *Kathryn Bigelow*, a primeira mulher a receber esse prêmio, representou um marco na indústria, quebrando barreiras para a diversidade e a representação social.

Atualmente, a revolução digital e a proliferação de plataformas digitais de *streaming* ampliam as possibilidades de produção e distribuição de filmes, explorando as mais diversas tecnologias, formatos e narrativas. A indústria do cinema, por sua vez, segue essa dinâmica, enriquecendo-se com uma diversidade de gêneros e estilos que atendem aos mais variados públicos, consolidando-se como um fenômeno global que reflete sensivelmente nossas realidades.

Dentro desse cenário, o cinema latino-americano se destaca como uma força inestimável, oferecendo uma voz única ao diálogo artístico. Assim como o cinema inovou com o uso do som em suas produções e abordou questões políticas e sociais transparentes ao longo da história, o cinema da América Latina também tem sua parcela de contribuições,

testemunhando eventos importantes e mostrando a capacidade de transcender fronteiras e conectar diferentes culturas.

Assim, na próxima seção, discutiremos e refletiremos como o cinema da América Latina contribui para as práticas interculturais em sessões de interação do Teletandem na formação de professores de espanhol. Exploraremos como as produções latino-americanas oferecem perspectivas únicas e enriquecedoras que podem ser integradas no processo educativo, ampliando a compreensão cultural e linguística dos futuros docentes.

2.3.2 O cinema da América Latina: Práticas interculturais em sessões de interação do Teletandem

Nossos estudos e reflexões sobre o cinema transcendem sua mera manifestação regional como expressão artística e cultural, reconhecendo-o como um fenômeno em constante evolução, moldado por diversas correntes, tecnologias e contextos históricos globais. Nessa perspectiva, enxergamos o cinema não apenas como um meio de entretenimento, mas como uma poderosa ferramenta de mediação pedagógica, desempenhando um papel crucial na construção de identidades, na disseminação de ideias e no fomento do diálogo intercultural em contextos como o Teletandem.

Prosseguiremos com uma análise mais detalhada do cinema latino-americano, situando-o dentro do panorama geral da cinematografia. A partir disso, este recorte permitirá uma compreensão mais precisa do contexto histórico e cultural dessa região específica, bem como do potencial como recurso didático eficaz para o ensino comunicativo de línguas (Garcia de Stefani, 2010). Esse direcionamento nos conduzirá a tecer reflexões sobre a natureza da sétima arte, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento crítico-reflexivo dos futuros professores por meio de filmes (Mayrink, 2007).

Nesse contexto, ao considerar o reconhecimento das identidades dos povos que falam a língua espanhola na América Latina e o Brasil em contraste com a língua portuguesa, a linguagem cinematográfica emerge como um veículo reflexivo sobre si mesma e sobre o outro. Nesse sentido, Souza (2014) destaca que essa reflexão se manifesta ao explorar a diversidade cultural presente em diferentes aspectos da nossa sociedade. Pizarro (2004, p. 35) esclarece que “como cultura nascida da colonização, a América Latina pôs em evidência um câmbio de sensibilidade, assim como de formações e práticas discursivas”.

Segundo Paraquett (2018), a América Latina nasce desse confronto entre forças ideológicas fortemente marcadas por questões históricas e políticas. Esse embate ideológico

e histórico influencia diretamente nas escolhas educacionais e a compreensão da diversidade linguística e cultural, destacando a importância de considerar esses aspectos no contexto educacional. Portanto,

Falar da América Latina é, de certa forma, reconhecer a pluralidade cultural da língua espanhola, assim como uma oportunidade de estabelecer conexão com as identidades dos povos que falam essa língua em nosso continente, afetando nossa autonomia diante das escolhas dos modelos de aprendizagem ou mesmo dos materiais didáticos que utilizamos (Paraquett, 2018, p. 75).

Ademais, a articulação e a difusão das produções cinematográficas nos países latino-americanos eram influenciadas por políticas de fomento à cultura, incentivos fiscais e de apoio estatal. Nesse cenário, a forte presença do mercado cinematográfico dos Estados Unidos resultava no domínio das telas do cinema e na atenção do público, restringindo a visibilidade e a acessibilidade das produções locais, prejudicando assim o intercâmbio cultural e a integração, conforme aponta Paranaguá (1985):

Em compensação, os cinemas da América Latina, assim no plural, raramente se comunicam entre si, apesar ou por causa do seu desenvolvimento desigual e descombinado. A América Latina constitui um mercado, natural ou artificial, pouco importa, apenas para os cinemas dominantes. Os filmes não circulam, a produção em comum supõe um voluntarismo maior ainda, já que as perspectivas de distribuição conjunta são aleatórias. A circulação e distribuição de obras, a existência de um mercado unificado são até os objetivos ambicionados pelos cineastas e produtores, mas que não estão ao seu alcance. (Paranaguá, 1985, p. 90 - 91).

Em meados de 1896, o cinema fez sua estreia na América Latina, um ano após sua primeira exibição pelos irmãos *Lumière* em Paris. Esse período histórico marcou a chegada de equipamentos de filmagem, de projeção e de profissionais da área à região, especialmente no Brasil, na Argentina e no México. Como resultado desse marco, a influência da cultura italiana nos estágios iniciais do cinema latino-americano foi evidente, gerando a necessidade de formar profissionais capacitados para atuar na produção e na prática cinematográfica ao longo do século XX (Getino, 2007; Paraquett, 2018).

Na perspectiva desta dissertação, quando empregamos o termo “cinema latino-americano”, estamos, de fato, nos referindo a uma rede ampla de cinematografias com raízes históricas e culturais comuns, com peculiaridades próprias de línguas similares e experiências históricas interligadas por identidades que se manifestam nas telas do cinema.

Segundo Getino (2007, p. 58), no contexto global da arte cinematográfica, a riqueza das narrativas e expressões cinematográficas adota a abordagem pluralista completa e sensíveis às realidades, um “espaço compartilhado e de reconhecimento da alteridade”.

Neste contexto, cabe destacar que o vasto e diversificado campo cultural do cinema latino-americano apresenta uma ampla variedade de estilos cinematográficos que vão desde o cinema de autor até as produções de caráter comercial, permitindo o alcance de audiências globais, desafiando fronteiras linguísticas e culturais. Além disso, a exploração e reflexão das complexidades sociais, políticas e culturais presente no cinema da América Latina, o tornam-no um meio crucial para o diálogo intercultural.

Ao apresentar histórias e perspectivas de diferentes culturas da região, o cinema da América Latina desempenha um papel fundamental na promoção do diálogo intercultural. Andrade (2019, p. 46), observa que “a representação dos personagens passa por essas questões relativas à identidade, inclusive, em muitos momentos, trazendo-as para o campo cinematográfico a partir de personagens que questionam sua própria identidade”.

Dessa forma, compreendemos que a capacidade de facilitar o diálogo intercultural é essencial para sessões do Teletandem, que buscam promover a comunicação entre pessoas de diferentes culturas e geograficamente distantes. Nas palavras de Kfoury-Kaneoya (2008, p. 134), as sessões de Teletandem constituem “um evento de interação comunicativa, no qual dois *interagentes* usam a língua-alvo para compartilhar ideias, informações culturais e aprender a língua um do outro, por meio da motivação gerada na conversação”.

Nos estudos voltados às narrativas cinematográficas contemporâneas, Corseuil (2016, p. 54), debruça-se sobre os filmes “*La jaula de Oro*” (2013)²⁴ e “*El Norte*” (1983)²⁵, para destacar as complexidades associadas à representação das culturas latino-americanas e estadunidense. A pesquisadora problematiza a representação dos elementos interculturais, sublinhando a importância de “uma reflexão sobre a articulação entre o eu e o outro, o local e o transnacional e as formas de representação de identidades nacionais como culturas de contato”.

Nas concepções de Hall (2007), as identidades devem ser entendidas como representações discursivas:

[...] porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos

²⁴ QUEMADA-DIEZ, Diego [Dir.] *La jaula de oro*. Online, México, 2013.

²⁵ NAVA, Gregory [Dir.] *El norte*. Online, Estados Unidos, Reino Unido, 1983.

e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas por estratégias e iniciativas específicas (Hall, 2007, p. 109).

Nesse sentido, ao abordar temas como pertencimento, migração e hibridismo cultural, os filmes latino-americanos oferecem uma oportunidade única para a discussão e compreensão da identidade em contextos interculturais. A imersão dessas representações culturais nas sessões do Teletandem não só influencia a construção de identidades dos participantes, mas também desempenha um papel fundamental no processo de formação de professores de línguas. Este processo é fundamental para o desenvolvimento de práticas significativas e para a promoção de uma educação linguística que reconheça e valorize a diversidade cultural (Lima, 2012, Pereira; Mastrella de Andrade, 2015).

O cinema latino-americano, assume um papel ativo na transformação social ao abordar nas telas questões como injustiça, desigualdade e direitos humanos. De acordo com Garcia de Stefani (2015, p. 16), o cinema oferece “uma oportunidade para observar interações entre falantes nativos, em situações de uso da língua de maneira autêntica, e não em diálogos descontextualizados”. Dessa forma, a dimensão transformadora do cinema de conscientizar e mobilizar as pessoas para a mudança social, é refletida nas sessões de interação do Teletandem, que buscam promover uma maior consciência social e cívica entre os participantes (Telles, 2009).

Na década de 1950, a vanguarda cinematográfica na América Latina, com figuras proeminentes como *Glauber Rocha* e *Fernando Solanas*, revolucionou o cinema ao adotar novas abordagens para representar a cultura regional, desafiando as convenções estabelecidas e promovendo a experimentação estética e a valorização da diversidade cultural, rompendo com as formas tradicionais de narrativa e estética cinematográfica. De maneira análoga, o espírito de inovação e busca pela diversidade também impacta a elaboração dos materiais didáticos das sessões de interações de Teletandem. Assim como os cineastas da época buscavam novas formas de expressão e representações culturais, as práticas de Teletandem incentivam a experimentação e a diversidade de vozes no contexto da aprendizagem de línguas.

A partir das décadas de 1960 e 1970, o cinema latino-americano passou por uma metamorfose revolucionária, impulsionada por movimentos como o “Cinema Novo”²⁶ e o

²⁶ O Cinema Novo, inserido no contexto do *Nuevo Cine Latinoamericano*, representou um movimento sociocultural na América Latina nos anos 1960-1970, liderado por cineastas como *Glauber Rocha* e *Fernando Solanas*. Segundo Silva (2022), este movimento visava refletir sobre as peculiaridades latino-americanas e transformar a sociedade, destacando-se pela crítica ao “cinema industrial” e pela busca de uma nova linguagem cinematográfica para tornar visíveis questões como subdesenvolvimento, abuso de poder, desigualdades

“*Nuevo Cine Latinoamericano*” (NCL). Segundo Moreno (2011), as primeiras obras cinematográficas do NCL surgiram como uma reação ao domínio do cinema comercial, buscando uma estética que desafiasse a linguagem cinematográfica hegemônica. Este fervor cultural não surgiu de maneira isolada; Frías (2013) e Bernini (2013) lançam luz sobre as complexidades desse período, oferecendo uma visão detalhada das mudanças qualitativas e das tensões políticas que moldaram a cinematografia da América Latina.

Ao contrário dos padrões estabelecidos, o NCL, não se contentou em ser reflexo das tradições cinematográficas nacionais²⁷. Frías (2013) destaca uma mudança significativa no paradigma cinematográfico latino-americano durante as décadas de 1960 e 1970. O declínio da circulação de filmes argentinos e mexicanos, aliado às transformações nas políticas de gênero, sinalizava uma crise industrial. Em resposta a esses desafios, os cineastas do NCL buscaram construir uma identidade cinematográfica regional mais abrangente, rebelando-se contra as estruturas tradicionais e estabelecendo novas formas de representação e narrativa.

Sendo assim, Bernini (2013) destaca que, mesmo diante de crises econômicas e transformações políticas, o cinema latino-americano desse período foi crucial na projeção de um futuro menos subserviente ao chamado mundo imperialista. Este “*nuevo cine*”, conforme denominado, não se limitava apenas a uma expressão artística, mas se tratava de um instrumento de emancipação cultural que obteve adesão e formatou o tipo de cinema posteriormente considerado tradição pelos países latino-americanos. Contudo, a utopia do *nuevo cine* não permaneceu imune aos desafios políticos e sociais da época. Bernini (2013) ressalta que, durante as ditaduras militares nas décadas de 1970 e 1980, ocorreu um *repliegue*, uma reconfiguração que alterou a paisagem cinematográfica, deixando marcas profundas nas narrativas e nas funções sociais do cinema latino-americano.

Nesse cenário, os governos militares não apenas eliminavam as manifestações cinematográficas desfavoráveis, mas também forçavam cineastas ao exílio, demonstrando uma estratégia sistemática de repressão. Nas concepções de Moreno (2011), essa fase de *repliegue*, entretanto, não representou o fim da trajetória do cinema latino-americano. A estudiosa observa que, mesmo diante das adversidades, houve um processo de flexibilização da noção de “*nuevo cine*”. O termo, inicialmente associado aos anos 60 e início dos anos 70,

sociais, autoritarismo, opressão e a luta pela democracia. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/38489/25207>. Acesso em 14 nov. 2023.

²⁷ A abordagem ousada e inovadora do *Nuevo Cine Latinoamericano* (NCL) evidenciada nesse contexto, não apenas rejeitou as convenções cinematográficas estabelecidas, mas também buscou forjar uma expressão autenticamente latino-americana. Tal iniciativa, transcendeu as fronteiras nacionais, almejando construir uma identidade coletiva e representativa da região como um todo.

foi estabilizado e permaneceu, em certo sentido, como um *continuum*. Tal flexibilização permitiu incorporar propostas mais conservadoras e tradicionais, mostrando a capacidade do cinema latino-americano de dialogar entre tradição e a inovação.

Dessa forma, ao considerarmos os estudos de Moreno (2011), Frías (2013) e Bernini (2013), percebemos que o cinema latino-americano é, de fato, uma narrativa rica e em constante evolução. Desde suas raízes rebeldes nos anos 60 até os *repliegues* desafiadores das décadas seguintes, o cinema da região não apenas refletiu as tensões políticas, mas se reinventou, mantendo-se como uma expressão artística resiliente e dinâmica. Assim, a compreensão dessas transformações é essencial para contextualizar a riqueza cultural e histórica que o cinema da América Latina oferece.

No escopo desta dissertação, exploramos obras cinematográficas latino-americanas, incluindo filmes e episódios de uma série. Neste contexto, o filme mexicano de 1970, “¿Por qué nació mujer?”²⁸, selecionado para o material de apoio das práticas telecolaborativas via Teletandem, (Ver Apêndice F), revela uma narrativa que ilustra as demandas dos movimentos feministas, particularmente após o movimento de 1968. A obra destaca questões centrais como a busca pela igualdade de gênero, inserção da mulher no mercado de trabalho, sua independência e desenvolvimento na esfera social. Em capítulos subsequentes, aprofundaremos a análise deste filme e sua aplicação pedagógica.

Apesar do filme, de certa forma, projetar essas transformações, as narrativas, em parte, minimizadas pelo discurso familiar e doméstico, nos revelam contradições próprias da época. A Figura 5, a seguir, ilustra duas cenas extraídas do filme mexicano, destacando de forma marcante as dinâmicas sociais e as tensões presentes na sociedade da época. Ressaltamos que, as fotografias apresentadas são mantidas na *Fototeca del Archivo General de la Nación* (AGN), no acervo de consulta *Propriedad Artística y Literaria*²⁹ e são utilizadas para aprofundar a compreensão visual dessa representação.

²⁸ Entendemos, nesta dissertação, o filme mexicano “¿Por qué nació mujer?” (1970), como uma das peças essenciais do *corpus*, utilizado em uma das interações do Teletandem ao longo do semestre de 2023.1. Este filme desempenha um papel crucial no fomento das competências interculturais, linguísticas e comunicativas para a formação de professores de espanhol mediante a exploração de produções cinematográficas latino-americanas. Para mais informações detalhadas sobre a utilização do material específico, recomendamos consultar as subseções 4.1.2 e 4.2.2.

²⁹ Para mais detalhes, consultar: <https://www.gob.mx/agn/archivo/articulos?order=DESC&page=42> . Acesso em 13 nov. 2023.

Figura 5: Representação promocional do filme “¿Por qué nació mujer?” (1970)



Fonte: Archivo Nacional de la Nación (2020).

Portanto, a escolha de produções cinematográficas dessa região não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um convite à imersão em narrativas que ecoam as lutas, transformações e identidades da América Latina, estabelecendo uma ponte entre as experiências vividas e as representações. Dessa forma,

[...] é preciso, então, cruzar os diferentes sistemas de significação dos filmes com os elementos de significação que estão presentes nas culturas em que eles são vistos e produzidos, ou seja, procura-se identificar e descrever o(s) significado(s) de narrativas fílmicas no contexto social de que elas participam (Duarte, 2002, p. 99).

Ao explorar a interseção entre o cinema latino-americano e as práticas de Teletandem, observamos uma dinâmica favorável à promoção da diversidade cultural e ao questionamento de estereótipos. Segundo Salomão (2012), as interações de Teletandem oferecem uma oportunidade para a inserção cultural, alinhando-se ao princípio defendido por Serrani (2005, p. 22), que enfatiza a necessidade de “propiciar uma formação à diversidade sócio-cultural e ao questionamento de etnocentrismos e exotismos” no aprendizado de línguas no Teletandem.

O cinema latino-americano, quando integrado às sessões de interação do Teletandem, oferece materiais culturais valiosos para discussões interculturais e análises críticas no processo de formação de professores de LEs, com foco especial nos professores de espanhol nesta dissertação. A seleção criteriosa de produções dessa região cria um ambiente propício para o desenvolvimento de competências e práticas interculturais, promovendo a compreensão mútua, alteridade e o diálogo consciente entre indivíduos de diferentes origens.

A abordagem descritiva de narrativas cinematográficas, conforme destacada por Duarte (2002), revela-se fundamental para a exploração de questões culturais e sociais com autenticidade. A integração do cinema latino-americano em interações síncronas entre diferentes falantes de línguas e culturas, ao abordar temáticas interculturais, enriquece o repertório cultural e promove a formação crítica-reflexiva dos professores. Nesse contexto, é essencial que os futuros educadores desenvolvam posturas críticas e reflexivas, como defendido por Paraquett (2018, p. 88), uma vez que,

[...] a formação de professores precisa abarcar discussões que colaborem para uma aprendizagem em seu sentido amplo, quando, para além das competências comunicativas e linguísticas, os aprendizes conheçam as idiosincrasias que identificam muito os falantes de língua espanhola, sejam os da Espanha ou os da América Latina, com quem temos afinidades históricas e, conseqüentemente, culturais. Assim, a formação de professores, como a entendo, precisa preparar os futuros profissionais a lidarem com temáticas e realidades que propiciem a formação da cidadania, paralelamente, à aprendizagem de competências e habilidades, inerentes às diferentes disciplinas da educação escolar (Paraquett, 2018, p. 88).

Reconhecendo a sétima arte como catalisadora de discussões significativas, esta abordagem holística destaca o Teletandem como um contexto propício para a formação docente de línguas (Telles, 2009; Kfoury-Kaneoya, 2009; Vieira-Abrahão, 2010). De acordo com Vassallo e Telles (2009, p. 35), a interação no Teletandem é “regulada por princípios próprios deste contexto de aprendizagem e é orientada por objetivos tanto lingüísticos quanto culturais”, seguindo uma estrutura própria com “oportunidades de implementação de temas pedagógicos desafiadores aos educadores de professores de línguas estrangeiras, tais como aprendizagem colaborativa e autônoma” (Vassallo; Telles, 2009, p. 26).

Defendemos, nessa pesquisa, a necessidade de fomentar reflexões sobre as comunicações interculturais em um contexto virtual do Teletandem, utilizando as produções cinematográficas da América Latina, como ferramenta pedagógica didática. Isto é, o cinema oferece uma abertura para o debate acerca da urgência de superar estereótipos e preconceitos frequentemente (re)produzidos nas telas, além de ser ponte para mediações críticas-reflexivas. No entanto, destacamos que o uso da sétima arte no contexto das práticas interculturais exige um esforço contínuo para a desconstrução dessas narrativas simplistas.

Acreditamos que a inserção de produções latino-americanas em sessões de Teletandem, no contexto da formação de professores de espanhol, pode proporcionar um contato direto com a cultura e fomentar reflexões profundas sobre as identidades latino-

americanas e a integração da América Latina. Esses aspectos, muitas vezes negligenciados, são essenciais para uma compreensão mais ampla e crítica da região, conforme apontado por Paraquett (2010) e Souza (2014).

A partir desse cenário, ratificamos a necessidade de formamos professores de línguas interculturalistas, bem como a inserção da sétima arte como um signo que contribui para a formação crítico-reflexiva do futuro professor de línguas (Mayrink, 2007). Nas palavras de Silva (2020, p. 69), “outro aspecto importante para o andamento das interações é a realização da reflexão por parte dos interagentes após as sessões de Teletandem. Essas reflexões contam com o auxílio e o suporte de um mediador, professor de língua estrangeira”.

Segundo Pereira e Mastrella de Andrade (2015, p. 198) os filmes “contribuem para a construção da identidade de professores, uma vez que neles os sujeitos são interpelados consciente ou inconsciente por vários discursos”. Dessa forma, as narrativas fílmicas na formação da identidade docente podem ser entendidas como um processo de imersão nas diversas representações culturais presentes, capturando as complexidades da vida na América Latina e oferecendo materiais valiosos para discussões interculturais e conexões que fortalecem a compreensão mútua e a troca cultural.

Assim, definimos o grande potencial do cinema latino-americano ou, como bem se esclarece, das cinematografias que, apenas como projeto, tendem a convergir para uma unidade na diversidade (Getino, 2007). Nesse cenário, o Teletandem surge como um contexto fundamental para a integração do cinema latino-americano nas comunicações interculturais, oferecendo um ambiente propício para a troca e o diálogo entre diferentes culturas. O Teletandem, ao fornecer um espaço flexível para análises e discussões sobre narrativas fílmicas latino-americanos, permite que os participantes compartilhem suas perspectivas culturais e linguísticas de maneira colaborativa. Como destaca Schneider (2010), as interações de Teletandem podem evidenciar “o conteúdo da conversa, a cultura, a forma, o léxico e o próprio processo da interação de Teletandem” (Telles; Vassallo, 2009, p.47).

O cinema, ao proporcionar o conhecimento dos diferentes modos de viver e se expressar, promove uma abertura subjetiva em relação ao outro e atua como um elemento fundamental de cultura, ideologia e percepção humana (Souza, 2014). Neste contexto, a integração das cinematografias latino-americanas em comunicações interculturais ganha destaque, fomentando a compreensão intercultural e a empatia. Ademais, esse potencial reflete a vocação do cinema como um espaço audiovisual que expressa, representa e compartilha identidades culturais, dificuldades e conquistas históricas. Dessa forma,

O audiovisual favorece o conhecimento de óticas distintas, subjetividades, modos de viver e formas de se expressar. Por isso, muitas das vezes, o que se passa despercebido ou é indiferente a nós, na tela do cinema, torna-se mais humanizado, no sentido de produzir no espectador sentimentos e sensações que de outro modo talvez não fossem tão intensos (Neves, 2020, p. 32).

Segundo Mendes (2004), a interculturalidade não se limita à troca de línguas, mas se estende à exploração de diferentes perspectivas culturais enriquecendo a experiência educacional. Desse modo, ao usarmos o cinema em abordagens interativas do Teletandem, que envolvem produções cinematográficas latino-americanas, abrem-se oportunidades para uma compreensão mais significativa da diversidade cultural, a partir do interesse mútuo, reflexões sobre aspectos culturais nos momentos de trocas interculturais no desenvolvimento da consciência crítica e atitudes favoráveis à interculturalidade.

Visando uma melhor compreensão de potencialidades do cinema latino-americano dentro do contexto virtual, colaborativo e autônomo do Teletandem, apresentamos essas informações preliminares de forma condensada no Quadro 5. Nossa intenção é identificar e analisar essas potencialidades com base nas observações e constatações realizadas durante a pesquisa, particularmente nas sessões de interações do Teletandem. Contudo, essa análise servirá como base para a coautoria de novos conhecimentos sobre o papel do cinema no ensino de línguas e na formação docente e como base sólida para futuras investigações nessa área.

Quadro 5: Potencialidades do Cinema Latino-americano no Contexto Teletandem

Potencialidades	Descrição	Referências
Ferramenta de aprendizado e formação educativa	Utilização de filmes para enriquecer o processo educacional.	Souza (2014)
Despertar de reflexões críticas, sociais e culturais	Provocação de debates e análises sobre questões sociais e culturais.	Napolitano (2003)
Impacto social e inclusão identitária	Contribuição para a inclusão e valorização de identidades diversas.	Napolitano (2003) Souza (2014)
Provocação de respostas emocionais e empatia	Estímulo de reações emocionais que promovem a empatia entre participantes.	Souza (2014)
Instrumento de integração cultural e diálogo intercultural	Facilitação do diálogo e compreensão intercultural.	Napolitano (2003)
Amplificação de vozes marginalizadas	Humanização de experiências de grupos marginalizados.	Souza (2014)

Rompimento de estereótipos	Desafiar e criticar normas de gêneros rígidas.	Napolitano (2003)
----------------------------	--	-------------------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Como ilustrado no Quadro 5, as informações preliminares indicam que as potencialidades do cinema latino-americano nas práticas de intercâmbio virtuais do Teletandem podem representar em uma extensão significativa para o ensino de línguas e a formação intercultural de professoras de Espanhol. Integrando os filmes da América Latina em suas práticas pedagógicas, os futuros professores poderão utilizar efetivamente os recursos de maneira didático-pedagógica, indo além do mero entretenimento e promovendo a compreensão mais profunda e contextualizada da língua e da cultura.

O Quadro 5 mostra como a colaboração, autonomia, desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais podem emergir da reconstrução de sentidos proporcionada pelos filmes latino-americanos, alinhados com os princípios da aprendizagem significativa. Acreditamos que essa abordagem pode intensificar o diálogo entre a vida e a arte das participantes do Teletandem, transcender fronteiras geográficas e enriquecer a aprendizagem multifacetada. Concordamos com Souza (2014), que destaca que o cinema, quando intencionado, desempenha um papel fundamental na compreensão intercultural e no combate a estereótipos, oferecendo contextos culturais autênticos e diversificados, ou seja,

O cinema, se bem utilizado, com intencionalidade e planejamento prévio e não – simplesmente – ao acaso, tem o poder artístico de humanizar. A sétima arte possibilita reunir diversos contextos em um só local, a sala de aula, e pode mostrar distintas realidades possíveis, de forma a desconstruir estereótipos negativos e mediar o encontro com o outro. Pode possibilitar a construção de novos conhecimentos, como a consciência de uma América Latina multicultural e plurilíngue e, ao mesmo tempo, a reflexão a respeito da implicação disso tudo no ensino de espanhol para brasileiros (Souza, 2014, p. 257).

Entendemos que, as competências e atitudes interculturais presentes no diálogo do cinema com as sessões de Teletandem aprimoram o processo de aprendizado de línguas, tornando-o mais envolvente e relevante para a formação docente de línguas estrangeiras. De acordo com Mendes (2004), essa perspectiva ocorre:

Somente a partir de uma postura que promova o verdadeiro diálogo, a troca entre sujeitos-mundos diferentes, entre línguas-culturas diferentes, é possível derrubar muitas barreiras que, por vezes, se interpõem em processos de ensinar e aprender línguas (Mendes, 2004, p. 164).

Portanto, concordamos com a pesquisadora e acreditamos na necessidade de promover um diálogo genuíno entre sujeitos de diferentes culturas e línguas no processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola. A ênfase dada às competências interculturais é crucial, pois a comunicação em uma LE envolve mais do que trocar informações por meio de frases pré-determinadas e linguisticamente corretas. No domínio da comunicação, enfrentamos aspectos tanto verbais quanto não verbais, que incluem negociações de significados e possíveis conflitos que podem surgir no ensino e na aprendizagem do idioma. Além disso, as atitudes interculturais se manifestam quando estamos dispostos a dialogar e ouvir sob diferentes perspectivas, permitindo que nossas vivências se entrelacem de maneira intersubjetiva.

Neste cenário, reafirmamos a relevância de integrar e evidenciar América Latina nas mediações das práticas interculturais em sessões de interação do Teletandem, promovendo o diálogo, o intercâmbio e a negociação de significados. Isto é fundamental para a (re)construção e (re)significação da noção de alteridade entre os povos latino-americanos. Em outras palavras, “trata-se do desafio de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos” (Fleuri, 2005, p. 95).

Assim, acreditamos que é essencial que a sétima arte promova uma formação interculturalista (Serrani, 2005) dos professores de língua espanhola, contemplando a diversidade linguística-cultural e a integração da América Latina (Paraquett, 2010; Matos, 2014) no contexto cinematográfico. Nesse sentido, o Teletandem se configura como um ambiente propício para que os licenciandos em Letras atuem como agentes interculturais (Mendes, 2004), por meio de diálogos e intercâmbios culturais que promovam maior conscientização de identidade como cidadãos latino-americanos.

2.3.3 Integração e identidade Latino-americana em produções cinematográficas: Ensino de línguas e Formação docente

Tendo em vista a preocupação de preparar os estudantes para situações reais de comunicação em Línguas Estrangeiras (LEs), buscamos nas narrativas cinematográficas uma aliada no ensino, que oferece retratos autênticos das línguas, sem manipulações, mas com propósitos didáticos claros. Como aponta Napolitano (2003, p. 11-12), “o cinema é o campo no qual o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa

mesma obra de arte”. Além disso, o caráter social e a pluralidade apresentada pelas produções possibilitam o desenvolvimento de competências linguísticas, culturais e comunicativas dos estudantes.

Na busca por compreender as potencialidades da sétima arte, Souza (2014) em sua tese de Doutorado em Educação, destaca a necessidade de integrar o ensino de LEs para despertar uma consciência mais profunda da América Latina, indo além de simples alianças comerciais. Souza (2014) ressalta que essa integração requer um construto abrangente que engloba aspectos culturais, históricos, políticos, sociais e até mesmo geográficos da região latino-americana. Sua tese enfatiza que o cinema atua como um poderoso mediador nesse processo, oferecendo oportunidades para transformar as crenças de professores de línguas em formação inicial e promover a conscientização linguística sobre o processo de aquisição/aprendizagem de línguas.

Nesse sentido, a relevância do cinema como um meio de integrar o ensino de LEs e promover a consciência linguística e cultural, respaldada por Napolitano (2003) e pelas conclusões de Souza (2014), evidencia a sétima arte como um instrumento dinâmico para instigar debates, promover a consciência cultural e moldar ativamente a formação docente e linguística dos alunos, além de enriquecer sua experiência educacional. Dentro desse contexto de integração e formação docente, as reflexões de Mance (1995) sobre os movimentos de reorganização do capitalismo e a constituição do Mercosul proporcionam um embasamento histórico que enriquece nossa compreensão das dinâmicas regionais.

Assim, ao considerar as relações econômicas intrincadas que culminaram na formação do Mercosul, as análises críticas de Mance (1995) oferecem informações valiosas sobre os eventos que moldaram a integração latino-americana. Essa perspectiva histórica contribui para a reflexão sobre como as produções cinematográficas podem influenciar a percepção cultural e linguística na formação de docentes e no ensino de LEs. Além disso, para os propósitos desta dissertação, é crucial ressaltar que o uso do termo ‘latino-americano’ não se limita a uma simples projeção geográfica. Ao empregar essa terminologia, buscamos incorporar a rica bagagem cultural que inspira um sentimento de identificação, explorando suas conotações culturais e históricas.

Woodward (2000) enfatiza a importância de definir ‘identidade’ ao investigar como ela se integra ao contexto cultural, destacando sua relação com a discussão sobre representação e interação entre identidade e diferença. Esta concepção dialoga com as ideias de Pereira e Mastrella de Andrade (2015), que ressaltam que o uso de filmes possibilita empreender uma formação crítica e reflexiva para professores de línguas. Quando a

identidade é vista como um ato que implica movimento e transformação, e não como uma descrição única ou verdadeira, essa perspectiva levanta questionamentos sobre legitimidade das identidades hegemônicas.

Nesse sentido, a interseção entre as análises cinematográficas, as reflexões históricas de Mance (1995) e a compreensão aprofundada do termo ‘latino-americano³⁰’ revelam-se essenciais para a construção da integração e identidade na região. Uma abordagem multifacetada permite não apenas uma análise crítica dos fenômenos em questão, mas também oferece um panorama enriquecedor para a formação docente e para a compreensão das línguas e culturas latino-americanas. A esse respeito, os estudos de Souza (2014) corroboram a importância desse entendimento mais abrangente. Para o estudioso:

Promover a integração latino-americana no âmbito linguístico-cultural implica na difusão de uma visão do espanhol como língua multidimensional e intercultural e isso depende da composição de propostas curriculares, da elaboração de materiais didáticos, do ensino propriamente dito, com vistas à formação de profissionais que atuem como mediadores culturais preocupados com as diferenças culturais vividas pelos diversos países onde este idioma é falado e tendo em conta a necessidade de promover a interculturalidade e alteridade entre povos latino-americanos (Souza, 2014, p. 840).

Assim, reforça-se a importância de inserir os futuros professores de espanhol nesse cenário de integração e identidade latina, com o objetivo de apresentar a diversidade cultural e promover as competências interculturais, abordando questões de alteridade. Nesse sentido, Alexandre (2019, p. 141) enriquece a discussão ao destacar a “necessidade de reflexões sobre a inclusão da América Latina, esse espaço geográfico-político-cultural ainda tão apagado no Brasil, dentro das formações dos docentes que terão o espanhol como objeto de ensino”.

Por outro lado, a complexidade das dinâmicas regionais na América Latina evidenciada pela trajetória da Organização dos Estados Americanos (OEA) desde sua fundação em 1948 na conferência de Bogotá, alinhou-se com a frente tática de combate ao comunismo durante a Guerra Fria. Contudo, ao longo do tempo, a OEA se desviou de sua

³⁰ Durante o 2º Encontro Estadual de Estudantes de História, na Universidade de Joinville, Santa Catarina, em 6 de maio de 1995, Mance apresentou reflexões sobre a recorrência de debates entre governantes sobre a América Latina. Ele observou que, sob os novos imperativos econômicos nacionais, o processo de integração teve início, mesmo que de forma excludente. Para mais detalhes, consultar o *site*: <https://solidarius.net/mance/biblioteca/Identidade.htm>. Acesso em: 09 nov. 2023.

missão inicial de promover uma democratização substancial do continente, passando a defender interesses mais alinhados com agendas de poder estabelecidas³¹.

Os esforços de integração latino-americana começaram na década de 1960 com a criação da Associação Latino-Americana de Livre Comércio (ALALC) durante a conferência de Montevideu, com o objetivo inicial de promover a integração econômica entre os países do continente. Essa iniciativa evoluiu para a transformação da Associação Latino-Americana de Desenvolvimento e Integração (ALADI) em 1980, marcando um passo importante nesse processo de integração, conforme discutido por Mance (1995).

No entanto, apesar do objetivo inicial de integração econômica, as iniciativas enfrentaram desafios consideráveis como a competição entre as economias nacionais, que evidenciou a complexidade desse processo. Diante desse cenário, é relevante adotar uma abordagem ampla na formação de professores, que não se limite ao ensino de língua espanhola, mas que também incorpore as características culturais e históricas que permeiam a identidade latina.

Nesse cenário, a reflexão se volta para a integração e identidade da América Latina em produções cinematográficas. Concentramos nossa atenção em compreender a identidade da América Latina por meio do cinema, destacando suas implicações em contextos que abrangem as identidades dos povos, o ensino de línguas e a formação de professores interculturalistas, conforme argumentam Silva e Costa Junior (2018).

A partir dessas considerações, evidencia-se que as novas tecnologias desempenham um papel importante nos processos de ensino-aprendizagem, proporcionando experiências mais significativas, interativas e dinâmicas. A incorporação de recursos como músicas, vídeos, imagens e filmes no sistema educacional, ocorre devido à sua “capacidade de se envolver e envolver os outros no discurso”, conforme aponta o Parâmetro Curricular Nacional de Língua Estrangeira (1998, p. 19). Nesse contexto,

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social (BRASIL, 1998, p. 19).

³¹ Essas transformações institucionais e desvios de propósito ilustram as tensões geopolíticas que permearam a região, como analisada por Mance (1995) em sua reflexão sobre a identidade latino-americana.

Tomando como base a formação de professores de espanhol, Alexandre (2019) destaca que a mesma deve ser enriquecida pela inclusão dos elementos da cultura hispânica da América Latina, sua rica heterogeneidade e pluralidade, como parte integrante da compreensão da língua e cultura, no combate à marginalização e à estereotipagem das culturas latino-americanas. Dessa forma, a incorporação desses elementos no processo formativo não apenas amplia a visão dos futuros professores, mas promove um diálogo mais atento e enriquecedor em sala de aula. Assim,

[...] é possível constatar que ignorar elementos da cultura hispânica da América Latina dentro da formação docente inicial é também ignorar a possibilidade de sensibilização dos futuros alunos dessa língua, dentro da escola básica, para os elementos da cultura hispânica que dialogam com a cultura brasileira, com a cultura argentina, com a cultura chilena, com a colombiana, com a equatoriana, com a costarriquenha e tantas outras. Ignorar a América Latina nas aulas de espanhol em seu viés intercultural – e não apenas multicultural – significa silenciarmos mais uma vez a voz da periferia dessa macrorregião ainda tão discriminada e homogeneizada. (Alexandre, 2019, p. 145).

No âmbito do ensino de línguas e da formação de professores, Paraquett (2010) destaca a necessidade de promover o diálogo entre os povos no processo educativo, visando a compreensão e aprendizado da “língua-cultura do aprendiz e a língua-cultura estrangeira” (Paraquett, 2010, p. 9). Nesse contexto, a presença da interculturalidade assume relevância tanto no processo formativo de professores quanto na dinâmica de ensino-aprendizagem de línguas.

Cada indivíduo, ao construir sua própria cultura, contribui para a formação de uma identidade distinta, diferenciando-se dos demais povos que compõem a sociedade. A interculturalidade, nesse contexto, deixa de ser um conceito abstrato e torna-se uma prática essencial para promover a compreensão mútua e o respeito às diferenças. No âmbito educacional, isso se traduz em estratégias pedagógicas que reconhecem e valorizam a diversidade cultural dos estudantes, criando um espaço propício para a construção de conhecimento e a promoção do entendimento intercultural.

Diante da sociedade da informação e comunicação, torna-se cada vez mais urgente aproximar os estudantes brasileiros da diversidade cultural presentes países hispanohablantes, para os quais o espanhol é a língua oficial. Ao defender a potencialidade da sétima arte como uma ferramenta didática pedagógica valiosa, reconhecemos a oportunidade que os professores em formação têm de se conectar com a cultura do outro. Como afirmam Souza *et al.*, (2007, p. 492), “aprender uma nova língua é aprender a

significar nesta nova língua” (Souza *et al.*, 2007, p. 492). A conexão entre língua, cultura e narrativas cinematográficas, aliada à promoção do diálogo intercultural, contribui para a formação de uma consciência latino-americana integrada e identitária.

Segundo Alexandre (2019, p. 143), os “graduandos de Letras que, embora tenham abraçado essa língua como parte da profissão, parecem apresentar lacunas na formação extra-universitária quando o assunto é América Latina”. Em outras palavras, a falta de compreensão da cultura, da diversidade e da história da América Latina por parte desses estudantes, destaca a necessidade de preencher essas lacunas de conhecimento, proporcionando aos futuros professores uma formação completa e eficaz.

Essa percepção converge com a visão de Paraquett (2010), que reforça a necessidade de integrar essa discussão para a formação de professores de língua espanhola. Ambos os estudiosos enfatizam a relevância de dar visibilidade à América Latina, frequentemente negligenciada nos cursos de Letras e pelos licenciandos. Esta abordagem é crucial para promover o desenvolvimento de um perfil docente sensível às noções de diversidade linguística e cultural, apontando para uma formação abrangente e inclusiva que contemple a diversidade e a riqueza cultural da região.

Portanto, é válido ressaltar que a visibilidade do termo ‘Vozes do Sul’³², conforme utilizado por Alexandre (2019), amplia nossa compreensão sobre as identidades dos povos latino-americanos, enfocando contextos, culturas e perspectivas muitas vezes deixados de lado em diálogos reflexivos nos processos formativos de docentes de língua espanhola (Paraquett, 2010; Alexandre, 2019).

Nesse sentido, acadêmicos como Paraquett (2018) e Alexandre (2019) exploram a questão da compreensão (ou falta dela) da América Latina e da identificação (ou sua ausência) dos brasileiros como latino-americanos. Isso ocorre, em grande parte, devido aos discursos colonialistas e às representações sociais que tendem a silenciar aspectos sociais, históricos e políticos do Brasil. Essa perspectiva impacta o ensino e a aprendizagem de espanhol, bem como a formação de docentes, devido à predominância e à valorização das variedades linguísticas e culturais do contexto peninsular.

Desse modo, é fundamental transformar o ambiente da sala de aula em espaços de aprendizado aberto, onde os estudantes e professores possam desenvolver as habilidades

³² Reconhecemos a importância das “Vozes do Sul” no contexto discutido. No entanto, devido ao escopo específico de nossa investigação, optamos por não aprofundar esse aspecto particular. Recomendamos como leitura complementar as pesquisas de Quijano (2005), Alexandre (2019) e Silva (2024, em andamento) que oferecem apontamentos valiosos sobre o tema.

linguísticas, interculturais e de comunicação, ao mesmo tempo que promovem a cidadania e a conscientização crítica sobre os eventos históricos e políticos. Paraquett (2018) e Matos (2020) destacam a importância de considerar esses aspectos para os países de língua espanhola e portuguesa, enriquecendo a formação dos docentes e a experiência educacional dos alunos.

Para alcançar esse objetivo, é necessário repensar a abordagem na preparação dos professores de espanhol. Observa-se que muitos currículos dessa formação foram construídos e reformulados com base em elementos que remontam ao período colonial (Matos, 2020). Esses elementos, ao serem incorporados, contribuíram para o apagamento e o silenciamento de uma visão eurocêntrica da língua e da cultura, afetando a compreensão do conhecimento, identidade e ação. Assim, é essencial reestruturar a formação docente de língua espanhola, adotando uma abordagem mais sensível e inclusiva às complexidades culturais da América Latina.

Segundo Pizarro (2004, p. 190, tradução nossa³³), a América Latina é “um dos espaços culturais que configuram a fragmentada unidade do continente e que, historicamente, tem contribuído no desenho de nosso imaginário cultural”. Ao considerar os desdobramentos históricos, políticos, sociais e culturais que permeiam a realidade da América Latina, compreendemos melhor as vozes presentes na construção identitária e no imaginário cultural, advindas de:

Massacre e dizimação dos povos originários e de suas ricas culturas por colonizadores brancos europeus (espanhóis, portugueses, franceses, holandeses, ingleses); tráfico de escravos negros, oriundos de diversos países da África, para o trabalho forçado em diversas frentes laborais; miscigenação dos povos latino-americanos como resultado da presença branca, negra e indígena no continente; diversidade de línguas (oficiais, como o Espanhol, o Português brasileiro, a Libras e o Guarani; línguas indígenas como Náhuatl, Quêchua, Maya e Aymara, na HispanoAmérica; Tikuna, Guarani, Kaiowá, Kaingang, Xavante, Yanomami, no Brasil, para citar algumas). (Mendonça; Silva, 2020, p. 118).

No que diz respeito às questões que abordam as diferentes influências e perspectivas que afetam e moldam nossa identidade como latino-americanos, a ênfase dada às vozes do Sul visa desconstruir as narrativas historicamente estabelecidas e oferecer a oportunidade para que essas vozes retomem seu espaço e compartilhem suas histórias a partir da

³³ No original: “uno de los espacios culturales que configuran la fragmentada unidad del continente y han contribuido históricamente a perfilar su imaginario social” (Pizarro, 2004, p. 190).

perspectiva de quem as vivenciou. Ao proporcionar voz às influências subjugadas, promove-se uma revisão do que é considerado verdade, favorecendo uma representação mais autêntica e plural da identidade da América Latina.

Referente a esse aspecto, a Linguística Aplicada (LA) contemporânea tem passado por diferentes fases desde sua formação e consolidação. De acordo com Silva Júnior e Matos (2019), a LA, inicialmente centrada no ensino de línguas, ampliou seu escopo para incluir investigações sobre diversas vozes e grupos marginalizados. Como afirmado por Moita Lopes (2006, p. 95), a LA passou a defender “diferentes grupos marginalizados (pela classe social, sexualidade, gênero, raça, etc)”, relacionando essas questões ao processo de ensino-aprendizagem de línguas e à formação docente.

No âmbito desta discussão acerca das vozes do Sul, Silva Júnior e Matos (2019), destacam a relevância de uma educação linguística em língua espanhola mediante práticas decoloniais. Para os estudiosos, essa abordagem rejeita a invisibilidade das identidades dos povos da América Latina e estimula seu protagonismo nas salas de aulas, dialogando com as periferias epistêmicas, desempenhando um papel fundamental na interação com as vozes do Sul. Portanto,

O fato, no entanto, de muitos/as linguistas aplicados/as ao redor do mundo voltarem suas pesquisas para as vozes do Sul, para os contradiscursos que se colocam como alternativas a discursos hegemônicos, confirma a premissa de Paulo Freire de que a esperança constitui um componente fundamental em qualquer pedagogia e/ou projeto. Só através dessa esperança que nos engaja em outras (inter)ações possíveis é que podemos redesenhar rotas epistemológicas mais éticas para compreender e transformar os usos situados de recursos semióticos no mundo social. Esse redesenho é o grande desafio que se impõem a uma linguística implicada em aliviar a dor e o sofrimento (Szundy *et al.*, 2019, p. 16).

O redesenho das rotas epistemológicas apontadas por Szundy *et al.*, (2019) representa um desafio significativo para a linguística. A proposta visa aliviar o sofrimento e as injustiças decorrentes das desigualdades e opressões presentes no mundo. Nesse processo, a linguística busca contribuir para uma compreensão mais inclusiva e ética das diferentes vozes e realidades no cenário globalizado, com a esperança de promover ações de mudança e justiça.

Considerando a formação de identidades territoriais a partir do imaginário de seus habitantes, Costa (1997) destaca a esse respeito, que as identidades nacionais emergiram durante o período da Idade Moderna com o advento dos Estados Nação. Sendo assim, essas identidades não se restringem apenas a territórios, abrangendo um campo amplo de

significados, que perpassam desde aspectos políticos, geográficos e culturais, relações afetivas até fronteiras físicas.

A América Latina caracteriza-se por mais de 20 nações, abrangendo países do centro-sul do continente americano, que foram ex-colônias de potências europeias e têm idiomas latinos, como o espanhol, português e o francês³⁴. Nesse sentido, a expressão “América Latina” foi atribuída pela primeira vez a Napoleão III, por volta do século XIX, e posteriormente a *Michel Chevalier*,³⁵ em 1836. Para Faccin e Ferreira (2015), a consolidação do termo ‘América Latina’ ocorreu com a fundação da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), em 1948. Esta comissão, criada pelo Conselho Econômico e Social (ECOSOC) das Nações Unidas, desempenhou um papel crucial na popularização do termo através da disseminação midiática, referindo-se à região composta por países latino-americanos e caribenhos.

Em contrapartida, a história da América Latina está repleta de experiências políticas, líderes e movimentos que se concentram na crítica à dependência de fontes externas, ao subdesenvolvimento e a desigualdade de renda e riqueza. Os estudiosos Faccin e Ferreira (2015), exemplificam casos notáveis do socialismo cubano, expresso por meio de uma revolução armada, contrastando com Chile, em que a liderança de Salvador Allende adotava uma via democrática e eleitoral. Além disso, mencionam os movimentos de nacionalismo revolucionário na Bolívia em 1952, no Peru em 1968, e o Projeto Sandinista na Nicarágua em 1979, desafiando a ditadura de Anastasio Somoza.

Para Faccin e Ferreira (2015) uma série de fatores está reconfigurando a maneira como os povos da região se relacionam entre si com suas identidades. Nesse contexto, a comunicação midiática exerce influência no espaço de mediações simbólicas e discursividades, estabelecendo regimes de visibilidade que podem tanto reforçar como modificar características da identidade territoriais. Dessa forma,

Se considerarmos que a comunicação midiática atual é resultado de uma série de fatores que mudaram vertiginosamente a sociabilidade dos povos da América Latina, em especial na relação com o espaço territorial, então o sentimento de pertencimento dos territórios na contemporaneidade

³⁴ No caso de países como Guiana, Belize e Suriname, colonizados por Holanda e Inglaterra, não são considerados latinos. Para mais informações, ver: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/america-latina-politica-economia-aspectos-geograficos-resumo-dicas-e-questao-comentada/#:~:text=A%20Am%C3%A9rica%20Latina%20compreende%20mais,Suriname%20%E2%80%93%20n%C3%A3o%20s%C3%A3o%20considerados%20latinos>. Acesso em 02. out. 2023.

³⁵ Para mais detalhes sobre a História da América Latina e *Michel Chevalier*, consulte o site da Editora Contexto: <https://blog.editoracontexto.com.br/historia-da-america-latina/>. Acesso em 02. out. 2023.

ocorre tanto pelo surgimento de novos grupos sociais que se formam, quanto pelos novos espaços de mediações que possibilitam a experiência humana. (Faccin; Ferreira, 2015, p. 120).

Nesse sentido, Hall (2007) e Anjos, Fonseca e Cruz (2023) ressaltam que as identidades estão sujeitas às interferências tanto internas quanto externas, sendo passíveis de mudanças que integram a subjetividade humana. Por essa razão, faz-se necessário uma educação que auxilie no alargamento da consciência, para que os indivíduos (re)pensem o seu lugar no mundo. Dentro dessa perspectiva,

A predominância das produções europeias no estudo da América Latina, possivelmente, é outro fator que dificulta o aparecimento das vozes latinas acerca da sua própria região. Esse conhecimento acumulado durante anos privilegiou a narrativa dos colonizadores em detrimento dos povos que compõem o território latino, de modo que em espaços onde o conhecimento científico predomina como é o caso da escola, percebe-se a reprodução dessas narrativas que além de reduzirem a compreensão do estudante acerca da história do seu próprio povo, influencia no seu processo de identificação e pertencimento (Anjos; Fonseca; Cruz, 2023, p. 118).

A constatação da predominância de produções europeias no estudo da América Latina revela um viés histórico que exerce profunda influência na compreensão que os estudantes têm de sua própria história e identidade. A reprodução contínua dessas narrativas coloniais, especialmente no ambiente escolar, limita a visão dos estudantes sobre a riqueza e a diversidade cultural que compõem o território latino-americano.

No contexto do Teletandem, a comunicação entre estudantes de diferentes regiões e culturas é um aspecto central dessa prática. As narrativas coloniais enraizadas no ensino tradicional podem gerar estereótipos e preconceitos que interferem nas interações interculturais. Assim, como evidenciado por esta pesquisa, o Teletandem destaca a necessidade urgente de romper com essas representações limitadas e promover uma abordagem mais inclusiva.

A introdução do cinema latino-americano como ferramenta pedagógica no Teletandem torna-se fundamental para enfrentar esses desafios. Filmes, séries, documentários, dentre outros, ao apresentarem uma gama diversificada de narrativas, permitem que os estudantes não apenas vejam, mas vivenciem diferentes perspectivas e realidades culturais. Portanto, a experiência cinematográfica contribui para a desconstrução de estereótipos, ampliando a compreensão mútua e fomentando uma abordagem mais intercultural.

Assim, a integração do cinema latino-americano no contexto do Teletandem não só enriquece as interações interculturais, mas também atua como uma agente transformador na percepção de identidade e pertencimento dos professores em formação de línguas. Ao romper com representações históricas limitadas e oferecer uma visão mais autêntica da América Latina, o Teletandem, aliado ao cinema, emerge como um ambiente propício para promover a interculturalidade, estimulando a construção de identidades latinas mais inclusivas e conscientes.

Dando continuidade à nossa jornada de pesquisa, no próximo capítulo, apresentaremos o caminho metodológico percorrido ao longo desta investigação, conectando-se com as reflexões desenvolvidas neste capítulo.

CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO: TELETANDEM, INTERCULTURALIDADE, CINEMA E FORMAÇÃO DOCENTE DE ELE

Neste terceiro capítulo, delineamos o percurso metodológico da pesquisa, caracterizando sua natureza, contexto e participantes. Detalhamos os instrumentos de geração e coleta de dados, os procedimentos analíticos e as categorias de análise.

3.1 Natureza de pesquisa

Nossa investigação encontra-se imersa na esfera da Linguística Aplicada (LA) (In)disciplinar, conforme a abordagem proposta por Moita Lopes (2006; 2009). Ao explorar o paradigma emergente do ensino-aprendizagem e formação de professores, destacamos a necessidade de adaptação às transformações sociais e tecnológicas. Nesse contexto, concentramos nosso enfoque na aprendizagem de línguas à distância, no ambiente digital, reconhecendo sua natureza híbrida e heterogênea (Santos, 2007).

Neste cenário, observamos uma mudança no paradigma na LA, especialmente no que se refere aos interesses nas práticas de vida, como a busca por compreender as diferenças e lidar com a diversidade. Tradicionalmente vinculada aos estudos de Línguas Estrangeiras (LEs) (Cavalcanti, 1986), a LA agora é reconhecida como uma ciência autônoma, com teorias e metodologias consolidadas. Essa transformação reflete a necessidade de novas teorizações e compreensões dos sujeitos, emergindo das transformações sociais e renovando o interesse das práticas de vida para os linguistas aplicados. Como destaca Moita Lopes (2009, p. 22), “é crucial pensar formas de fazer pesquisa que sejam também modos de fazer política ao tematizar o que não é tematizado e ao dar a voz a quem não tem.”

Nosso estudo assume uma natureza qualitativa, em consonância com as diretrizes propostas por Ludke e André (1986), visando proporcionar uma dinâmica das relações sociais e da complexidade do universo de significados. Nessa perspectiva, a pesquisa concentra-se em evidenciar as comunicações interculturais emergidas durante as interações de Teletandem, mediadas por produções latino-americanos, entre as participantes brasileira e mexicana.

Nesse sentido, abordar essas interações através de uma lente interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008) permite explorar não apenas os elementos visíveis dessas trocas, mas também os significados subjacentes e as complexidades das experiências interculturais

vivenciadas pelas participantes. O pesquisador, busca, assim, mergulhar na compreensão da natureza dinâmica e contextual dessas interações, destacando a riqueza e a diversidade das experiências interculturais no contexto do Teletandem.

Alinhados com a proposta de Ludke e André (1986), nossa investigação considera todos os elementos de uma situação, suas interações e influências mútuas. Dessa forma, os dados gerados e coletados são descritivos e refletem a realidade do ambiente investigado. A ênfase na descritividade é particularmente relevante no contexto telecolaborativo, pois permite ao pesquisador um contato direto e atento “para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado” (Ludke; André, 1986, p. 12).

A concepção contemporânea de ensino de línguas adota o conceito de “pós-método”, introduzido por Kumaravadivelu em 2001. Este paradigma confere ao professor a autonomia para construir sua própria metodologia, levando em consideração, os alunos e a relação com outras áreas do conhecimento. A pesquisa busca compreender e aplicar essa abordagem no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, valorizando uma educação linguística formativa enriquecida pela interculturalidade, essencial para a compreensão do novo e o respeito pelo outro.

Leffa (2012), embasado nas ideias de Kumaravadivelu sobre o pós-método, delineia um conjunto de práticas pedagógicas. Inicialmente, propõe o ensino de línguas contextualizado e integrado a outras disciplinas, alinhado aos interesses da comunidade. Em seguida, destaca a atuação ativa do professor na construção de sua metodologia, bem como a participação ativa do aluno como agente de sua aprendizagem, envolvendo-se em negociações e diálogos. Posteriormente, enfatiza a exploração das culturas interna e externa, ambas valorizadas sem emitir julgamentos depreciativos.

Ademais, nosso estudo adota a metodologia de estudo de caso netnográfico (André, 1995; Kozinets 2014), que permite uma investigação aprofundada de participantes ou grupos específicos, explorando todos os aspectos relevantes para a pesquisa, desde suas experiências até seus contextos. A abordagem qualitativa e descritiva (Duarte 2002; Moita Lopes, 2009; Leffa, 2006), visa apresentar a realidade vivenciada por estudantes de LEs no contexto telecolaborativo e digital, analisando os relatos de experiências e reflexões realizadas pela estudante brasileira em seu relatório final, bem como suas interações por meio de gravações, em áudio e em vídeo.

Nossa opção pelo estudo de caso descritivo, atende à necessidade de uma investigação profunda, explorando todas as características de um pequeno grupo de interagentes e das leituras dos filmes que norteiam as práticas comunicativas, contribuindo para a compreensão detalhada da situação investigada. Conforme Duarte (2002, p. 106) observa:

Analisar filmes ajuda professores e estudantes a compreender (apreciar e, sobretudo, respeitar) a forma como diferentes povos educam/formam as gerações mais novas. É sempre um novo mundo, construído na e pela linguagem cinematográfica, que se abre para nós quando nos dispomos a olhar filmes como fonte de conhecimento e de informação. (Duarte, 2002, p. 106).

A participação das interagentes, brasileira e mexicana, em nosso estudo possibilita uma análise minuciosa, utilizando diversos instrumentos de coleta de dados, como transcrições das interações, questionários, entrevista e o relatório final. Embora não estabeleça relações de causa e efeito, a abordagem permite descrever a realidade conforme ela se apresenta (Leffa, 2006). Os resultados revelam que a ênfase está: (i) na aprendizagem e no intercâmbio de conhecimentos linguísticos-culturais entre as participantes; (ii) na compreensão rica e contextualizada do fenômeno; (iii) no olhar crítico-reflexivo frente às diferenças; e (iv) no desenvolvimento da competência comunicativa intercultural durante as sessões de interação e mediação.

Além disso, adotamos a base netnográfica, devido à sua capacidade de oferecer uma compreensão aprofundada dos fenômenos sociais mediados por tecnologias digitais e pelo uso da *internet* como fonte de dados para a representação etnográfica do fenômeno cultural (Kozinets, 2014). Essa perspectiva, ao enfatizar a observação participante *online*, oferece uma visão abrangente do contexto de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto formativo de professores interculturalistas de língua espanhola.

Definida por Kozinets (2014, p. 62) como uma “pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo online”, a base netnográfica é crucial para explorar a natureza virtual dos objetos de pesquisa no *ciberespaço*. Diferencia-se da abordagem etnográfica presencial, concentrando-se na observação participante de campo *online* para examinar o tecido social das comunidades virtuais de aprendizagem de línguas no *ciberespaço*, pois requer uma cuidadosa planificação, desde o planejamento até a adesão a padrões éticos.

No contexto do Teletandem, a imersão do pesquisador nesse ambiente virtual, utilizando instrumentos etnográficos como observações participantes, entrevistas e análises

documentais, facilita a compreensão das experiências dos participantes na construção de conhecimentos e competências no ambiente telecolaborativo. Assim, os procedimentos específicos para a pesquisa netnográfica incluem: planejamento detalhado, entrada no ambiente *online*, geração e coleta de dados, análise, interpretação e adesão a padrões éticos.

A partir da conjuntura das análises culturais, Kozinets (2014) esclarece que:

Os modelos que regem os nossos códigos de ética precisam ser mais flexíveis no modo como analisam e reconhecem os entendimentos espacial e textual das comunicações mediadas por computador – e talvez adotar outras metáforas que sejam pertinentes e úteis. (Kozinets, 2014, p. 133).

A abordagem de natureza qualitativa e base netnográfica é central para evidenciar a realidade do contexto observado, valorizando a diversidade de vozes e perspectivas dos participantes (Ludke; André, 1986). A escolha pela base netnográfica é respaldada pela sua adaptação à natureza virtual dos objetos de pesquisa no Teletandem, permitindo uma investigação detalhada dos ambientes de ensino-aprendizagem e das práticas culturais emergentes nas sessões de interações digitais e telecolaborativas.

Assim, a natureza da nossa pesquisa sobre interculturalidade e cinema latino-americano na formação de professores de espanhol no contexto do Teletandem possibilitou a imersão do pesquisador para compreender a produção de sentidos e conhecimentos durante as interações, destacando a influência do cinema na mediação de comunicações interculturais no ensino de LEs.

3.2 Contexto da pesquisa: Componente Curricular “Práticas de Intercâmbio Linguístico-cultural via Teletandem”

No âmbito da pesquisa, a proposta concentra-se no contexto do Componente Curricular “*Práticas de Intercâmbio Linguístico-cultural via Teletandem*”, no curso de Licenciatura em Letras - Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I – Campina Grande. Fundada em 1966, a UEPB representa um pilar do desenvolvimento regional, evoluindo desde os primeiros passos como Universidade Região do Nordeste (URNe) até sua consolidação como uma instituição de destaque.

A seguir, a Figura 6 apresenta a abrangência geográfica da UEPB e seus respectivos *campi*, cujo objetivo reflete na missão acadêmica em formar cidadãos críticos e socialmente

responsáveis, contribuindo para o desenvolvimento educacional e sociocultural da Região Nordeste:

Figura 6: Distribuição geográfica dos *campi* da UEPB nos municípios da Paraíba



Fonte: Universidade Estadual da Paraíba (2023).

O compromisso com o povo paraibano permeia os princípios da UEPB, evidenciando-se nos números expressivos de profissionais formados e o impacto significativo em diversas esferas sociais e culturais. Atualmente, distribuída em oito *campi*, a UEPB oferece cursos de Graduação e Pós-Graduação, Programas de Mestrado e Doutorado, além de modalidades de Educação à Distância (EAD), Ensino Médio/Técnico, cursos de *Lato Sensu* e a Universidade Aberta à Maturidade (UNAMA). Desse modo, a universidade transcende a sala de aula, estendendo-se aos municípios de Campina Grande, Lagoa Seca, Guarabira, Catolé do Rocha, João Pessoa, Monteiro, Patos e Araruna³⁶.

Além de suas atividades de ensino e pesquisa, a UEPB desempenha um papel relevante na extensão, levando seus serviços diretamente à sociedade. Por meio da integração de projetos educacionais, esportivos, culturais e de saúde, a universidade atende crianças, jovens, adultos e idosos, reforçando o seu comprometimento com a responsabilidade social. Em toda sua distribuição, o engajamento acadêmico viabiliza convênios para cursos, programas de erradicação do analfabetismo e iniciativas de educação à distância, solidificando sua contribuição para um futuro promissor e qualidade de vida ao povo paraibano e nordestino.

O curso de Letras-Espanhol, Campus I, integrado ao Departamento de Letras e Artes (DLA) da UEPB, destaca-se por sua flexibilidade ao ofertar aulas nos turnos integral e noturno, com um tempo mínimo de integralização de 8 semestres e tempo máximo de 15

³⁶ Para uma visão mais completa e detalhada das ofertas educacionais recomenda-se consultar o site oficial da instituição: <https://uepb.edu.br/>. Acessado em 03 dez. 2023.

semestres. Buscando uma formação completa, o curso visa formar os estudantes para atuação pedagógica e pesquisa, bem como instigando o engajamento político numa abordagem humanística, científica e cultural. De acordo com o Projeto Político de Curso (PPC) da UEPB (2016), o curso está organizado em quatro partes, conforme apresentamos a seguir:

Quadro 6: Estrutura do Curso de Letras-Espanhol no PPC

Parte:	Descrição:	Conteúdos:
1	Dimensão Formativa	Componentes curriculares essenciais para a formação de todos os licenciandos.
2	Dimensão Básica	Disciplinas específicas do curso, como as de língua espanhola.
3	Básico Específico	Disciplinas voltadas para a produção do TCC.
4	Dimensão Formativa Complementar	Atividades extracurriculares e disciplinas eletivas que não ocorrem regularmente.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024) a partir do PPC-UEPB (2016).

A inserção do Teletandem na UEPB marcou uma significativa transformação no cenário acadêmico. Inicialmente, em 2014, as primeiras incursões nessa prática inovadora na região nordeste, ocorreram no campus de Monteiro, através do projeto de extensão “*Teletandem UEPB*”. Sob a liderança do Professor Dr. Fábio Marques de Souza³⁷, essa iniciativa objetivou um ambiente propício ao intercâmbio linguístico-cultural por meio da tecnologia. Contudo, em 2016, após adaptações no projeto e a transferência do professor para o campus de Campina Grande, que se materializou e coordenou o novo projeto intitulado: “*INTERCULT – aprendizagem colaborativa e intercultural de línguas via Teletandem*”.

Com a disseminação do Teletandem na UEPB, transcendeu-se os limites das atividades de extensão, abrindo espaço para uma integração com a pesquisa acadêmica. As práticas colaborativa e intercultural deram origem a uma série de projetos que vão desde Iniciação Científica, Trabalhos de Conclusão até Dissertações e Teses. Vinculados ao Grupo de Pesquisa “*O círculo de Bakhtin em diálogo*”³⁸, mais precisamente à linha de pesquisa “*TECLIN – Tecnologias, Culturas e Linguagens*”, essas investigações aprofundam os impactos do Teletandem na proficiência linguística, no letramento digital, na competência

³⁷ Orientador desta dissertação.

³⁸ Atualmente, o Grupo de Pesquisa é liderado pelo Prof. Dr. Fábio Marques de Souza e tem como vice-líder o Prof. Dr. Ivo de Camargo Junior. Para mais informações, acessar o espelho do grupo: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1559080456226740.

comunicativa e intercultural, e na criação de oportunidades autênticas de interação na língua-alvo (Silva; Souza, 2020).

O Teletandem é implementado no contexto de ensino da UEPB por meio do componente curricular eletivo intitulado “*Práticas de Intercâmbio Linguístico-cultural via Teletandem*”. Esta disciplina, de natureza eletiva e com carga horária de 60 horas, está integrada ao curso de Licenciatura em Letras – Espanhol, do Departamento de Letras e Artes (DLA), situado no Campus I, em Campina Grande. Este componente, identificado pelo código *LTE1062*, serve como cenário para o desenvolvimento da presente dissertação, cuja validade pode ser confirmada e consultada no Projeto Político do Curso (PPC)³⁹, registrado em 2016. Nesse sentido, enquanto disciplina do curso de Letras - Espanhol, a ementa estabelece:

Aprendizagem interativa e colaborativa entre alunos de Letras Espanhol da UEPB (aprendizes de espanhol) e alunos de instituições de ensino estrangeiras (aprendizes de português). Nela, pessoas com diferentes línguas maternas se ajudam mutuamente – com o apoio de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e com a mediação de professores de línguas - trabalhando para melhorar os conhecimentos linguísticos-culturais na língua estrangeira/adicional com vistas à interculturalidade (UEPB, 2016, p. 127).

A ementa nos projeta uma oportunidade singular para os professores em formação inicial de língua espanhola se envolverem em um intercâmbio linguístico e cultural com falantes nativos do espanhol, mediados por tecnologias computacionais. A partir disso, reconhecemos o Teletandem Institucional Integrado (Aranha; Cavalari, 2014) como uma via de aprimoramento para os estudantes em processo de aprendizagem do idioma, utilizando recursos audiovisuais como imagem, som, câmera e microfone, em experiências em situações reais de comunicação. Silva e Souza (2020, p. 96), destacam que os objetivos desse modelo de aprendizagem pedagógica incluem: “i) proficiência na língua-alvo; ii) promoção do letramento digital; iii) potencialização da competência comunicativa intercultural; e iv) criação de oportunidades reais de interação na língua-alvo”.

A atuação como estagiária docente decorre diretamente do desempenho no componente curricular, sendo que as reflexões teóricas desenvolvidas neste cenário são essenciais e integradas à investigação. Assumindo o papel de professora-mediadora⁴⁰ nas

³⁹ Para mais detalhes acerca do Projeto Político de Curso de Letras-Espanhol, Campus I – Campina Grande, acessar: <https://sistemas.uepb.edu.br/carelatorios/RelatorioPPC?id=38&rl=RelatorioPPC>. Acesso em: 04 de dez. de 2023.

⁴⁰ A partir deste ponto, a estagiária docente será referida como professora-mediadora.

interações entre os estudantes brasileiros e mexicanos no contexto Teletandem, encontra-se imersa em um ambiente propício para a geração e coleta de dados para sua pesquisa.

A participação no componente curricular exige o cumprimento de critérios essenciais pela Equipe de Gestão Teletandem (EGT) da UEPB⁴¹. Para garantir uma prática telecolaborativa eficaz, são fundamentais os seguintes critérios: (i) ter habilidades básicas de comunicação em língua espanhola; (ii) ter acesso à *internet* estável e de qualidade para que os encontros não sejam interrompidos ou cancelados; (iii) ter um computador disponível no horário das práticas para realização das atividades e das aulas; (iv) ter acesso a câmera e microfone no computador em perfeito estado; e (v) estar disponível para todos os encontros previamente agendados.

Conforme estabelecido pelas diretrizes do Plano de Curso, os objetivos delineados para o desenvolvimento do componente curricular buscam oferecer aos participantes experiências autênticas na língua-alvo por meio das Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDICs). A proposta visa potencializar os processos de ensino-aprendizagem de línguas, promovendo o enriquecimento das comunicações interculturais. Além disso, os objetivos específicos concentram-se em promover discussões e reflexões sobre as fundamentações teóricas, práticas e tecnológicas relacionadas à aprendizagem *in-tandem*, assim como sobre as práticas de mediação da aprendizagem em Teletandem, contribuindo para a formação do docente de línguas. Desta forma, o componente curricular propicia tanto interações quanto mediações linguísticas e culturais autênticas.

Neste cenário, os estudantes desempenham um papel central em seu processo de aprendizagem, movendo-se entre as posições de proficientes, ao ensinarem o português (brasileiro), e de aprendizes, ao praticarem o Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). Essa dinâmica propicia a negociação de significados, a construção de acordos e a tomada de decisões durante as interações linguístico-culturais. Ademais, as interações ativas dos participantes, aliada às mediações dos professores responsáveis pelo Teletandem, que orientam o planejamento, as escolhas dos temas e a avaliação das competências, configuram um ambiente de aprendizagem colaborativo e intercultural.

⁴¹ A Equipe de Gestão Teletandem UEPB de 2023 foi responsável por coordenar e viabilizar as atividades do Teletandem na instituição, contribuindo para a efetividade do projeto. Composta pelos professores formadores e mediadores, sendo eles: o Prof. Dr. Fábio Marques de Souza, docente no Departamento de Letras e Artes da UEPB, no curso de Letras – Espanhol, coordenador do projeto; o Prof. Me. Rickison Cristiano de Araújo Silva, doutorando pelo Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE-UFCG), colaborador; a Profa. Me. Laís de Sousa Nóbrega Aguiar Pereira, professora substituta no curso de Letras – Espanhol pela UEPB e doutoranda em Linguagem e Ensino (PPGLE-UFCG), professora-mediadora responsável pela disciplina; e por mim, a Profa. Esp. Helaine de Souza Maciel, mestranda em Linguagem e Ensino pela mesma universidade, como professora-mediadora.

Dessa maneira, no âmbito desta pesquisa, consolidamos uma parceria significativa entre a UEPB com a *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM), estabelecendo uma colaboração efetiva desde o ano de 2021, como parte do projeto “*INTERCULT: aprendizagem colaborativa e intercultural de línguas via Teletandem*”⁴², iniciado em 2016, como pilar para a implementação bem-sucedida da modalidade Teletandem Institucional Integrado. Para tanto, o projeto contava com os seguintes objetivos:

1. Proporcionar, aos participantes, o contato com diferentes tecnologias e formas de letramento presentes na sociedade contemporânea em rede; 2. Promover intercâmbios linguísticos e culturais via práticas em tandem mediada pelas TDIC; 3. Despertar, nos envolvidos, o desejo de aprender e ensinar línguas por meio de situações que apresentem a língua em uso; 4. Ser um dispositivo para a melhoria da competência comunicativa dos participantes. (Souza, 2016, p. 17).

Nesse contexto, a UNAM desempenha um papel essencial sendo uma referência para a condução das práticas telecolaborativas como uma oferta integrada e como parte de um centro de aprendizagem autodirigido denominado “*Escuela de Lenguas, Lingüística y Traducción* (ENALLT)”⁴³. Neste caso, contamos com a colaboração da Coordenadora *Ma. María de la Paz Adelia Peña Clavel*, da professora assessora de Português como Língua Estrangeira (PLE) *Me. Anelly Mendonza Días*⁴⁴ e com o suporte técnico de *Gaspar Rodríguez Cuellar*⁴⁵ nas sessões de Teletandem.

A parceria com a universidade mexicana enriquece nossa investigação ao proporcionar uma perspectiva única e valiosa sobre as práticas e dinâmicas do Teletandem, permitindo uma compreensão profunda do impacto e das potencialidades dessa modalidade de aprendizagem colaborativa e intercultural. Contudo, uma distinção entre as práticas telecolaborativas nas duas instituições reside no fato de que, na universidade brasileira, essas práticas estão integradas ao contexto acadêmico, enquanto na mexicana ocorrem de forma

⁴² O projeto *INTERCULT* estabelece parcerias contando com a colaboração de renomadas instituições, a saber: a Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Instituto Federal da Paraíba (IFPB), *Universidad Nacional de Rosario* (UNR), *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM), *Escuela de Educación Técnica Profesional* N° 466 “*Gral. Manuel Nicolás Savio*”, o *Instituto de Idiomas de Salta* e o *Profesorado Superior de Lenguas Vivas* (PSLV).

⁴³ A *ENALLT*, com mais de 50 anos de experiência, oferece uma ampla gama de cursos, diplomados e oficinas, promovendo a interação dos estudantes com 18 línguas e culturas. Além disso, desempenha um papel na formação de mediadores de aprendizagem, na realização de exames de proficiência e na promoção da aprendizagem autodirigida e pesquisa no processo de ensino-aprendizagem. Para mais detalhes, consulte o site: <https://enallt.unam.mx/lenguas/presentacion>. Acesso em 05. dez. 2023.

⁴⁴ Professora responsável pelas sessões de Teletandem (México).

⁴⁵ Técnico acadêmico na UNAM.

mais independente. Na UNAM, por exemplo, o Teletandem é oferecido pela *Mediateca*⁴⁶ assumindo características semelhantes a um curso de extensão, o que reflete uma abordagem distinta em relação à implementação e operacionalização do programa.

Sendo assim, é fundamental que todos os participantes brasileiros e mexicanos compartilhem o objetivo comum de aprender e ensinar línguas de maneira colaborativa, com foco na compreensão e no respeito aos três princípios fundamentais do Teletandem: a ‘igualdade’ entre as línguas, a ‘autonomia’ e a ‘reciprocidade’ entre os interagentes (Vassallo e Telles, 2009). Além disso, as interações via plataforma *Zoom* oferecem uma chance única para o desenvolvimento e aprimoramento das competências comunicativas, linguísticas e intercultural nos idiomas ‘espanhol’ e ‘português brasileiro’.

No período letivo 2023.1, as aulas do componente curricular foram organizadas em duas etapas: a primeira, que abrangeu o primeiro mês, as aulas foram conduzidas de forma presencial, com início às 13h e término às 17h, às sextas-feiras. A segunda etapa, correspondente aos três meses seguintes, os encontros ocorreram remotamente,⁴⁷ às 15h00 (horário-Brasil) e às 12h00 (horário-México), utilizando a Plataforma *Zoom* para comunicação e interação entre os participantes. As atividades e leituras dos materiais de apoio a distância foram realizadas à distância, através da sala de aula virtual do *Google Classroom*.

Inicialmente, a turma era composta por 44 alunos matriculados. No entanto, após a explicação e os esclarecimentos sobre o funcionamento do componente curricular (conforme apresentado no Quadro 7) e os requisitos para uma prática efetiva no contexto telecolaborativo, houve uma desistência de 32 estudantes no primeiro dia de aula. Assim, o componente curricular contou com a participação final de 12 estudantes matriculados.

Quadro 7: Esclarecimentos para os estudantes brasileiros sobre as práticas telecolaborativas

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS DOS ESTUDANTES, A RESPEITO:	
i)	das participações nas interações linguísticas e culturais com parceiros nativos e/ou proficientes da língua-alvo;
ii)	do compartilhamento e trocas de conhecimentos;
iii)	das habilidades de comunicação oral, auditiva, leitora e escrita;

⁴⁶ A *Mediateca*, é um centro para aprendizado autodirigido de línguas que oferece recursos para o estudo de diversos idiomas, proporcionando suporte acadêmico, preparação para exames de certificação internacional e auxílio no desenvolvimento linguístico e cultural. Para mais detalhes, consulte <https://enallt.unam.mx/areas/mediateca>. Acesso em 05. dez. 2023.

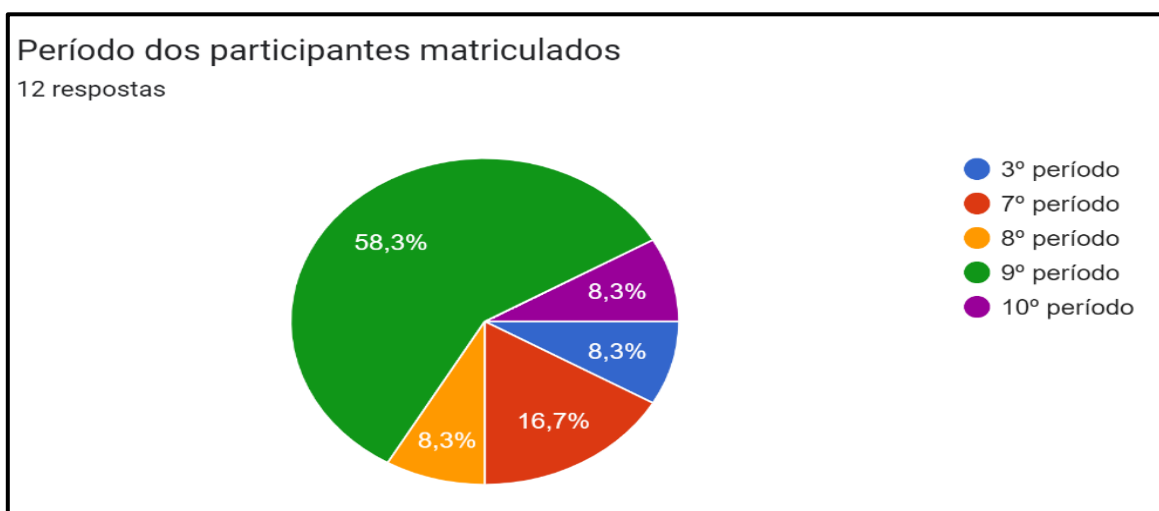
⁴⁷ No entanto, a execução das sessões de interação e mediação no Teletandem ocorreu a partir das residências das estudantes, devido à ausência de um laboratório na UEPB equipado com computadores e uma conexão de *internet* instável para a condução dessas práticas.

- | | |
|-----|--|
| iv) | do trabalho colaborativo, empático e respeitoso com seu parceiro, sendo responsáveis por se preparar para as sessões de Teletandem, trazendo tópicos para discussões segundo as orientações prévias realizadas com os colaboradores da disciplina; |
| v) | das reflexões sobre sua própria aprendizagem colaborativa e intercultural. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

O grupo de participantes era composto exclusivamente por estudantes do gênero feminino, com faixa etária entre 19 anos e 32 anos de idade. Dada a natureza optativa do componente curricular, que não possui pré-requisitos específicos, observou-se uma heterogeneidade nos períodos acadêmicos das estudantes matriculadas. Compreendemos que, essa diversidade contribuiu significativamente para a dinâmica da turma, enriquecendo as interações com diferentes perspectivas e experiências ao longo de suas trajetórias acadêmicas, conforme apresentamos, no gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1: Período dos participantes matriculados no Componente Curricular



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Após a análise do Gráfico 1, observa-se que a maioria das participantes está em fase de conclusão do curso, sendo 58,3% delas estão matriculadas no nono período, identificada pela cor verde. Além disso, 16,7% estão no sétimo período, destacado pela cor vermelha, enquanto 8,3% distribuem-se entre o terceiro, oitavo e décimo período, representado pelas cores roxa, azul e laranja, respectivamente. De tal modo, os dados evidenciam uma concentração significativa de estudantes próximas à finalização de sua formação acadêmica no curso de Letras - Espanhol.

A figura dos mediadores no contexto do Teletandem assume uma relevância no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Estudiosos como Salomão (2008,

2009), Funo (2015), Carvalho e Ramos (2019) têm se dedicado ao estudo dessa figura. A dinâmica do papel dos mediadores não se resume ao contato direto com os interagentes durante as interações, estende-se às sessões de mediação, realizadas após esses encontros, enriquecendo a experiência colaborativa.

Em consonância com a percepção de Salomão (2012, p. 20), o mediador atua como um parceiro de discussão, intermediando a aprendizagem e promovendo o desenvolvimento por meio da interação social. Além disso, fornece suporte técnico, logístico e teórico-reflexivo aos participantes, uma vez que “se insere na relação colaborativa de ensino e aprendizagem colaborativos da parceria de interagentes para auxiliá-los a refletir sobre sua própria prática enquanto aprendizes da língua do outro e professores de sua própria.” Assim, a atuação dos mediadores no Teletandem permite abordar aspectos cruciais das interações, como dúvidas, dificuldades e os problemas surgidos durante os encontros.

As interações ocorreram entre estudantes brasileiros na modalidade do Teletandem Institucional Integrado (Salomão, 2006), que é reconhecida pelas Instituições de Ensino Superior (IES) como parte do componente curricular do curso de Letras-Espanhol. Essas sessões envolveram estudantes mexicanos da UNAM, especificamente da *Mediateca* da *Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción* (ENALLT). Essa modalidade foi caracterizada como Teletandem Não Integrado, uma vez que as interações não eram reconhecidas institucionalmente nem obrigatórias. Conforme salientam Aranha e Cavalari (2014, p. 185), “por estar vinculada a uma disciplina, a participação no Teletandem pode ser avaliada pelo professor, conforme os critérios que ele estabelecer.”

Em contraste, os interagentes mexicanos eram estudantes matriculados em cursos do Centro de Línguas da ENALLT, incluindo aqueles no Curso de Formação de professores de línguas e culturas, bem como os funcionários administrativos da UNAM, participando em uma modalidade não integrada. Os participantes recebiam acompanhamento e orientação de professores de línguas, com suporte acadêmico destinado a atingir os objetivos individuais e coletivos. Além disso, tinham acesso a diversos recursos impressos e digitais, facilitando a aprendizagem autônoma dos idiomas.

Nesse contexto, observamos o engajamento das professoras-mediadoras do Brasil e do México em ressaltar a relevância do Teletandem para o aprimoramento das línguas portuguesa e espanhola pelos estudantes. Notamos que, o papel dos mediadores vai além de motivar a participação dos estudantes durante as interações; eles fornecem o suporte necessário para a realização efetiva dessas interações. Concordamos com Salomão (2012), que destaca que os mediadores, na dinâmica de ensino e aprendizagem colaborativa, atuam

como facilitadores, integrando-se na relação entre os interagentes para auxiliá-los tanto na reflexão sobre suas práticas quanto no ensino de sua própria língua e na aprendizagem da língua do outro.

Portanto, para os professores de língua em formação inicial, a experiência vai além da mera prática e aprimoramento do Espanhol como Língua Espanhola (ELE). Nesse processo, as futuras professoras não apenas praticam o idioma estrangeiro, mas também aprendem a ensinar sua língua materna, desenvolvendo competências comunicativas e interculturais de forma autônoma e colaborativa. Além disso, essa vivência as leva a refletir que, para se expressar em uma realidade diferente, é necessário desconstruir as crenças preexistentes, assumir novas identidades e adotar perspectivas inovadoras.

3.2.1 Organização e seleção das produções latino-americanas para as sessões do Teletandem

Na oferta de 2023.1, as aulas da primeira unidade do componente curricular ocorreram de março a junho. Durante as primeiras aulas introdutórias, as licenciandas de Letras-Espanhol refletiram e debateram com a professora-mediadora sobre o conceito de Tandem, sua história no ensino-aprendizagem de línguas, seus princípios e suas modalidades. Em seguida, as discussões se concentraram na modalidade Teletandem, explorando as contribuições das tecnologias digitais no ensino à distância e na formação docente. O objetivo era compartilhar conhecimentos, instigar reflexões, responder a questionamentos e esclarecer dúvidas.

A segunda unidade, realizada entre abril e junho de 2023, teve como objetivo central promover as interações de Teletandem entre as estudantes brasileiras e os estudantes mexicanos da *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM). Durante este período, uma parte significativa das aulas foi dedicada à orientação das licenciandas sobre a formação dos pares, contando com a colaboração ativa dos alunos da UNAM. Nesses encontros, foram oferecidas instruções detalhadas sobre o planejamento, a seleção de temas para as duas últimas interações e a execução das sessões de Teletandem.

Após a fase de reflexões teórico-metodológicas, as licenciandas avançaram para a parte prática da segunda unidade, que consistia na formação dos pares e na realização das interações e atividades subsequentes. As interações ocorreram remotamente, às 15h00 no horário brasileiro e às 12h00 no horário mexicano, todas as sextas-feiras. Para facilitar a comunicação e a colaboração entre os participantes, utilizou-se a plataforma *Zoom*, enquanto

os materiais de apoio e as atividades foram compartilhados e discutidos na sala de aula virtual do *Google Classroom*.

A etapa prática envolveu a realização de seis interações telecolaborativas, uma por semana. Cada sessão de interação, com duração de 1 hora, foi seguida por um sessão de mediação de aproximadamente 30 minutos. Durante as interações, as participantes brasileiras, professoras em formação inicial de espanhol, interagem com estudantes mexicanos da UNAM, acompanhadas pela coordenadora e professora *Me. Anelly Mendonza Díaz*, além dos professores-mediadores da Equipe de Gestão Teletandem da UEPB.

A disciplina foi estruturada de acordo com os objetivos propostos, facilitando seis interações no par linguístico português-espanhol entre os estudantes brasileiros e estudantes mexicanos. O foco também incluiu a promoção de reflexões teóricas sobre o processo de aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LEs) em Teletandem, um contexto virtual, autônomo e colaborativo. Para garantir o sucesso desta fase prática, foram realizadas diversas atividades ao longo da disciplina, conforme detalhado no Quadro 8.

Quadro 8: Atividades desenvolvidas para/no Componente Curricular

CONTRIBUIÇÕES E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COMO ESTAGIÁRIA DOCENTE	
1	Condução de encontro formativo em parceria com outro colaborador, destinado para os demais colaboradores da disciplina. O objetivo foi destacar aspectos como a colaboração e o compromisso para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem via Teletandem;
2	Selecionar recursos audiovisuais latino-americanos e elaborar materiais didáticos de apoio correspondentes às quatro primeiras sessões de interação do Teletandem;
3	Socialização de reflexões e percepções da modalidade Teletandem aos estudantes. Utilização de fóruns de discussão no <i>Google Classroom</i> , <i>WhatsApp</i> e reuniões via <i>Meet</i> para esclarecer dúvidas pontuais sobre o andamento das atividades solicitadas pela disciplina;
4	Orientação do processo de elaboração dos materiais de apoio para as duas últimas interações, focando nas produções cinematográficas latino-americanas escolhidas pelas estudantes;
5	Realização das mediações junto aos docentes brasileiros e mexicanos responsáveis via plataforma <i>Zoom</i> , após a realização das interações;
6	Oferecimento de <i>feedbacks</i> individuais para cada estudante, incluindo orientações e sugestões para o aprimoramento de seus trabalhos. Esta atividade foi realizada em parceria com a professora-formadora do componente curricular.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Como mencionado anteriormente, a pesquisadora desempenhou um papel crucial nas atividades conduzidas no componente curricular, impactando diretamente o processo de ensino-aprendizagem intercultural e a formação das futuras professoras de língua espanhola. Para promover uma reflexão contínua e aprofundada sobre o processo de aprendizagem via

Teletandem, foi organizado um encontro formativo destinado aos membros da equipe docente da disciplina. Nesse encontro, foram discutidas estratégias para estimular a participação ativa dos estudantes e superar desafios interculturais.

A fase de seleção de produções cinematográficas pertencentes à América Latina e elaboração de materiais didáticos de apoio destinados às quatro primeiras sessões de interação do Teletandem envolveu minha autonomia assistida e participação ativa. Durante essa fase, foram desenvolvidas temáticas específicas para os materiais, projetados para enriquecer as interações mediadas pelo audiovisual. A seleção criteriosa desses materiais teve como objetivo promover a imersão cultural e linguística dos participantes, proporcionando uma experiência de aprendizagem dinâmica e significativa.

No primeiro momento, para a escolha dos materiais audiovisuais latino-americanos, adotamos critérios específicos visando garantir a qualidade e a adequação dos materiais selecionados para o contexto do Teletandem. Os critérios incluíram a preferência por: “*Produções cinematográficas latino-americanas*”, “*Temática interculturais*”, “*Facilidade de acesso em plataformas online e gratuitas*”, “*Configurações de qualidade e legendagem*” e “*Recurso de tradução automática nas línguas*” .

Em um segundo momento, procedemos à catalogação das produções cinematográficas de acordo com as temáticas previamente definidas, tais como: “*Imigração latino-americana*”; “*Representatividade Feminina*”; “*Identidade*” e “*Discriminação de gênero*”. É importante ressaltar que essas características fogem dos paradigmas tradicionais de ensino de LEs, os quais frequentemente se concentram na aprendizagem de regras gramaticais. Dessa forma, optamos por produções que, além de estimular a diversidade cultural e linguística, promovem a integração e a visibilidade da identidade da América Latina no contexto de ensino de LEs e na formação de docentes.

Os critérios para a seleção foram fundamentais para proporcionar às estudantes experiências de aprendizagens interculturais, dinâmicas e significativas durante todas as interações do Teletandem. Inicialmente, organizamos a seleção de materiais audiovisuais de acordo com as temáticas estabelecidas. Em seguida, elaboramos uma tabela dividida em sete partes para identificar as características de cada material analisado: (i) Título do filme ou série; (ii) País de origem e o ano da produção; (iii) Duração; (iv) Gênero; (v) Direção; (vi) Links de duas opções de sites disponíveis; e (vii) Recurso de legendas (Ver Anexo B).

A partir disso, assistimos previamente às quatro produções com o intuito de realizar reflexões que pudessem orientar as estudantes brasileiras na elaboração dos materiais didáticos interculturais, servindo como um guia no encadeamento das ideias e reflexões

críticas das participantes na modalidade do Teletandem Institucional Integrado. A inclusão das narrativas fílmicas como ferramentas didáticas pedagógicas visa estimular as licenciandas de língua espanhola a propor temáticas, utilizando a cinematografia latino-americana para potencializar as especificidades formativas interculturais. Além disso, busca-se incentivar suas reflexões sobre suas práticas pedagógicas futuras.

O Quadro 9, a seguir apresenta as produções cinematográficas latino-americanas trabalhadas nas sessões de interação do Teletandem 2023, com o objetivo de estimular diálogos interculturais a partir de questões sociais e culturais representadas no universo da sétima arte. Destacamos que, ao todo, foram elaborados pela professora-mediadora quatro dos seis materiais utilizados para as interações⁴⁸.

Quadro 9: Materiais Audiovisuais trabalhados no Teletandem 2023 (UEPB-UNAM)

1ª INTERAÇÃO: 14 DE ABRIL DE 2023						
TEMÁTICA: “LA INMIGRACIÓN LATINOAMERICANA”						
Categoria	Título	País/Ano	Duração	Gênero	Direção	Material
Série	Série Ser Brasil Episódio 1: “Trabalho análogo ao de escravo (migrantes bolivianos); Episódio 2: “Ações de profissionalização de migrantes e refugiados”; Episódio 3: “Trabalho análogo ao de escravo (migrantes peruanos)”.	Brasil 2021	Episódio 1: 03min, 55s. Episódio 2: 03min. 53s. Episódio 3: 03min. 54s.	Educativo	<i>André Constanti</i>	Elaborado em língua espanhola
2ª INTERAÇÃO: 28 DE ABRIL DE 2023						
TEMÁTICA: “A REPRESENTATIVIDADE FEMININA NO CINEMA MEXICANO”						
Filme	<i>“¿Por qué Nací Mujer?”</i>	México 1970	1h.59min.5 5s.	Drama	<i>Rogelio A. González</i>	Elaborado em língua portuguesa
3ª INTERAÇÃO: 05 DE MAIO DE 2023						
TEMÁTICA: “LA CONSTRUCCIÓN IDENTITÁRIA COMO UM JUEGO DE RESISTENCIAS EM EL CINE VENEZOLANO”						

⁴⁸ Os materiais destinados à quinta e sexta interação do Teletandem foram elaborados pelas participantes desta pesquisa. Devido à complexidade do estudo, esses materiais não serão apresentados nesta investigação.

Filme	“Pelo Malo”	Venezuela 2013	1h.29min.2 9s	Drama	<i>Mariana Rondón</i>	Elaborado em língua espanhola
4ª INTERAÇÃO: 12 DE MAIO DE 2023						
TEMÁTICA: “O CINEMA COLOMBIANO REPRESENTADO PELA MULHER AFRO-LATINO-AMERICANA”						
Filme	“Chocó”	Colômbia 2012	1h.20min.2 0s	Ficção/ Drama	<i>Jhonny Hendrix Hinestroza</i>	Elaborado em língua portuguesa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Durante o processo de desenvolvimento desses materiais, buscamos integrar elementos que estimulassem a reflexão, o debate e a troca de conhecimentos entre os estudantes, assim um ambiente propício ao desenvolvimento das competências linguísticas e interculturais. Tal iniciativa desempenhou um papel fundamental no enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem de LE, contribuindo significativamente para o alcance dos objetivos propostos pela disciplina. Além disso, buscamos evidenciar a identidade da América Latina em contextos colaborativos como o Teletandem, integrando ao currículo.

A socialização de reflexões e percepções da modalidade Teletandem aos estudantes ocorreu por meio dos fóruns de discussão estabelecidos no *Google Classroom*, *WhatsApp* e reuniões via *Google Meet*, contribuindo para esclarecer dúvidas e acompanhar todo o progresso das atividades propostas pelo componente curricular. Desta forma, esses canais de comunicação foram vitais na promoção do engajamento das estudantes e na criação de um ambiente colaborativo propício à aprendizagem do idioma-alvo, almejando o desenvolvimento intercultural das licenciandas de Letras-Espanhol.

A elaboração dos materiais didáticos para a quinta e sexta interações foi baseada na escolha de produções cinematográficas latino-americanas feitas pelas estudantes, a partir de temáticas livres. A responsabilidade dessa abordagem contempla a visibilidade de produções pertencentes à América Latina e as vozes e identidades que compõem o mundo representado através telas. Essas perspectivas, muitas vezes negligenciadas na formação docente e nos materiais didáticos, são essenciais para enriquecer o ambiente educacional e promover uma compreensão mais ampla e sensível da diversidade cultural.

Portanto, essa abordagem capacita as estudantes para atuarem como agentes que facilitam a compreensão e o diálogo entre diferentes culturas, imersos em um ambiente de aprendizado que valoriza e promove a compreensão mútua, o respeito e o compromisso em formar profissionais capazes de lidar com a diversidade cultural de forma sensível e construtiva, consolidando assim, uma educação inclusiva e globalmente consciente. Ao guiar

esse processo, objetivamos assegurar que os materiais estivessem alinhados com os objetivos educacionais da disciplina, promovendo reflexões profundas e discussões significativas durante as interações. Assim, essa iniciativa desempenhou um enriquecimento da experiência de aprendizagem das estudantes.

Após cada interação, as licenciandas participavam das sessões de mediação em grupo conduzidas pela Equipe de Gestão do Teletandem, tanto do Brasil quanto do México. Os encontros reflexivos aconteciam virtualmente pela Plataforma *Zoom*, logo ao final das interações. Nesses momentos de mediação estratégica, nosso intuito como mediadores do processo de aprendizagem era suscitar reflexões sobre as práticas comunicativas interculturais, discussões construtivas sobre as experiências retratadas nas narrativas fílmicas, bem como nas vivenciadas durante as interações de Teletandem.








Todas as sessões de mediação foram registradas por meio da funcionalidade de gravação disponível na plataforma *Zoom*. Enquanto as interações foram capturadas e arquivadas pelos próprios pares de interagentes, as mediações foram documentadas pela equipe responsável do Teletandem. Posteriormente, solicitamos às estudantes brasileiras que disponibilizassem as gravações em áudio e vídeo em suas respectivas pastas no *Google Drive*, o que facilitou significativamente a catalogação, análise e transcrição dos trechos utilizados nesta dissertação.

Após cada sessão de Teletandem, as professoras de espanhol em formação registraram detalhes das interações em seus diários de bordo reflexivos disponibilizados no *Google Classroom* e arquivados no *Google Drive*. Esses registros pessoais constituíram instrumentos valiosos para a coleta e análise de dados uma vez que, por meio desses diários as licenciandas relatavam questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo e às práticas interculturais emergentes e desenvolvidas nas interações a partir das temáticas, especialmente à luz das produções cinematográficas discutidas.

A realização de *feedbacks* individuais e orientações para cada estudante, desempenhou um papel fundamental no processo de aprimoramento contínuo dos participantes, incentivando o progresso acadêmico e promovendo a cultura de apoio mútuo e crescimento dentro da comunidade educacional. Nessa fase, cada estudante recebeu um retorno direcionado no *Google Classroom*, que considerou tanto seus pontos fortes quanto áreas passíveis de desenvolvimento. Buscamos criar um ambiente de aprendizagem acolhedor, em que as licenciandas se sentissem capacitadas a avançar em suas habilidades linguísticas e interculturais.

Vejam os a seguir, no Quadro 10, as plataformas digitais mencionadas anteriormente, usadas para a organização e funcionamento do componente curricular.

Quadro 10: Plataformas digitais utilizadas no Componente Curricular

PLATAFORMAS USADAS - TELETANDEM UEPB	
	Este recurso ofereceu uma variedade de ferramentas para o professor, permitindo a criação de salas separadas, a disponibilização de materiais em tópicos, a proposição de atividades avaliativas, um ambiente que facilitou o <i>feedback</i> individualizado, o monitoramento do progresso das estudantes e de suas atividades e o acesso livre aos materiais disponibilizados pelos docentes-mediadores.
	As interações e mediações foram conduzidas através desta plataforma que oferece recursos essenciais para a realização das atividades telecolaborativas. Antes das sessões, os mediadores emparelharam as estudantes, atribuindo a cada uma um ID composto por um número seguido da sigla da instituição a qual pertence (UEPB/UNAM) e seu respectivo nome. Esse sistema permitiu a identificação fácil e rápida dos pares durante as atividades na plataforma.
	Os participantes recebiam previamente, um correio eletrônico com as instruções e materiais pertinentes à temática da semana de interação. Antes do início das atividades, as estudantes brasileiras acessavam um <i>link</i> fornecido pelas professoras-mediadoras, entrando na sala virtual cerca de 10 minutos antes do horário agendado. Durante esse período, a Equipe de Gestão Teletandem (Brasil) forneceu orientações e esclareceu dúvidas para garantir a organização de cada sessão de interação.
	Ao término das sessões de interação, as estudantes salvavam o material gerado, por áudio, vídeo ou <i>chat</i> da interação na pasta nomeada com os nomes de suas parcerias de Teletandem no <i>Google Drive</i> , criada e disponibilizada pela Equipe do Teletandem (Brasil). Esse espaço na plataforma facilitou o compartilhamento e armazenamento dos recursos utilizados durante as interações, garantindo a organização e acessibilidade dos materiais para as estudantes e docentes-mediadores.
	Usamos o <i>WhatsApp</i> para três finalidades, a saber: (i) manter o contato entre as professoras-mediadoras e os colaboradores (Brasil e México); e (ii) fornecer suporte direto às estudantes em suas interações, no caso de algum problema técnico; e (iii) acompanhar o <i>feedback</i> das estudantes na disciplina, por meio de um grupo intitulado “TELETANDEM – 2023.1”.
	A plataforma do <i>Google Forms</i> foi usada especificamente para criação dos questionários inicial e final dos participantes do Teletandem 2023, pelas professoras-mediadoras.
	O <i>Google Meet</i> foi utilizado para reuniões previamente agendadas entre a professoras-mediadora e as estudantes brasileiras, com o objetivo de esclarecer dúvidas e discutir atividades do componente curricular. Essas sessões forneciam um espaço para orientações adicionais.

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2024).

Além disso, é importante ressaltar que a escolha e a utilização dessas plataformas digitais foram resultado de uma cuidadosa reflexão das professoras-mediadoras sobre as necessidades específicas do componente curricular e das interações do Teletandem. Cada uma dessas ferramentas desempenhou um papel essencial, desde a organização de materiais

até a geração e coleta de dados, resultando em um ambiente virtual dinâmico e eficiente entre todos os envolvidos.

Todos os procedimentos mencionados foram conduzidos em colaboração com as estudantes matriculadas no componente curriculares do curso de Letras-Espanhol, sob a orientação da professora-formador Me. Laís de Sousa Nóbrega Aguiar Pereira e por mim enquanto professora-mediadora, além da colaboração externa do professor-mediador Me. Rickison Cristiano de Araújo Silva. Dessa maneira, as atividades foram integradas às exigências curriculares do semestre e desempenharam um papel relevante na geração e coleta de dados para esta dissertação.

3.3 Participantes da pesquisa: Professoras e Estudantes

Na continuidade da discussão sobre o componente curricular “*Práticas de intercâmbio Linguístico-cultural via Teletandem*”, este estudo avança ao detalhar os participantes envolvidos. As sessões de interações em Teletandem examinadas ocorreram entre estudantes brasileiras de Línguas Estrangeiras (LEs), matriculadas no curso de Letras-Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), *campus* de Campina Grande, e estudantes mexicanos de graduação ou pós-graduação do Centro de Línguas da “*Escuela Nacional de Lingüística y Traducción*” (ENALTT), dedicados ao aprendizado do Português como Língua Estrangeira (PLE).

No âmbito das práticas colaborativas do Teletandem UEPB, além do coordenador geral do projeto, a equipe conta com o apoio de estagiárias docentes que exercem a função de professoras-mediadoras. Essas profissionais auxiliam em todas as etapas da disciplina como suporte teórico e técnico desde a organização, manutenção e até mesmo o emparelhamento das estudantes. Ademais, a equipe de Gestão do Teletandem Brasil na UEPB assume a responsabilidade de estabelecer parcerias com as universidades no exterior, em especial com a *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM), com o objetivo de promover o ensino e aprendizagem de línguas (português e espanhol) e a formação docente, particularmente no contexto brasileiro como professores de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE).

Além de atuar como pesquisadora e professora-mediadora do Teletandem 2023, minhas atividades de docência junto à UEPB, conduziram-me ao papel de participante, conforme sinaliza Burns (1999). O compartilhamento de minhas experiências pessoais na disciplina como licencianda até minha função posterior como professora-mediadora, reforça

a proposta de analisar as comunicações interculturais presentes em Teletandem na formação de docentes de espanhol, esclarecendo dúvidas sobre a inter-relação entre o ensino da língua materna e a aprendizagem de LEs, aspectos complementares ao trabalho pedagógico desenvolvido.

Neste estágio inicial, o contato com as participantes envolveu: (i) o acompanhamento e assistência das sessões de interação; (ii) a realização das sessões de mediações ao final de cada sessão de interação; e, (iii) a imersão da pesquisa para coleta e registro dos dados. Na condição de participante, assumi o papel de mediadora, auxiliando as estudantes em caso de dificuldades durante o processo e gerenciando as respectivas parcerias mexicanas. Atuei como uma professora à qual as licenciandas podiam recorrer a qualquer momento, seja nas aulas, nas interações, nas elaborações dos materiais, por *e-mail* ou até mesmo nas mensagens de grupo do *WhatsApp*. Por se tratar de uma prática colaborativa, a parceria com a professora responsável da disciplina proporcionou o acesso as alternativas que ultrapassam os conteúdos formais e os limites impostos pela sala de aula, em um contato mais próximo com a língua-alvo e a realidade dos falantes, fundamentais para a coleta de informações.

De acordo com as reflexões de Burns (1999), o papel de observadoras possibilitou equilibrar a subjetividade individual com a integração harmoniosa às estruturas sociais da sala de aula, principalmente quando as atividades ocorrem em um período específico. Nesse sentido, a postura reflexiva e sensível ao contexto garante uma participação eficaz com o propósito de promover a aprendizagem de línguas e a formação docente intercultural. Ao considerarmos a participação das professoras neste estudo, é igualmente relevante delinear o perfil das alunas envolvidas na experiência do Teletandem.

As participantes brasileiras são do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol da UEPB, matriculadas na disciplina de “*Práticas de Intercâmbio Linguístico-cultural via Teletandem*”. Por sua vez, os estudantes mexicanos são alunos de Graduação, Pós-Graduação e funcionários da UNAM, aprendizes da Língua Portuguesa. Nesse caso, os estudantes são orientados por assessores/professores de línguas a desenvolver a aprendizagem de forma autônoma, respeitando seus objetivos e sua forma de aprender um idioma. O componente curricular da UEPB contou com a matrícula de 44 estudantes e após a explicação do funcionamento da disciplina e dos requisitos para uma prática efetiva, apenas 12 participantes participaram de forma integral das sessões de Teletandem.

Como pesquisadora, apresentei de forma responsável e ética aos participantes os objetivos desta investigação, consultando-os sobre suas possíveis participações. Paralelamente, solicitei que todos os envolvidos neste processo lessem e, caso estivessem de

acordo, assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível tanto em português quanto em espanhol (Ver Apêndice C e D), que concedia os direitos sobre as informações provenientes das sessões de interações e mediações. Logo após o consentimento informado por meio da assinatura do TCLE, procedemos à investigação. As participantes foram convidadas a completar um questionário inicial (Ver Apêndice K), para explorarmos os aspectos de suas informações pessoais, proficiências linguísticas, estratégias de aprendizagem e percepções iniciais no Teletandem como uma modalidade de aprendizagem⁴⁹.

Na Tabela 1 a seguir, apresentamos as participantes brasileiras⁵⁰, a quantidade de interações realizadas durante as práticas de Teletandem. Como forma demonstrativa, utilizamos ícones verdes para cada interação concluída, ícones vermelhos para estudantes ausentes na interação e ícones azuis para caracterizar situações de realocação ou substituições.

Tabela 1: Realização das Sessões de Interação

Participantes brasileiras	TOTAL DAS INTERAÇÕES					
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Alice	✓	✓	✓	—	✓	✓
Flávia	✓	✗	✓	—	✓	✓
Ingrid	✓	✓	—	—	✓	—
Luana	✓	✗	✓	—	—	—
Manuela	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Nicole	✓	✓	✓	✓	—	✓
Priscila	✓	✗	✓	—	✓	✓
Rafaela	✓	✓	✓	✓	✗	✓
Ramona	✓	✓	✓	✓	—	—
Solange	✓	✓	✓	✓	✓	—
Thayla	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Valentina	✓	—	✓	—	✓	✓

Para estas interações contamos com a participação de 3 colaboradores externos da UEPB, Eduardo, Daniela e Roberta, que participaram do encontro formativo para realizar as práticas de Teletandem, orientados pela pesquisadora desta dissertação, com acesso prévio aos materiais de todas as interações.

Fonte: Dados da Pesquisa.

⁴⁹Todos os dados analisados neste estudo foram aprovados pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Hospital Alcides Carneiro (HUAC) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), sob o parecer número 6.257.492.

⁵⁰ Os nomes das participantes e dos três colaboradores externos da UEPB nesta pesquisa são fictícios.

Foram realizadas um total de 72 interações pelos participantes, cada uma com aproximadamente 1 hora de duração, resultando em um número elevado para uma análise detalhada nesta pesquisa. A complexidade de informações contidas nessas gravações e o tempo necessário para realizar as transcrições e análises foram considerados durante o processo. Neste sentido, optamos por examinar uma dupla de interagentes que englobasse a comunicação entre falantes de português e espanhol. Essa escolha se fundamenta em Mendes (2004), que explicita o fato de ao atuarem como agentes interculturais, os participantes contribuem para o respeito às diferenças, promovendo diálogos e trocas culturais, ao mesmo tempo em que reconhecem sua identidade latino-americana.

A escolha da dupla de interagentes para essa dissertação, uma brasileira e uma mexicana, seguiu os requisitos do componente curricular, incluindo a análise detalhada das gravações das interações, dos materiais elaborados e entregues, além da efetividade da comunicação intercultural. Notamos que duas licenciandas brasileiras, em destaque de amarelo, alcançaram o total de interações, no entanto, verificamos o cumprimento dos requisitos de elaboração dos materiais didáticos para as duas últimas interações com ajustes solicitados com base nos *feedbacks* fornecidos pela professora-mediadora e selecionamos a dupla de interagentes. A análise das sessões de interação revelou uma série de dinâmicas e desafios enfrentados pelas participantes brasileiras e pelos participantes mexicanos.

Os dados fornecem uma visão abrangente das situações que exigiram realocações ou substituições, realizadas pelas Equipes de Gestão da UEPB e da UNAM. A partir dessas informações, conseguimos compreender melhor o contexto das interações e as adaptações necessárias para manter a continuidade do programa. Conforme a Tabela 1, é notável que a maioria das estudantes brasileiras envolvidas alcançaram uma média de 5 interações cada. Este padrão foi influenciado por uma série de fatores, incluindo questões pessoais e a falta de comprometimento por parte de algumas parcerias, que não prosseguiram com as práticas de forma consistente. É importante ressaltar que, o Teletandem não fazia parte do currículo dos alunos mexicanos, portanto, a participação nesse contexto foi de maneira voluntária e baseada no interesse pela proposta, com aqueles que se dedicaram de maneira assídua e comprometida com as interações e seus parceiros.

Na primeira sessão de interação, todas as participantes, brasileiras e mexicanas, cumpriram suas interações conforme programado. Na segunda, realizamos novos pareamentos devido à ausência das três participantes (Flávia, Priscila e Luana). Para manter a continuidade das interações, adotamos uma abordagem que envolvia a formação de dois trios e uma dupla de interagentes, fazendo-se necessário a realocação de seus respectivos

parceiros mexicanos. No primeiro caso, Valentina e sua parceira de Teletandem integraram a parceira mexicana de Flávia em sua interação, formando o primeiro trio colaborativo. No segundo cenário, a colaboradora externa da UEPB, Roberta, assumiu a posição de Priscila, garantindo um desenvolvimento sem contratemplos. No último caso, Ingrid e sua parceira formaram um trio com a parceira mexicana de Luana, realocada para esta interação. Essas medidas foram adotadas com o intuito de assegurar a continuidade das interações, seguindo os princípios do Teletandem e mantendo a dinâmica de forma eficiente.

Na terceira interação, a interagente mexicana de Ingrid não pôde participar devido a motivos pessoais comunicadas à professora Anelly Mendonza, sua coordenadora. Diante dessa situação, o colaborador brasileiro Eduardo a recebeu em sua sessão de interação junto à sua parceira mexicana, viabilizando as comunicações interculturais a partir dessa tríade colaborativa. Já na quarta interação, as parceiras mexicanas de Priscila e Flávia não puderam participar devido a motivos pessoais. Como resultado, para esta interação formamos três trios, com Priscila colaborando com Ingrid e sua parceira mexicana, Flávia realocada para a interação de Valentina junto à sua parceira e Luana colaborando com Manuela em uma atmosfera colaborativa e amigável.

Na quinta interação, a participação de Rafaela foi impossibilitada devido a problemas de saúde respaldada por um atestado médico submetido à professora responsável da UEPB, Laís de Nobrega, sendo seu parceiro de intercâmbio mexicano redirecionado para colaborar com Nicole, já que sua parceira mexicana se ausentou devido a razões pessoais. Luana realizou sua interação com a parceira mexicana de Eduardo, que não participou desta interação por estar doente, enquanto Ramona colaborou com Valentina e sua parceira de Teletandem, devido à falta de comprometimento de seu parceiro.

Na sexta e última interação, foram formadas uma tríade e três novas duplas. Com a ausência comunicada do par mexicano de Ingrid, sua colaboração foi realizada com Priscila e seu parceiro de interação. Por sua vez, Luana interagiu com a parceira de Eduardo. No entanto, temos a presença de dois colaboradores mexicanos em ação, um realizando parceria com a interagente Ramona e a outra colaboradora mexicana interagindo com Solange, em decorrência da ausência comunicada pela sua parceira de Teletandem. É importante ressaltar que o participante mexicano que interagiu com nossa colaboradora brasileira Daniela, negociou outro dia e horário para esta sexta interação entre eles, havendo comunicação e permissão dos professores e coordenadores da UEPB e UNAM.

As participantes selecionadas são do sexo feminino e estavam matriculadas em um curso de graduação superior durante as interações. As informações que apresentamos foram

obtidas pelos questionários (ver Apêndice K e L), gravações das sessões de interação, diário de bordo reflexivo registrado após cada interação, relatório final com os desafios e contribuições da prática para a formação docente e a entrevista final (Apêndice M).

A participante brasileira, a quem demos o nome fictício de Manuela, estava matriculada no nono período do curso de Letras-Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e na época das sessões de interação do Teletandem não estudava outros idiomas além do espanhol. A participante mexicana, a quem chamaremos de Antonella, estava matriculada no sexto período do curso de Licenciatura em Tradução na *Universidad Nacional Autónoma de México*, estudava cerca de dois anos e meio a língua portuguesa e demonstrava proficiência em idiomas como inglês e alemão. Além disso, durante o período das interações, a mexicana se dedicava ao estudo da língua de sinais mexicana.

A repercussão dessa experiência foi notável, pois o debate entre as três participantes possibilitou uma abordagem multifacetada da temática ao longo desta interação em específico. Essa colaboração revelou-se rica e produtiva, promovendo reflexões profundas e trocas de opiniões sobre comunicações interculturais, cinema latino-americano e experiência de intercâmbio linguístico-cultural na (re)construção de significados. No Quadro 11, a seguir, podemos visualizar o perfil das participantes brasileiras e da mexicana deste estudo de caso.

Quadro 11: Síntese do perfil das participantes UEPB – UNAM

Participantes	Cidade	Idade	Curso	Período	Proficiência Linguística	Estratégias de aprendizagem
Manuela	Serra Redonda, Paraíba	32 anos	Letras-Espanhol	9º período	Escuta bem Ler muito bem Escreve bem Fala pouco	Falar sozinha Ouvir música Assistir filmes em espanhol
Luana	Campina Grande, Paraíba	27 anos	Letras-Espanhol	8º período	Escuta bem Ler muito bem Escreve bem Fala bem	Pensar em espanhol e traduzir
Antonella	<i>Ciudad de México, Valle de México</i>	20 anos	<i>Traducción</i>	6º período	<i>B1-B2 Hablante independiente</i>	<i>Música y exposición constante a la lengua hablada.</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse cenário de colaboração e intercâmbio cultural, a contribuição da Luana foi fundamental para fortalecer as ações de suporte linguístico, questionamento de estereótipos e reflexões sobre os diálogos interculturais. É importante observar que a interação com Manuela e Antonella ocorreu de maneira tranquila, com uma condução pedagógica autônoma e igualitária na aprendizagem. As interagentes demonstraram posturas reflexivas tanto no aprendizado na língua e da cultura quanto no exercício da função de professoras em formação.

Antes de cada sessão de interação de Teletandem, conforme descrevemos, as participantes recebiam materiais elaborados com temáticas que permeavam as produções cinematográficas latino-americanas. No entanto, é interessante destacar que para as duas últimas interações, Manuela e Antonella tiveram a autonomia de selecionar tanto as temáticas quanto os filmes latinos para a elaboração dos materiais reflexivos de apoio.

Neste momento, nosso foco se volta para a formação docente intercultural de Manuela, especialmente neste cenário colaborativo com Antonella, a participante mexicana. Logo, consideramos valiosas contribuições da licencianda Luana nesse contexto de aprendizagem de LEs. Todas as participantes passaram pelo processo de desenvolver práticas interculturais mediadas pelo Teletandem, utilizando o cinema latino-americano como ferramenta didática e pedagógica. As transcrições das interações evidenciam o sucesso dessas abordagens.

3.4 Procedimentos e instrumentos de geração e coleta de dados

Para a condução dessa pesquisa, propomos alguns objetivos, tais como: identificar e evidenciar a presença da comunicação intercultural nas interações de Teletandem emergidas a partir das representações cinematográficas da latino-americanas, bem como analisar as potencialidades do cinema como mediador intercultural em sessões de Teletandem, e verificar a utilização de produções cinematográficas latinas mediando o ensino-aprendizagem e a formação docente da licencianda de Espanhol.

Com o propósito de responder a esses objetivos, conduzimos a pesquisa em três etapas metodológicas distintas. Inicialmente, procedemos com a transcrição manual das interações, com o intuito de descrever minuciosamente a fala das interagentes, o tempo, as expressões e os detalhes de cada etapa de comunicação, proporcionando uma visão mais próxima do processo. Posteriormente, realizamos o mapeamos e seleção de trechos que continham ações interculturais relevantes nas seis interações, destacando o papel do cinema

latino-americano para as discussões e reflexões das interagentes. Por fim, conduzimos a análise das perspectivas das participantes brasileiras sobre as experiências com o intercâmbio virtual do Teletandem, o ensino, a aprendizagem e a formação docente interculturalista.

No Quadro 12 abaixo, apresentamos os instrumentos utilizados para a geração e coleta de dados, apresentando os objetivos, a forma de aplicação e o momento da pesquisa.

Quadro 12: Instrumentos para geração e coleta de dados

INSTRUMENTOS	OBJETIVOS	APLICAÇÃO	MOMENTO DA PESQUISA
Questionário Inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar as informações pessoais e conhecimentos na língua espanhola; - Coletar as perspectivas com o Teletandem. 	Disponibilizado no <i>Google Forms</i> , oferecendo praticidade e eficiência dada a quantidade de participantes envolvidos na pesquisa.	Antes das interações de Teletandem, como preparação para a fase de intercâmbio virtual.
Elaboração dos Materiais didáticos pedagógicos pelas estudantes brasileiras em parceria com as mexicanas	<ul style="list-style-type: none"> - Evidenciar os diálogos interculturais através do cinema latino-americano como ferramenta didática; - Promover a integração e identidade latino-americana em materiais didáticos interculturais. 	Os materiais elaborados pelas licenciandas foram armazenados em pastas no Google Drive, facilitando o acesso e a organização.	Elaborados durante as práticas, revisados e enviados na semana que antecede a prática da quinta e sexta interação
Realização e gravação das seis sessões de interações	<ul style="list-style-type: none"> - Observar e identificar práticas interculturais mediadas pelos filmes latino-americanos; - Preservar a integridade das experiências vivenciadas durante as interações. 	As gravações foram realizadas e disponibilizadas pelas estudantes no <i>Google Drive</i> , garantindo o acesso e a preservação dos registros.	Durante todo o curso da pesquisa, como parte integrante do processo de coleta de dados e análise das interações.
Diários de bordo reflexivos	<ul style="list-style-type: none"> - Registrar reflexões sobre aspectos linguísticos e culturais abordados; - Identificar práticas interculturais a partir de produções cinematográficas da América Latina; 	Os diários de bordo foram escritos em documentos Word disponibilizados no <i>Google Classroom</i> , proporcionando um espaço organizado e acessível para registrar as reflexões.	Após cada interação de Teletandem, como parte do processo de análise e reflexão sobre as experiências vivenciadas

	- Verificar as contribuições dos materiais elaborados para as interações e para a formação docente.		
Questionário Final	- Avaliação das experiências e do processo de aprendizagem pelas interagentes;	Disponibilizado no <i>Google Forms</i>	Após as práticas de interações.
Relatório Final das atividades telecolaborativas	- Descrever experiências em cada sessão de interação, avaliando seu progresso como professoras interculturalistas em cada interação; - Revelar as visões das estudantes sobre o ensino de línguas e identidade latino-americana.	O relatório final das atividades telecolaborativas são elaborados pelas estudantes utilizando textos escritos em formato PDF no <i>Google Classroom</i> , garantindo uma organização e acesso facilitados.	Ao final do componente curricular, como parte do encerramento das atividades telecolaborativas e como meio de reflexão sobre o processo vivenciado.
Entrevista Final	- Refletir sobre as experiências no intercâmbio virtual; - Compreender as contribuições do Teletandem para a aprendizagem da língua espanhola e formação docente.	A entrevista foi disponibilizada através do <i>Google Forms</i> , proporcionando às estudantes a oportunidade de relatar suas experiências de maneira confortável e tranquila.	No estágio final da pesquisa, como meio de reflexão e encerramento das atividades telecolaborativas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A primeira etapa metodológica consistiu na aplicação do *Questionário Inicial* (Ver Apêndice K), conduzido virtualmente por meio da plataforma *Google Forms*, com o intuito de verificar as informações pessoais e coletar informações sobre seus conhecimentos na língua espanhola e coletar as perspectivas prévias em relação ao Teletandem das estudantes. Os participantes foram incentivados a responder de forma reflexiva e detalhada, fornecendo uma base sólida para a compreensão do contexto e dos objetivos da pesquisa.

O questionário inicial era composto por 3 partes. A primeira delas continha informações pessoais dos participantes. A segunda parte consistia em 17 questões, sendo 10 questões referentes ao processo de aprendizagem de língua espanhola e estratégias utilizadas; 4 questões relacionadas ao papel do professor e do aluno no ensino de LEs; 2 questões explorando o acesso aos aspectos culturais no aprendizado; e 1 que investiga a

motivação para estudar a língua espanhola. A terceira parte, visava explorar as percepções iniciais e as expectativas das participantes em relação ao processo de intercâmbio virtual. Por meio dessas questões buscamos compreender como os participantes percebiam o potencial do Teletandem como ferramenta de aprendizagem linguística e intercultural, bem como sua relevância para a formação de professores de línguas.

Conseqüentemente, no andamento das práticas de Teletandem, as estudantes elaboraram os materiais didáticos para suas duas últimas interações. Esses materiais foram desenvolvidos com o objetivo de enriquecer e direcionar as interações durante as sessões de Teletandem, proporcionando um contexto educacional mais estruturado e significativo, explorando a cinematografia latino-americana como uma ferramenta didática no ensino-aprendizagem de línguas. Durante esse processo, as estudantes buscam integrar elementos culturais relevantes de seus países de origem, enriquecendo ainda mais as discussões e reflexões durante as interações.

Para registrar de maneira simultânea todas as sessões de interação, as participantes brasileiras e mexicanas utilizaram gravações em vídeo, chat e áudio por meio do gravador incorporado no *Zoom*. Esses arquivos foram posteriormente armazenados pelas estudantes no *Google Drive*, em uma pasta compartilhada com as professoras-mediadoras. Além disso, foram utilizados outros aplicativos e programas de comunicação em tempo real, como o WhatsApp, para complementar o registro das interações. Mendes (2010, p. 114) ressalta que através de áudio e vídeo podemos identificar marcadores de identidade utilizados pelos interagentes, “para uma esfera onde outras questões que giram em torno de identidade e cultura estão envolvidas”.

Os Diários de bordo reflexivos serviram como uma plataforma essencial para que as estudantes pudessem registrar reflexões detalhadas sobre os diferentes aspectos linguísticos, culturais e interculturais discutidos durante as sessões de interações. Esses registros evidenciam as práticas interculturais facilitadas pelas narrativas cinematográfica latino-americana e ilustraram a forma que essas ferramentas influenciaram as dinâmicas entre os participantes durante as interações. Ademais, os diários de bordo possibilitaram uma análise aprofundada de suas reflexões e opiniões tanto para o desenvolvimento da formação docente intercultural quanto para o seu processo individual de aprendizagem.

A partir da análise, foi possível realizar algumas considerações no sentido de responder as perguntas iniciais de pesquisa. O *Questionário Final* (Ver Apêndice L) aplicado após as interações via *Google Forms*, continha 20 perguntas: 12 exploravam o conceito e importância da cultura e interculturalidade no ensino de espanhol, enquanto 5 investigavam

o papel do cinema no aprendizado de línguas estrangeiras e 3 reconheciam a importância da competência intercultural na formação docente. Nesse contexto, a elaboração dos relatórios finais das atividades telecolaborativas foram requisitadas com o intuito de examinar as perspectivas apresentadas pelas estudantes brasileiras após as interações realizadas. O objetivo desse instrumento foi identificar aspectos positivos e negativos observados, além de possíveis contribuições para a formação docente e o processo de aprendizado de língua espanhola.

Entre os principais instrumentos para analisar a comunicação intercultural no contexto de aprendizagem do Teletandem, e considerando a abordagem qualitativa da pesquisa netnográfica, a pesquisadora emprega uma variedade de dados descritivos, como: pessoas, diálogos, depoimentos, situações, em forma de palavras ou transcrições literais (André, 1995). Neste estudo, utilizamos de uma entrevista estruturada com as licenciandas, uma vez que, “os instrumentos devem ser cuidadosamente selecionados, para que possam levantar dados suficientes, cuja análise permita atingir os objetivos propostos e responder às perguntas de pesquisa” (Vieira-Abrahão, 2006, p. 230).

Dessa forma, a utilização de uma variedade de instrumentos de coleta de dados permitiu uma abordagem abrangente da realidade investigada, possibilitando a compreensão dos valores culturais e usos da linguagem no contexto do Teletandem. Apesar dos desafios inerentes ao ambiente virtual de ensino-aprendizagem de línguas, como a necessidade da colaboração das participantes e as possíveis falhas técnicas, enfrentamos tais obstáculos com diligência e comprometimento.

Portanto, o emprego desses instrumentos revelou-se primordial para identificar e analisar as práticas interculturais emergentes nas interações mediadas por narrativas cinematográficas latino-americanas. Esta pesquisa não apenas investiga, mas também contribui para o enriquecimento do debate sobre a formação intercultural de futuros professores de língua espanhola. O Teletandem surge como um contexto significativo de aprendizagem e reflexão, ressaltando a importância do diálogo entre diferentes culturas no processo educativo.

3.5 Procedimento analítico e categorias de análise

Com base em nossas reflexões teórico-metodológicas ao longo deste estudo e nos objetivos da pesquisa, tornou-se fundamental, ao concluir a coleta de dados, a realização de análises minuciosas e interpretativas. No âmbito dessas análises, dedicamo-nos a examinar

informações pertinentes ao desenvolvimento das competências interculturais das licenciandas de Letras Espanhol, tendo como ponto de partida as produções cinematográficas latino-americanas. Nosso foco buscava pela construção de significados relativos ao intercâmbio linguístico-cultural vivenciado nas interações de Teletandem, contribuindo assim para sua formação docente interculturalista.

No processo analítico, adotamos uma abordagem interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), conduzindo inicialmente análises separadas dos obtidos por cada instrumento. Durante essa etapa, examinamos os diálogos das transcrições realizadas pela licencianda de espanhol, com o intuito de identificar suas percepções sobre as competências interculturais, o potencial de integração do cinema em ferramentas didáticas pedagógicas para o ensino de língua espanhola, e as contribuições das produções cinematográficas latino-americanas para a sua formação como docente interculturalista.

Deste modo, elaboramos o Quadro 13, com o objetivo de apresentar, de forma didática, a triangulação dos instrumentos de pesquisa analisados da licencianda brasileira, juntamente com o aporte teórico utilizado para abordar as questões de pesquisa.

Quadro 13: Sinergia analítica: Triangulação dos dados e eixos teóricos na pesquisa

Pergunta de pesquisa	Objetivos específicos da pesquisa	Triangulação dos instrumentos	Aporte teórico
<i>Se, e de que forma o cinema latino-americano mediando as interações de Teletandem pode contribuir no desenvolvimento da interculturalidade na formação de professores de língua espanhola?</i>	Identificar e evidenciar a presença das práticas interculturais nas interações de Teletandem emergidas a partir das representações cinematográficas latino-americanas;	- Gravações das interações (4); - Diários de bordo reflexivos (4); - Entrevista final (1); - Relatório final (1).	- Eixo teórico sobre a interculturalidade no ensino de Línguas Estrangeiras (LEs); - Eixo teórico sobre a análise cultural e identitária do cinema latino-americano; - Eixo teórico sobre os estudos culturais no Teletandem.
	Analisar as potencialidades a respeito do cinema em sessões de Teletandem, a partir da narrativa cinematográfica latino-americana;	- Questionário Inicial e Final (2); - Gravações das interações (4); - Diários de bordo reflexivos (4); - Entrevista final (1); - Relatório final (1).	- Eixo teórico sobre o cinema como ferramenta pedagógica no ensino de línguas; - Eixo teórico sobre os recursos audiovisuais na aprendizagem.
	Verificar a percepção da licencianda de espanhol a respeito da utilização de produções cinematográficas latino-americanas como mediadoras do ensino-	- Questionário Inicial e Final (2); - Gravações das interações (4); - Diários de bordo reflexivos (4);	- Eixo teórico sobre aprendizagem de LEs com suporte no cinema; - Eixo teórico sobre a atitudes e percepções

	aprendizagem de Espanhol e de sua formação docente.	- Entrevista final (1); - Relatório final (1).	dos professores em formação em relação aos usos dos filmes;
--	---	---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Na apresentação subsequente à elaboração do quadro analítico, direcionamos nossa atenção para a apresentação da análise na dissertação. A partir da questão de pesquisa e dos objetivos específicos, delineamos duas categorias de análises que fundamentaram nossa investigação: (i) os aspectos interculturais no Teletandem; e (ii) o potencial das produções da cinematografia latino-americana como instrumento didático pedagógico no ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LEs).

Inicialmente, empreendemos a realização de transcrições detalhadas das interações no Teletandem, visando investigar o desenvolvimento das competências interculturais por meio dessas interações. Simultaneamente, procedemos à análise de modo como o cinema latino-americano potencializa as práticas interculturais, promovendo o diálogo e o respeito às diferentes ou semelhantes perspectivas e reflexões sobre as temáticas propostas nos filmes e na série selecionados. Nesse sentido, uma meticulosa análise das recorrências entre as falas e gestos das participantes foram conduzidas, visando estabelecer uma relação sólida com os eixos analíticos pré-definidos.

Para o processo de transcrição das interações e anotações dos arquivos de áudio e vídeo, optamos por utilizar o documento *Word* como nossa ferramenta principal. Essa escolha nos proporcionou uma visão mais próxima da realidade vivida pelas participantes durante as interações. Assim, a possibilidade de transcrever todo esse processo nos permitiu acompanhar cada minuto das interações, observando as expressões das interagentes e identificando o surgimento de atitudes interculturais em cada interação.

As transcrições das interações foram registradas manualmente, seguindo o tempo do vídeo, com nome fictícios das participantes, duração, pausas e anotações da pesquisadora ao longo das falas. Esse processo exigiu uma dedicação profícua, com o objetivo de considerar trechos com ações mais significativas para nossa análise. Após a transcrição de cada sessão de interação, destacamos os pontos que interessam à pesquisadora para a realização da triangulação dos dados. Esses pontos selecionados posteriormente se tornariam excertos desta investigação, contribuindo para a compreensão aprofundada dos resultados obtidos.

A apreciação de cada uma das interações e dos materiais elaborados propiciou uma compreensão abrangente dos diálogos, das expressões gestuais e posturas das participantes em relação a cada temática abordada para discussão e reflexão. A partir dessa análise

detalhada, procedemos à organização dos excertos coletados em cada instrumento, agrupando-os por professor. Nosso objetivo foi identificar recorrências nas falas de cada docente em interação, visando à triangulação dos dados. Dessa forma, pudemos levantar categorias e assertivas para cada uma das temáticas investigadas: interculturalidade, cinema e Teletandem.

Os questionários, diários, entrevista e relatório final foram examinados de maneira cuidadosa e criteriosa, sendo selecionados e analisados meticulosamente a partir dos eixos delineados no Quadro 11, com o intuito de identificar quais partes desses documentos apresentavam características relevantes para a pesquisa e poderiam ser correlacionadas. Esse procedimento envolveu uma avaliação de todas as atividades realizadas no *Google Classroom*, assim como das interações. Durante esta etapa subsequente, priorizamos a compreensão das expectativas das participantes antes e após o intercâmbio virtual, bem como a identificação dos objetivos individuais e coletivos dos envolvidos no processo.

Dessa forma, podemos afirmar que o propósito da pesquisa foi capturar as concepções sobre cultura manifestadas pela licencianda em formação intercultural, durante suas interações com sua parceira mexicana, nos momentos de mediação com os participantes e professores-mediadores em diferentes momentos no decorrer da disciplina. Além disso, objetivamos explorar as contribuições do cinema latino-americano como ferramenta didática para o aprimoramento de sua cognição como docente interculturalista.

A análise dos dados gerados nos revelou que todas as participantes, durante as interações do Teletandem carregam expectativas e impressões iniciais sobre o ensino e aprendizagem colaborativa de línguas, no caso desta dissertação, especificamente do espanhol. Ao examinar as contribuições, direcionamos nosso olhar para o potencial de reflexão proporcionado pelas atividades oferecidas, levando em consideração a visibilidade e integração da América Latina na própria visão das participantes, além de buscar identificar aspectos que carecem de desenvolvimento nas práticas de ensino e aprendizagem de línguas.

É relevante salientar que as sessões estão dispostas em ordem sequencial, refletindo a cronologia das seis interações. No entanto, a compreensão e a análise dos dados vão além das próprias sessões de Teletandem, abrangendo as experiências prévias e posteriores a esses encontros interculturais, em um processo contínuo de reflexão e aprendizado. Cada sessão aborda uma temática e uma produção cinematográfica latino-americana distinta, mas que são interligadas pelas reflexões e percepções das participantes, proporcionando uma visão mais ampla da evolução das discussões e dos aprendizados ao longo do tempo. Segundo

Ludke e André (1986, p. 42) para uma pesquisa qualitativa, a análise deve fornecer a “sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo”.

Conforme ressalta Mendes (2007, p.138), fomentar o intercâmbio entre culturas implica que:

[...] estamos abertos para aceitar o outro e a experiência que ele traz para o encontro a partir do seu ponto de vista; é permitir que as nossas próprias experiências possam dialogar com as do outro de modo intersubjetivo; é colocarmo-nos junto ao outro quando interpretamos o mundo á nossa volta, o mundo que nos abriga; é, finalmente, recebermos o outro tal como se recebêssemos um amigo com o qual não temos receio de partilhar as nossas dúvidas, incertezas, emoções, desejos, inseguranças. Somente a partir de uma postura que promova o verdadeiro diálogo, a troca entre sujeitos-mundos diferentes, entre línguas-culturas diferentes, é possível derrubar muitas barreiras que, por vezes, se interpõem nos processos de ensinar e aprender línguas (Mendes, 2007, p. 138).

Após conduzirmos a análise dos dados por meio de descrições e interpretações, segundo Souza (2014), para estabelecer um diálogo com a tradição fenomenológica e a hermenêutica, principalmente no contexto das investigações educacionais dedicamos uma atenção à interpretação dos significados subjacentes nas contribuições das participantes ao longo da investigação. Dessa forma, organizamos as análises em duas categorias.

Na primeira categoria, intitulada: “*Cinema como potencializador das competências interculturais em sessões de Teletandem*”, concentramo-nos em identificar o desenvolvimento das competências interculturais das participantes durante as sessões de Teletandem. Além disso, exploramos como as quatro temáticas⁵¹ presentes nos materiais de apoio do Teletandem atuam como catalisadoras na mediação de discussões interculturais ao longo do processo de ensino e aprendizagem de LEs

Na segunda categoria, denominada: “*América Latina em contexto cinematográfico nas sessões de interações telecolaborativas*”, analisamos a visibilidade e integração latino-americana de narrativas cinematográficas utilizadas em materiais didáticos de apoio no processo de ensino e aprendizagem de LEs no Teletandem, assim como nas salas de aula de espanhol.

⁵¹ A escolha por analisar as quatro primeiras interações, regidas por temáticas previamente elaboradas pela pesquisadora, se deu por apresentarem um viés didático. Os dois últimos materiais, foram selecionados e organizados pelas participantes, as quais foram expostas tanto a temáticas interculturais quanto a produções cinematográficas da América Latina. Devido à amplitude do percurso investigativo, optamos por focar apenas nos materiais elaborados para as quatro primeiras interações. Embora reconheçamos a relevância das seis interações, as duas últimas interações desenvolvidas pelas participantes apresentam uma complexidade que requer um aprofundamento específico, excedendo o escopo desta investigação.

CAPÍTULO 4 – CINEFILIA INTERCULTURAL: DESVENDANDO CONEXÕES NA EXPERIÊNCIA DO TELETANDEM

Neste capítulo, adentraremos na análise detalhada dos dados coletados durante a pesquisa, focando nos três pilares fundamentais desta dissertação: Teletandem, Interculturalidade e Cinema, todos vinculados ao ensino-aprendizagem de línguas e formação docente.

Durante esta investigação exploramos como o cinema pode enriquecer a prática pedagógica ao tecer reflexões pelas participantes sobre questões culturais, diversidades linguísticas e o desenvolvimento de competências comunicativas para os futuros professores de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). Destacamos também, como os materiais didáticos reflexivos elaborados a partir de produções cinematográficas latino-americanas e temáticas interculturais potencializam as competências interculturais das participantes.

Ao longo deste capítulo, forneceremos uma análise aprofundada dos resultados encontrados, relacionando-os com os objetivos da investigação. Reiteramos que as análises realizadas estão centradas na interagente brasileira Manuela em processo de formação como docente de língua espanhola. O percurso metodológico adotado permitiu essa centralização das experiências e percepções no contexto virtual, autônomo, colaborativo e intercultural do Teletandem, oferecendo uma compreensão mais ampla das dinâmicas de ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LEs).

4.1 Cinema como potencializador das competências interculturais em sessões de Teletandem

Nesta primeira categoria, buscamos investigar o desenvolvimento das competências interculturais da dupla de interagentes Manuela e Antonella, bem como de Luana, interagente brasileira que colaborou para a discussão da temática presente na quarta interação. Nosso objetivo foi aprofundar o entendimento das temáticas presentes nos materiais didáticos a partir de produções cinematográficas latino-americanas e como elas podem enriquecer a experiência de aprendizado de Línguas Estrangeiras (LEs), promovendo uma maior compreensão entre as participantes durante as sessões de interação no Teletandem.

Durante esta análise, observamos como as participantes brasileiras e a participante mexicana utilizaram as temáticas sociais presentes nas narrativas cinematográficas dos materiais de apoio para interpretar, explicar e relacionar eventos culturais do outro com sua própria cultura. Além disso, exploramos como as participantes apresentaram essas perspectivas culturais e desenvolveram suas competências interculturais no decorrer de cada uma das quatro interações analisadas, tecendo avaliações críticas de suas realidades sociais.

Salientamos que a característica multifacetada do cinema não apenas oferece entretenimento, mas também se destaca como uma ferramenta educacional e reflexiva (Souza, 2014). Nesse contexto, analisamos como as sessões de Teletandem contribuem para o desenvolvimento de competências interculturais, incluindo: (i) *a habilidade de relativizar a si mesmas e valorizar o outro*; (ii) *a habilidade de utilizar perspectivas, práticas e produtos da cultura do outro*; (iii) *a habilidade de conhecimento de si e do outro*; (iv) *a habilidade de aquisição de novos conhecimentos sobre cultura e práticas culturais*; e (v) *a habilidade de interpretar, explicar e relacionar a cultura do outro com a própria*.

Na análise das interações das participantes, realizamos ajustes ortográficos nos excertos que não evidenciam o *feedback* linguístico, com o propósito de facilitar a compreensão por parte dos leitores. Em consonância com Souza (2014), procuramos manter a integridade das reflexões e questionamentos apresentados, enquanto reconhecemos a importância de considerar a singularidade de cada indivíduo. A seguir, compreendemos como as competências interculturais se manifestam nas temáticas presentes em produções cinematográficas de países como Brasil, México, Venezuela e Colômbia.

4.1.1 – Sessão 1: “*La inmigración latinoamericana*”

Nesta subcategoria, descrevemos e refletimos sobre a temática “*La inmigración latino-americana*”, apresentada às participantes de Teletandem por meio do primeiro material de apoio para conduzir as discussões (Ver Apêndice E). A escolha da “*Série Ser Brasil 1*” para mediar essa interação foi estratégica, promovendo o intercâmbio linguístico-cultural entre as interagentes. A série destacou as particularidades do Brasil, proporcionando à licencianda em formação a oportunidade de compartilhar uma perspectiva detalhada com sua parceira mexicana.

Os excertos desta sessão 1 ilustram pontos-chave que permeiam a comunicação e a interação entre as participantes, destacando como essas interações promovem a aprendizagem e o desenvolvimento significativo das competências interculturais. Além

disso, os diálogos entre as participantes incentivam o exercício da reflexão e da autonomia, maximizando as práticas pedagógicas que envolvem a sétima arte no contexto do intercâmbio virtual. A seguir, analisamos como as participantes/interagentes⁵² empregam estratégias relacionadas às competências linguísticas e interculturais durante as discussões, abordando as facilidades e desafios em sua produção oral.

Excerto 1:

Manuela: Entonces, eh:: vamos a empezar hablando en español y con relación al <i>feedback</i> ... ¿Prefieres que sea durante tu habla o durante al final?
Antonella: eh:: durante, ¡está bien! ((sinaliza com a cabeça)) y ¿tú?
Manuela: al final ((risos))
Antonella: ¿al final? ¡Vale! ((risos)).

(Manuela e Antonella, 1ª interação - 14 de abril de 2023, 2024, grifo nosso).

Como podemos observar, o excerto 1, ilustra a interação inicial entre Manuela e Antonella, conduzida em língua espanhola, evidenciando a liberdade inicial por parte da interagente brasileira. Esta escolha reflete não apenas uma liberdade linguística, mas também uma sensibilidade cultural, uma vez que Manuela reconhece e respeita a língua materna de Antonella, contribuindo para estabelecer um ambiente de comunicação mais confortável e acolhedor entre as duas participantes.

No contexto do Teletandem, a prática da alternância de línguas se fundamenta nos princípios do bilinguismo e da reciprocidade, visando assegurar um equilíbrio apropriado entre os idiomas, alternando-os em cada interação. A mexicana parece não se opor a decisão de começar na sua língua materna (espanhol) mas, também, não parte dela a iniciativa e, sim, de Manuela. A reciprocidade muitas vezes pode ser comparada à cumplicidade, no entanto, “[...] o sucesso do tandem não pode ser avaliado somente pelo estabelecimento de um bom relacionamento com o parceiro, mas também pela concretização de objetivos linguísticos e culturais” (Vassallo; Telles, 2009, p. 36).

As ações empreendidas por Manuela podem ser interpretadas como o desenvolvimento da competência intercultural (Oliveira, 2014). Esse diálogo possibilitou nas participantes as competências de “*conhecimento*” e de “*atitude*”. Por meio do *conhecimento*, as participantes reconhecem a importância de adaptar sua comunicação para estabelecer um ambiente confortável e produtivo para ambas as partes, mostrando respeito pela diversidade cultural e linguística presente na interação de Teletandem. Por outro lado,

⁵² As falas da interagente brasileira estão destacadas em azul, enquanto as da interagente mexicana estão em verde, junto com seus respectivos nomes.

a competência de *atitude intercultural* é evidenciada quando Manuela opta por iniciar a interação em língua espanhola, considerando o conforto e familiaridade de Antonella com sua língua materna. Essa decisão descrita em: “*vamos a empezar hablando en español*” mostra uma habilidade de se colocar no lugar do outro e valorizar suas preferências linguísticas, promovendo um ambiente de colaboração e compreensão mútua.

Em relação ao evento de *feedback*, que diz respeito aos termos linguísticos nas sessões de Teletandem, estas negociações iniciais foram acordadas pela brasileira para serem realizadas ao final sem interromper sua compreensão. Para a mexicana, as reformulações são incorporadas no momento de seu discurso, de maneira esperada. Segundo Furtoso (2009, p. 302), no contexto de interação *online* o *feedback* tem por “objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la ou avaliá-la”.

Assim, nota-se que, nesta parceria de Teletandem, o relacionamento entre as duas é recíproco, verifica-se o estabelecimento de uma parceria e de uma amizade (Telles, 2009), já que a comunicação intercultural fortalece o elo entre elas.

Excerto 2:

Antonella: ¿Tú has escuchado que la ciudad de México le llaman “Ciudad de las oportunidades”? ((faz o gesto com as mãos entre aspas))

Manuela: No, todavía no.

Antonella: Dicen que aquí es la ciudad donde hay mucho trabajo, pero **el trabajo se ha hecho más para extranjeros** que hacen *home office* aquí en la ciudad, entonces **trabajo para mexicano no hay** ((sinaliza o dedo negativamente)) **y para extranjeros de “Sudamérica” por ejemplo: Colombia o Argentina o Venezuela tampoco hay**, entonces se has visto un desplazamiento como de quién ... vivimos, quién somos mexicanos por extranjeros, sobre todo estadounidenses que vienen a la ciudad hacer ... hum:: turismo se quedan a trabajar. **Eso pasa en mi país, que salgo a más o menos similar a lo de la migración a la inversa, que es la inmigración de México a Estados Unidos que se llama “sueño americano”** ((gesto com os dedos de aspas)) **es una expresión cultural que se refiere a que los mexicanos aspiran a tener una mejor calidad de vida en Estados Unidos, pero hay mucha discriminación, xenofobia y racismo** ((contagem com os dedos)), entonces **a veces quién se van, no tienen documentos y en el camino los matan.**

Manuela: ¡Muy difícil!

(Manuela e Antonella, 1ª interação - 14 de abril de 2023, 2024, grifo nosso).

No diálogo apresentado, Antonella traz à tona um aspecto cultural relacionado à visibilidade da *Ciudad de México*, conhecida como “*Ciudad de las oportunidades*”. Ao fazer referência a esse traço cultural, a interagente revela um elemento significativo da identidade e percepção da cidade por parte dos seus habitantes. Por outro lado, Manuela demonstra desconhecimento desse aspecto cultural ao responder “*No, todavía no*”, porém, sua resposta

abre espaço para a curiosidade e o aprendizado, indicando uma disposição para adquirir novos conhecimentos sobre a cidade de sua parceira de interação.

Além disso, Antonella discorre sobre a distribuição de empregos na cidade, destacando a predominância de oportunidades para estrangeiros, em especial estadunidenses, o que revela aspectos da dinâmica econômica e social da região. A explicação sobre o termo “*sueño americano*” permitiu que a Manuela refletisse sobre a discriminação, xenofobia e racismo enfrentados pelos migrantes, acrescentando uma dimensão humana à discussão. No contexto do Teletandem, os aprendizes não se limitam a discutir aspectos relacionados à sua língua, mas também compartilham seus modos de agir e as práticas sociais de seu cotidiano (Telles, 2009).

O entusiasmo de Antonella ao compartilhar informações sobre sua cidade com Manuela possibilita uma aprendizagem significativa através de trocas e experiências culturais, demonstrando a competência de *habilidades de descoberta e interação* (Oliveira, 2014). Por sua vez, a atenção de Manuela às particularidades de Antonella na fala “*¡Muy difícil!*” está em consonância com a interculturalidade e contribui o desenvolvimento de uma competência intercultural que “requer o (re)conhecimento e o respeito pelas diferenças interculturais presentes nos comportamentos sociolinguísticos, nas concepções e atitudes, bem como nos valores socioculturais acordados pelas sociedades das culturas em contato” (Schneider, 2010, p. 73).

Excerto 3:

Antonella: ¿Tú crees arriesgado o es un riesgo vivir en otro país?

Manuela: Sí, en algunos casos sí eh:: por ejemplo las personas que ha:: hacen ((riso)) todo de forma irregular, ¿sí? **Porqué muchas veces acaban *acontecendo* cosas más graves durante el *percurso* y así, *no generalición ... generalizando pero hay también muchos otros casos* que ... dan cierto, **las personas *conseguen* construir una vida nueva**, buscar en países que inmigraron soluciones que pueden ayudar, construir una vida nueva, sus sueños, dar todo cierto. **Claro que, muchas veces es muy arriesgado.****

(Manuela e Antonella, 1ª interação - 14 de abril de 2023, 2024, grifo nosso).

No excerto 3, é importante observar que o questionamento levantado pela interagente mexicana à Manuela, evidencia a disposição de Antonella em discutir temas complexos e relevantes, relacionados à experiência de imigração e à vida em um contexto multicultural. Entretanto, a brasileira responde que em alguns casos é arriscado, especialmente para pessoas que vivem de forma irregular. A partir de sua resposta, percebemos que a licencianda apresenta uma *consciência crítica cultural* (Oliveira, 2014), atuando como um agente intercultural (Mendes, 2004) que compreendendo as perspectivas culturais distintas,

reconhecendo os desafios e as complexidades acerca das dinâmicas de poder, desigualdades e preconceitos.

Desse modo, Manuela destaca que muitas vezes ocorrem situações graves durante o processo de imigração, enfatizando a importância de não generalizar, mas reconhecendo que existem casos em que as pessoas conseguem construir uma nova vida e realizar seus sonhos. Diante disso, a licencianda desenvolve a *habilidadade de interpretação e relação*, uma compreensão matizada e sensível das complexidades envolvidas na experiência de imigração, mostrando uma postura empática e inclusiva. Assim, compreendemos com Telles (2009) sobre o Teletandem proporcionar um ambiente virtual para aprendizagem de línguas autônoma e colaborativa, que possibilita a comunicação intercultural entre as interagentes geograficamente distantes.

Excerto 4:

Antonella: ¿Tú has escuchado algo sobre sobre México?
Manuela: No. ((pensativa))
Antonella: ¿En cuanto a seguridad? hum:: Por ejemplo eh:: lo que yo he escuchado sobre Brasil en general es que también hay eh:: problemas con el narcotráfico, por ejemplo o trata de mujeres y eso a veces genera en quién no conoces la cultura que hay zonas o regiones más peligrosas que otras genera un estereotipo global sobre Brasil, es peligroso lo que la inseguridad ahí es muy alta, entonces sobre México hay pasado algo muy parecido que:: hum:: hay estados que tienen más conflictos con el narcotráfico, por ejemplo, que son en el Norte, en el Norte ya está Sinaloa, Monterrey, Coahuila, Ciudad Juárez, ahí hay mucho narcotráfico y los estadounidenses que solo pasan la frontera para ver el Norte ven el problema de cerca y piensan que todo México es narcotraficante o que tiene problemas con el narcotráfico, entonces ... también sea eh:: vuelto con miedo para los estadounidenses venir a México con otro motivo que no sea eh:: visitar a la playa por ejemplo, que también es algo que ((risos)) atrae mucho de Brasil ¿no? [...] Yo creo que es peligroso ciertas zonas y también depende de ... tus motivaciones como turista para ir, si solo vas a:: disfrutar o a conocer, o si vas a:: intentar conseguir un trabajo, si vas a intentarte a asentarte o estar en un nuevo país para vivir, sí, puede ser más peligroso, entonces ... pero depende, depende de cómo.
Manuela: Acá, acá tiene esa cuestión de peligros en algunas zonas y en algunos estados son mayores, pero depende de donde estáis buscando, pero también es más tranquilo.

(Manuela e Antonella, 1ª interação - 14 de abril de 2023, 2024, grifo nosso).

No excerto 4, Manuela e Antonella conversam sobre segurança, narcotráfico e visibilidade dos países Brasil e México para os imigrantes. Nota-se, também, que a participante Antonella se preocupa em saber sobre a imagem global do Brasil, destacando estereótipos relacionados ao narcotráfico e à exploração de mulheres, que influenciam a visão internacional do país. A interagente compara a situação com a do seu país México, mencionando estados do Norte onde há maior incidência de conflitos relacionados ao

narcotráfico, ressaltando como essa realidade pode levar a generalizações prejudiciais sobre o país.

Entendemos que, apesar de serem assuntos delicados e polêmicos, podem gerar divergências de opiniões e que, independentemente de acordarem ou não previamente sobre essas questões, elas surgirão de forma contextualizada no Teletandem, uma vez que se trata de um contexto colaborativo com abertura para a espontaneidade. A fim de evitar desconfortos na comunicação intercultural, acreditamos que devam ser discutidos e negociados, se houver interesses entre ambas em suas interações (Garcia, 2013).

Nesse sentido, ao concordar com os apontamentos de sua parceira sobre a complexidade da avaliação de riscos ao viver em outro país, a interagente brasileira evidencia uma postura receptiva e aberta ao diálogo intercultural. Esse momento de concordância não apenas demonstra a compreensão mútua entre as participantes, mas ressalta a *habilidade de interpretar e relacionar* diferentes perspectivas contribuindo para o desenvolvimento de uma interação significativa (Oliveira, 2014). Além disso, essa troca de experiências propicia uma maior compreensão da cultura do outro, colaborando para a formação de uma visão mais abrangente e inclusiva do mundo, especialmente no caso da futura professora em espanhol, que busca compreender os elementos culturais que se assemelham à sua própria cultura (Alexandre 2019).

Os dados revelam que as interagentes exploram questões culturais ao compartilharem suas curiosidades e crenças acerca das características específicas de seus respectivos países. Embora o estereótipo da cultura brasileira, visto pela perspectiva da mexicana, não tenha causado conflito com a representação tradicional do Brasil, Antonella compreende a posição de Manuela, reconhecendo as semelhanças nas problemáticas enfrentadas no México. Ainda que tais situações podem gerar desconfortos e divergências de opiniões, esse cenário contribuiu para a reflexão das interagentes sobre as suas realidades sem que houvesse algum incomodo entre elas.

Excerto 5:

Manuela: Creo que llegamos a los treinta minutos.
Antonella: Veinticinco acho ainda. Mas se você quiser, podemos falar agora em português!
Manuela: Então, de acordo com o que discutimos sobre a crises imigratória em relação as estratégias, utilizar essas temáticas nas escolas ... você acha que deveria ser implantada essa temática sobre imigração? Deveria ser abordada?
Antonella: Você acha que educação é uma ferramenta muito importante para o <i>cambio</i> social?
Manuela: Sim, [...] porque é a partir da educação nós aprendemos a enquanto professores, ter o posicionamento crítico-reflexivo e a educação muda o futuro das pessoas, com base em uma boa educação a gente pode ter boas opiniões, reflexões em relação a essa temática.

Antonella: Eu acho que ... que é importante também, que a educação ... tenha é:: muita cultura e cultura da intolerância e da diversidade. Eu não sei como seja na tua universidade, mas *pele* por exemplo, aqui no México [...] o que eu vi na minha formação acadêmica é que hum:: meus colegas engenheiros ou médicos não tem muita cultura, então ... são mais intolerantes à outras ideias ou ao pensamento que não é de “mexicanos” ((realiza gestos com os dedos)) por exemplo, então é *ante* este intercâmbio cultural. Existem diversas *opiniones*, mas as que acho mais intolerantes são as de as pessoas que só estudam ciências e biologia e tem um pensamento muito quadrado ((gestos com a mão)) não sei se me explico ... então ...

Manuela: Manuela: Sim, aqui em Brasil ((risos)), aí agora vai ser difícil falar português ((risos)). Aqui no Brasil, [...] Eu creio que os estudantes que têm a mente mais formada em questão de culturas são da área de exatas ... perdão, da área de Humanas! que é do curso de Letras e Artes e também das áreas de Saúde, uma questão ... como posso dizer mais culturalizada. Tem esse respeito em relação as outras culturas, mas também há aqueles que tem o pensamento mais fechado, não generalizando, mas dentro de todas as áreas há um pouco, como é que se diz ... um pouco mais fechado, quadrado, não se abre para internalizar as coisas mais novas, digamos assim ... de uma forma respeitosa, com mais simpatia e respeito mesmo as culturas diferenciadas, as diversidades.

(Manuela e Antonella, 1ª interação - 14 de abril de 2023, 2024, grifo nosso).

Percebe-se no excerto 5, que a licencianda Manuela se apresenta como agente de interação (Mendes, 2004), ao se preocupar com a separação das línguas na conversação. Ao transitarem entre os idiomas evidencia a reciprocidade e colaboração nas ações de Manuela e Antonella, o que se constitui um fator de sucesso, se praticado nas interações do Teletandem. O diálogo sinaliza que as participantes têm a chance de controlar e guiar sua própria aprendizagem, assumindo responsabilidade e fazendo escolhas que afetarão não apenas seu próprio progresso, mas também o do parceiro de Teletandem (Luz, 2010).

É interessante observar a riqueza intercultural das interagentes ao analisarem e aprenderem as necessidades uma da outra a partir do bilinguismo. Com o estabelecimento de metas pessoais, monitoram o progresso de aprendizagem trabalhando em parceria e gerenciarem o tempo das interações nas duas línguas em contato, o português brasileiro e o espanhol, ações que exercem a autonomia de suas práticas. Para Telles e Vassallo (2009, p. 53) “[...] a ordem das línguas deveria ser alternada já que a primeira sessão sempre tende a ser mais produtiva que a segunda, já que os participantes estão mais dispostos”.

Nesse contexto, observamos que Manuela desenvolve sua *habilidade de interpretação e de relação* de eventos culturais, ao considerar as perspectivas de Antonella e relacioná-las com suas próprias experiências e conhecimentos. Além disso, ao mencionar as diferentes áreas de estudo na universidade e como estas influenciam nas mentalidades dos estudantes, Manuela compreende as regras de interação social e reconhece as práticas culturais de sua interagente a respeito das crenças que se tem sobre a cultura, demonstrando a *competência de conhecimento*.

O excerto 5, enfatiza a importância dos temas nas aulas de LEs, destacando a necessidade de repensar enquanto professora em formação às práticas pedagógicas. Isto é, aprimorar a competência linguística dos estudantes, promover sua conscientização sociolinguística, interagindo entre fronteiras culturais como falantes competentes interculturalmente. Essas concepções e experiências moldam a maneira como ela conduz suas práticas como docente e no Teletandem, no papel de aprendiz e de tutor (Carvalho, Ramos e Messias, 2017).

Excerto 6:

Manuela: Então ... uma coisa, como você pediu para fazer a sua correção durante sua fala ...
Antonella: Sim! ((gesto da mão em forma de agradecimento)).
Manuela: Eh:: você falou que “já ouvido”, “já ouviu” .
Antonella: Ah:: ouviu! ((risos)).
Manuela: E outra coisa, “porque” você falou <i>“porqui”</i> , é mais por causa da fonética, mas depois você vai ((gesticula)) ... se aperfeiçoando.
Antonella: A pronúncia!
Manuela: É a pronúncia, mas é super de boas a sua pronúnciação em português ... “pidissem” é “pedissem” também ... a questão do “a” também em “educação”, “divisão” é mais aberta, aí o som do “a” sai di-vi-são, mas aos pouquinhos você vai melhorando , é só isso aqui mesmo, tá bom? ((sorri))
Antonella: Muito obrigada! A nossa nasalização é muito difícil! Para nós que falamos como ... é muito ... não sei, aberto talvez? mais não exatamente nasal ((sorri)).
Manuela: Eh:: mais aos pouquinhos você vai ... A prática leva a perfeição, não é? Então aos pouquinhos vai aprendendo.
Antonella: Vai!
Manuela: Mas ... muito bem! Foram essas sinalizações! ((ambas sorriem)).

(Manuela e Antonella, 1ª interação - 14 de abril de 2023, 2024, grifo nosso).

Neste excerto, 9, de Manuela e Antonella verificamos uma dinâmica de *feedback linguístico*, em que as correções e explicações oferecidas por Manuela à pronúncia de Antonella evidenciam uma atenção cuidadosa aos detalhes da oralidade da mexicana no uso de palavras como: “já ouviu”, “porque” e “pedissem” do português-brasileiro (Brocco, 2009). A este respeito, a brasileira oferece orientações à mexicana sobre o viés da nasalização das vogais em contraste com as da língua espanhola, como em “educação” e “divisão” destacadas no diálogo, a partir da *interpretação* cuidadosa dos aspectos linguísticos.

Durante esse processo, Manuela exercita o papel de professora/tutora de sua parceira, pensando também em sua formação como professora de língua espanhola interculturalista, com potencial para desenvolver tanto a habilidade linguística quanto a intercultural nas interagentes (Silva, 2020). Este espaço de negociação se constitui em um momento propício para se refletir sobre a língua-alvo que está em prática no discurso (Ghedin, 2002). Além

disso, notamos que há um envolvimento das parceiras de Teletandem na construção do conhecimento, navegando em dois níveis de conversação: (i) o *nível de conteúdo/significado* sobre o que o parceiro diz; e (ii) o *nível da forma* como o parceiro diz (Vassallo; Telles, 2009).

A parceria Manuela-Antonella evidencia a motivação de fazer Teletandem e de continuar com a comunicação intercultural. Essa consciência mútua da influência cultural na linguagem e na comunicação contribui para a construção de uma ponte onde ambas as partes reconhecem e respeitam as particularidades linguísticas associadas às suas respectivas origens, uma vez que o Teletandem não é “um encontro casual, bate-papo com um estrangeiro ou uma mera atividade para as aulas de língua estrangeira” (Garcia, 2015, p. 1553).

Logo, o sentimento de entusiasmo e aceitação retratado nos momentos de *feedback* confirma o desejo mútuo de interagirem interculturalmente, contribuindo fortemente para o desenvolvimento de *atitudes* crítico-reflexivas por parte das participantes, ampliando-se no âmbito dos cursos de Licenciatura como complemento da qualidade da formação acadêmica enquanto professora de Línguas Estrangeiras (LEs).

Excerto 7:

Antonella: Você aprende alguma variante específica do espanhol?
Manuela: Não, específica não, a gente ver todas as variantes, mas aí, cada um escolhe qual se adapta melhor pra pronunciar.
Antonella: Ah:: tá bom! E:: é ... você tem um professor só ou professora que fala como eu ou fala diferente?
Manuela: Às vezes, em algumas disciplinas a gente teve professores que são ... como eu posso dizer.. que são nativos, a gente já teve professores mexicanos ((inaudível)), professora espanhola, mas na maioria são professores da Paraíba mesmo que são fluentes.
Antonella: Ah, tá bom, interessante! Porque eu tenho meu professor da língua ... é Pernambucano e ele fala muito parecido a vocês, de fato, ele diz para nós que o Teletandem seria fácil porque fala muito parecido e que, por exemplo, eu escutei o sotaque do São Paulo e também do Rio de Janeiro e acho que ... é:: bom, para mim que não tenho a prática ... é difícil de entender, também acho que falo muito e as vezes um pouco rápido, então você pode me dizer quando não entenda algo.
Manuela: Mas foi tranquilo, deu para acompanhar, compreender tudo.

(Manuela e Antonella, 1ª interação - 14 de abril de 2023, 2024, grifo nosso).

No presente excerto (7), destacamos a presença marcante da interculturalidade, evidenciando a complexidade linguística e cultural inerente à interação entre Manuela e Antonella. A discussão acerca do aprendizado de variantes específicas do espanhol durante a formação acadêmica de Manuela como futura professora de língua, sublinha a diversidade linguística e cultural que permeia o contexto acadêmico. A afirmativa da licencianda, ao

mencionar a inexistência de uma variante específica ensinada, permitindo que cada estudante de línguas escolha aquela que melhor se adequa, reflete a abordagem inclusiva e respeitosa diante da pluralidade linguística e cultural.

A menção aos professores nativos, embora não específicos, acrescenta uma dimensão adicional de diversidade e enriquecimento cultural ao processo de aprendizado de Manuela. Tal fator contribui para a compreensão de Antonella e para a valorização e apreciação das múltiplas formas de expressão no mundo hispânico. Por sua vez, Antonella compartilha sua experiência em lidar com diferentes sotaques no seu curso de Tradução, destacando a percepção de facilidade ao compreender o sotaque de um professor pernambucano em comparação com os sotaques característicos dos brasileiros do Rio de Janeiro e de São Paulo.

Essa vivência nos revela a contribuição substancial das interações mediadas pelo Teletandem para o desenvolvimento da competência intercultural na formação docente de Manuela e de Antonella. Para Matos (2018, p. 22) em uma perspectiva intercultural é importante que “se entenda que a diversidade cultural é a normalidade em qualquer constituição social”. Ao formar futuros professores para lidar com a diversidade linguística e cultural de maneira eficaz, tais interações promovem uma abordagem mais sensível no ensino de línguas, preparando-as para os desafios de um mundo globalizado.

Excerto 8:

Manuela: Aí no caso, no México, na faculdade o curso que você faz a maioria dos professores eles são daí ou só tem esse em específico?

Antonella: Existem professores que são nativos e existem professores que tem uma formação acadêmica na língua [...] na universidade existem faculdades de ... de línguas, por exemplo: língua inglesa, língua francesa, então, **muitos professores eh:: já terminaram seus estudos, seu curso e agora eles dão aulas aqui na ... no curso de tradução**, mas até agora os professores que eu conheci eh:: são o meu professor que é pernambucano e outros professores que são mexicanos mas aprenderam português de Portugal ... sim, não é muito complicado porque a gente pode escutar que são mexicanos ainda com o sotaque de Portugal, mas eu não gosto muito do sotaque daqui de Portugal, acho que para nós que somos mexicanos é mais fácil aprender brasileiro, o português brasileiro [...].

(Manuela e Antonella, 1ª interação - 14 de abril de 2023, 2024, grifo nosso).

Na interação transcrita no excerto 8, ao questionar Antonella sobre a composição do corpo docente na universidade do México, Manuela busca entender as práticas educacionais e culturais presentes na instituição frequentada por sua parceira de Teletandem, evidenciando seu conhecimento da importância de compreender as diferenças entre os contextos culturais e educacionais. Além disso, ao indagar sobre a presença predominante de professores locais ou de outras origens, a licencianda está empregando sua habilidade de

utilizar perspectivas da cultura de Antonella, para realizar uma avaliação sobre a diversidade do corpo docente na faculdade, revelando sua capacidade de compreender e interpretar eventos culturais em um contexto intercultural.

Por outro lado, na fala de Antonella, suas reflexões sobre os “sotaques” do português de Portugal e do Brasil, nos revelam uma habilidade de fazer uso de perspectivas culturais. Ao expressar sua preferência pelo sotaque do português-brasileiro, a mexicana demonstra uma avaliação baseada em suas experiências culturais e linguísticas pessoais. Essa habilidade alinha-se com a visão de Silva (2020, p. 17) sobre como as experiências pessoais dos estudantes moldam suas crenças sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas, impactando “(in)diretamente na forma que se aprende, ensina e forma professores de línguas”.

Além disso, as reflexões de Manuela e Antonella sobre a variedade linguística na universidade não apenas reflete as origens geográficas dos docentes, mas enriquece a experiência dos estudantes com uma exposição a diferentes expressões linguísticas. A preferência de alguns professores pelo português de Portugal, destaca as escolhas individuais e linguísticas, evidenciando a diversidade entre os alunos e os docentes. Essa diversidade, conforme sugerido por Kfoury-Kaneoya (2014), contribui para o caráter crítico e ideológico do Teletandem como um espaço multifacetado de formação e aprendizagem linguística.

Excerto 9:

Antonella: Você gosta do espanhol <i>Sudamericano</i> o do espanhol de Espanha?
Manuela: ((risos)) eu não sei dizer , porque assim, no começo assim é mais complicado aprender o espanhol . Porque como eu não havia nenhum contato antes com a língua, quando eu cheguei na faculdade, foi o meu primeiro contato , foi meio que dessa forma um impacto , então tem professor que ... cada um tem um acento diferente , uns com acento de Espanha e outros com acento argentino e outro que ... a gente tem mexicano e aí cada um vai fazendo a diversidade , aí a gente ver uma mescla disso tudo ((sorrindo)), mas é muito bom, eu gosto!
Antonella: eu acho que ... que é:: as vezes a comparação que se faz das nossas línguas, porque eu não sei como seja o caso do português para o espanhol, mas para o espanhol que aprendem português falam que o português é muito fácil e que é como o espanhol , eh:: como diferente ou como uma variante, mas a gente diz que o espanhol da Espanha e o espanhol mexicano é como o português do Brasil e o português de Portugal , sim ... aqui, também tem essa “falsa cultura” ((gesto com os dedos de aspas)) de que o espanhol é muito fácil né? Porque tem essa certa semelhança e tal, mas não é tão fácil quanto parece, a partir das gramáticas é bem mais complicada.

(Manuela e Antonella, 1ª interação - 14 de abril de 2023, 2024, grifo nosso).

No excerto 9, Manuela e Antonella, em um momento da interação discorrem sobre a facilidade na transição linguística entre o espanhol-mexicano e o português-brasileiro, revelando percepções individuais sobre a semelhança entre as línguas e seu impacto no

ensino (Kulikowski & González, 1999). Ao mesmo tempo, a comparação entre o português do Brasil e o português de Portugal, juntamente com a analogia entre o espanhol do México e o espanhol da Espanha, sublinha as particularidades e desafios interculturais associados ao aprendizado de LE na comunicação cultural.

Ademais, a reflexão da mexicana sobre a “falsa cultura” que promove a ideia de que o espanhol é fácil, evidencia a importância de desconstruir estereótipos linguísticos e culturais que podem influenciar as percepções dos aprendizes de LEs (Byram, 1997). Essa inferência, realizada pela participante, sinaliza a consciência sobre as complexidades da gramática e da diversidade linguística para uma abordagem mais crítica e reflexiva no ensino e na aprendizagem de línguas, conforme destacado pelas interagentes.

Concordamos com a perspectiva de Serrani (2005) sobre a importância de integrar a sensibilidade intercultural na formação de professores de espanhol, visando uma educação linguística mais abrangente e sensível às questões interculturais específicas dessa língua, especialmente no contexto do Teletandem, onde as interações entre Manuela e Antonella destacam a diversidade linguística e cultural. Ratificamos, também, a necessidade de desenvolver nos professores competências para interpretar e lidar com essa diversidade. O excerto 10, a seguir, apresenta o diálogo final entre Manuela-Antonella no primeiro dia de interação no Teletandem.

Excerto 10:

Antonella: [...] qual é o trabalho que você faria quando o curso terminar?
Manuela: No caso, o trabalho é ser professor de espanhol.
Antonella: Professora de espanhol? Que bom! É lá no Brasil ou aqui? ou em um país de fala que fala espanhol seria o trabalho? Você quer viajar a outro país pra eh:: ser professora ou ficar no Brasil?
Manuela: Assim, eu pretendo ir a outros países, mas por turismo mesmo e trabalhar no Brasil.
Antonella: Que bom! Você já saiu do Brasil? Já conheceu outros países?
Manuela: Outros países não, outros estados vizinhos ((risos)) mas países ... eu tenho o sonho de ir ... ir no México, é um local que eu desejo.
Antonella: Eu também não saio do meu país ... ((surge um aviso a respeito do tempo)).
Manuela: Ah:: já precisamos voltar <i>pra</i> sala, depois a gente continua. ((sala virtual de mediação))
Antonella: Sim! ... mas eu gostaria muito de visitar o Brasil!
Manuela: Brasil?
Antonella: Sim! Gostaria muito de fazer um programa de intercâmbio. ((surge novamente p aviso para as interagentes retornarem à sala principal para a mediação no Zoom)).
Manuela: Apareceu o botão de sair da sala.
Antonella: Muito obrigada Manuela! A gente se ver!
Manuela: A gente se ver!! ((ambas acenam e se despedem sorrindo)).

(Manuela e Antonella, 1ª interação - 14 de abril de 2023, 2024, grifo nosso).

A partir do excerto 10, a interação entre Manuela e Antonella revela uma troca enriquecedora sobre seus planos profissionais e aspirações pessoais. A curiosidade de Antonella em relação aos objetivos de Manuela, incluindo seu desejo de visitar o México, proporciona uma oportunidade para explorar aspectos culturais e pessoais por meio do diálogo intercultural (Mendes, 2007).

É interessante ressaltar que, ao expressarem seus desejos de forma respeitosa e empática, Manuela e Antonella demonstram habilidades eficazes de comunicação (Oliveira, 2014), evidenciando a disposição de ambas em compartilhar suas perspectivas e experiências. Esse momento de interação ressalta a importância do Teletandem como uma ferramenta pedagógica que transcende as fronteiras linguísticas, facilitando a construção de pontes interculturais e promovendo uma compreensão mais profunda e empática entre os participantes. A seguir, o diário de bordo reflexivo produzido pela participante brasileira e o que a experiência no Teletandem possibilitou na sua jornada enquanto professora de Língua Espanhola em formação.

Excerto 11:

Manuela: [...] o *teletandem* está proporcionando **vivenciar experiência incríveis de trocas de conhecimentos linguísticos e interculturais**, conhecendo a realidade e a vivência de alguém que vive um país diferente, e é distinto de alguém contar para você ou você ler sobre algo, **é alguém que vive uma realidade, e muitas vezes você vê que não é diferente da sua. E poder levar isso para minha formação docente é maravilhoso, ter a oportunidade de fazer um intercâmbio linguístico, de conhecer o país do outro e colaborar também com o seu aprendizado é uma experiência única.**

(Manuela, Diário de bordo - 1ª interação, 2023, grifo nosso).

O excerto 11, mostra que a licencianda em Letras-Espanhol afirma que as interações têm possibilitado uma rica experiência, principalmente nas trocas de conhecimentos, em que ela e sua parceira aprenderam uma com a outra ao longo de todo o processo. Essa visão nos leva a enxergar a diferença entre ler ou ouvir sobre a realidade de alguém em um país distinto e efetivamente interagir com uma pessoa que vive essa experiência. Percebemos que essa imersão direta nas vivências da participante permite identificar o desenvolvimento do princípio basilar da aprendizagem em Tandem, a colaboração (Vassallo; Telles, 2009), demonstrando a importância dessa vivência para a formação docente da brasileira. A troca de saberes e a colaboração mútua são percebidas como elementos valiosos para o desenvolvimento profissional e pessoal da estudante.

A reflexão de Manuela em seu diário de bordo sobre sua primeira interação no Teletandem, evidencia o desenvolvimento de suas competências interculturais durante as

práticas telecolaborativas. A participante reconhece a importância das trocas de conhecimentos linguísticos e culturais para a compreensão mais profunda do outro, destacando a necessidade de sensibilidade para respeitar as diferenças. Além disso, a ênfase na unicidade das experiências e na identificação com a realidade de outros indivíduos demonstra uma abertura e uma atitude empática no diálogo intercultural, fundamentada no sentimento de cooperação (Mendes, 2004).

Nesse contexto inicial de intercâmbio virtual, Manuela vivencia oportunidades significativas de trocas interculturais com Antonella, reconhecendo-se na perspectiva de sua parceira mexicana, desempenhando o papel de mediadora cultural, aspectos esses que contribuem para a construção de um perfil pessoal e profissional de docente interculturalista de língua espanhola, conforme discutido por Serrani (2005).

Excerto 12:

Pesquisadora: Que aspectos você notou presente nas interações que contribuíram para a sua formação docente?

Manuela: Creio, que os aspectos linguísticos que nos permite evoluir na língua, mas também os novos conhecimentos culturais que as interações nos permitem conhecer, coisas que não é possível aprender em sala de aula a não ser com alguém que vivência tal realidade.

(Manuela, Entrevista final, 2023, grifo nosso).

No excerto 12, Manuela ao ser questionada em sua entrevista final sobre os aspectos presentes nas interações que contribuíram para sua formação docente em língua espanhola, confirma a importância dos elementos linguísticos e culturais nesse contexto telecolaborativo. A licencianda enfatiza que, além do avanço na competência linguística, as interações proporcionaram uma oportunidade única para o acesso a novos conhecimentos culturais.

Acreditamos que a visão apresentada por Manuela reconhece que aspectos da cultura que não seriam facilmente aprendidos em sala de aula se tornam acessíveis por meio da interação com um parceiro de Teletandem que vive essa realidade. Essa percepção evidencia a integralidade do processo de ensino e aprendizagem no Teletandem, que vai além do desenvolvimento puramente linguístico para abranger também o enriquecimento cultural e o desenvolvimento intercultural dos participantes. Nota-se que Manuela sugere uma valorização da experiência prática e da interação interpessoal como elementos importantes para o aprendizado, refletindo em algumas crenças associadas ao contexto de sala de aula para o Teletandem, onde a interação face a face é mais comum (Telles, 2009).

A seguir, avançando para a segunda sessão de interação entre a participante Manuela e Antonella, exploraremos a temática central sobre a representatividade feminina e como essas transcrições fortaleceram o ambiente de aprendizado e o desenvolvimento das competências comunicativas interculturais.

4.1.2 Sessão 2: “A representatividade feminina no cinema mexicano”

Ao longo desta subcategoria, “*A representatividade feminina no cinema mexicano*”, analisamos cuidadosamente a temática apresentada às participantes de Teletandem por meio do segundo material de apoio para conduzir as discussões (ver Apêndice F). A escolha deliberada filme mexicano “*¿Por qué nació mujer?*” (1970) foi feita com o propósito de destacar o contexto e as perspectivas dos mexicanos em sua produção cinematográfica local.

Por meio dessa temática proposta buscamos fortalecer as competências comunicativas interculturais das participantes, Manuela e Antonella, proporcionando-lhes oportunidades valiosas para explorar e compreender as complexidades das realidades sociais e culturais do México, especialmente no que diz respeito a questões de gênero, identidade e cultura que perpassam as fronteiras. Além disso, essa escolha específica reflete o cuidado e a consideração na seleção dos materiais, visando promover uma experiência de aprendizado enriquecedora no Teletandem.

Nos excertos desta segunda seção, observaremos como essa abordagem se traduziu em discussões significativas e reflexões profundas por parte das participantes. Nesse contexto telecolaborativo, a presença da negociação de significados permanece acordados desde o último encontro pelas interagentes ao intercalar os usos das línguas (português e espanhol).

Excerto 13:

Manuela: E aí, como estais?
Antonella: É:: estou muito bem! Vamos falar em português ou espanhol?
Manuela: Em português, na outra semana a gente começou em espanhol.
Antonella: Sim.
Manuela: Aí a gente começa em português hoje.

(Manuela e Antonella, 2ª interação - 28 de abril de 2023, 2024, grifo nosso).

Verificamos que neste diálogo, as interagentes permitem espaços que possibilitam a criação de vínculos relacionais, isso implica em um contexto de aprendizagem que oferece oportunidades de socialização, como vemos na saudação inicial e sua relação proximal. Cabe

recordar que, as participantes desempenham no contexto do Teletandem, um duplo e simétrico papel na relação social, isto é, aprendem e ensinam um a língua do outro, trabalham cooperativamente na necessidade do outro e no reconhecimento da capacidade do outro ajudá-los (Mendes; Lourenço, 2009).

Ao dar início à conversa em português, em consonância com a interação anterior, as interagentes fomentam um ambiente propício ao aprendizado mútuo e à construção de laços interpessoais. Além disso, ao optarem por alternar entre o português e o espanhol durante o Teletandem, as interagentes demonstram uma notável habilidade de *interpretação* e *adaptação*, permitindo uma navegação fluída entre os idiomas, conforme exigido pelo contexto comunicativo.

Excerto 14:

Manuela: E aí? ... conseguiu assistir o filme?
Antonella: Sim! Eu consegui e você? ((rindo))
Manuela: Gostou?
Antonella: Sim, na verdade eu gostei muito e:: para você foi complicado entender eh:: o filme? ... em espanhol?
Manuela: Não.
Antonella: Não?
Manuela: Não ((riso))
Antonella: Que bom! Eu acho que também, em espanhol era muito claro, todo que eles falavam e as palavras não eram muito complicadas, não tinha muitas ex ... expressões dialetais , então ... foi fácil também para mim porqui como é dos anos cinquenta acho ... oh!: o que aconteceu? ((aparece uma mensagem na tela para as interagentes)).
Manuela: Você retornará automaticamente para a sessão principal ... por quê? ((Manuela ler a mensagem em voz alta)).
Antonella: Não sei, talvez é:: ...
Manuela: Depois ele fecha né? ((refere-se ao técnico de suporte do Teletandem)).
Antonella: Sim!
Manuela: Deixa eu ver ...
Antonella: Mas voltamos qualquer coisa ...
Manuela: Sim!

(Manuela e Antonella, 2ª interação - 28 de abril de 2023, 2024, grifo nosso).

O excerto 14, conforme podemos observar, mostra o momento em que o diálogo transita para a discussão do filme: “¿Por qué nació mujer?” (1970) proposto pelos colaboradores para a temática da segunda interação. Neste momento, Manuela pergunta se Antonella conseguiu assistir ao filme e demonstra interesse pelo debate em língua espanhola. Ao compartilhar sua experiência com a trama, destaca que o filme mexicano apresentava termos de linguagem clara, sem muitas expressões dialetais, o que facilitou até mesmo sua compreensão como nativa, já que se tratava de um contexto mexicano dos anos setenta.

O diálogo é interrompido abruptamente por uma mensagem na tela decorrente de problemas técnicos, gerando incerteza nas interagentes sobre o prosseguimento da conversa. Esses contratempos tecnológicos, como indicado pela mensagem de retorno à sessão principal são inerentes às plataformas virtuais e ressaltam a necessidade de considerar a influência da tecnologia nas interações interculturais. No contexto do Teletandem, onde a comunicação ocorre virtualmente, esses incidentes podem impactar a fluidez e a continuidade das conversas, exigindo uma habilidade adicional por parte das interagentes em lidar com tais interrupções e retomar a interação.

Ainda assim, no excerto 14, Manuela ler a mensagem na tela para a sua parceira Antonella devido ao problema técnico na plataforma *Zoom*. A brasileira questiona o porquê dessa ocorrência, evidenciando o desejo de comunicação e fazer o Teletandem (Garcia, 2013). Fica evidente, que a parceria entre Manuela e Antonella partilha o prazer na interação intercultural em tandem (Vassallo; Telles, 2009). Ao abordar essas ocorrências, destacamos que momentos como esses não apenas testam a resiliência dos participantes, mas oferecem oportunidades para o desenvolvimento de competências adaptativas, fundamentais para o sucesso do Teletandem e para a formação docente intercultural.

Excerto 15:

Antonella: [...] eu... queria perguntar como é ... também as famílias tradicionais no Brasil? mas aqui no México além de que existe um sistema machista, também o que acontece é que as ... as filhas e os filhos mais jovens não podem opinar né? eles não sabem, são muitos jovens para conhecer da vida, para dar uma opinião [...]

Manuela: Aqui eh:: mais é nessa questão da família ser mais tradicionalista, xô ajeitar aqui ((microfone)) pra ouvir melhor ... que ainda tem essa cultura, assim de que os filhos mais novos, não devem opinar é:: até aqui em casa as vezes acontece isso ((riso)) que a gente conversa muito em família e tenta assim né? entrar em um consenso pra que cada, todo mundo fique bem, então muitas vezes eh:: o nosso pai diz assim: – ah mas vocês não sabem disso, mas tá ... tá na cara é:: que dessa forma não vai dar certo, – vamos fazer desse jeito que vai dar certo, – não é porque vocês são jovens ... vocês não sabem, vocês não entendem – você não viveu o suficiente como eu já vivi, conheci das coisas, então tem muito disso ainda, né? A parte ... essa parte do pensamento mais patriarcal, mais fechado, uma cultura mais tradicionalista, ainda existe né?

(Manuela e Antonella, 2ª interação - 28 de abril de 2023, 2024, grifo nosso).

É interessante destacarmos que no excerto 15, Antonella ao mesmo tempo que inicia uma reflexão sobre as características das famílias tradicionais no Brasil, especialmente em relação ao sistema machista e à restrição da participação dos filhos mais jovens nas decisões familiares, questiona a brasileira a respeito de como é esse mesmo sistema no seu país. Em resposta, Manuela compartilha suas observações sobre a dinâmica familiar no Brasil,

apontando para a persistência de uma cultura tradicionalista que também limita a participação e a tomada de decisões dos filhos mais jovens.

O excerto acima (15), mostra que a abordagem de assuntos culturais e curiosidades se fazem presentes em interações de Teletandem, sem que haja negociações sobre este procedimento. Comprendemos que, assuntos como esses emergem da espontaneidade da comunicação autêntica entre o par de interagentes e se faz necessário exercer a competência intercultural de começar e terminar o assunto com educação e respeito (Garcia, 2013). A observação de Manuela sobre a persistência do pensamento patriarcal em famílias tradicionalistas que desencorajam a participação dos filhos mais jovens nas decisões familiares, ressalta a complexidade das estruturas familiares mexicanas.

Dessa forma, ao discutirem a representação da mulher na sociedade, a crítica ao machismo e a valorização do empoderamento feminino, as interagentes estendem a reflexão às suas próprias experiências como mulheres de sociedades distintas. Esse viés apresentado pelas participantes fortalecem os laços interculturais entre elas e promovem uma formação sensível às complexidades culturais e sociais, que para Matos (2014), tal atitude dialoga com a perspectiva intercultural, abertas ao conhecimento para apresentar e conhecer os aspectos culturais uma da outra.

Excerto 16:

Manuela: Então eu acredito que agora a gente vai mudar de língua ((risos)) para ir para o espanhol.
Antonella: Ao espanhol, sim!
Manuela: Deixa eu só corrigir aqui ((revendo as suas anotações))
Antonella: Por favor!
Manuela: Você falou “ <i>eu pido</i> ”, aí ... “ <i>eu peço</i> ”
Antonella: Peço ... ah::
Manuela: Eu acho que foi só isso que eu anotei, o outro foi questões que eu falei junto contigo ... e “ <i>su ... sujar</i> ” “ <i>sujir ... sujar</i> ”
Antonella: Sujar ... Muito obrigada!
Manuela: ((inaudível)) Sim! De nada! ((ambas sorriem)). Agora vamos para o espanhol!
Antonella: Sim!

(Manuela e Antonella, 2ª interação - 28 de abril de 2023, 2024, grifo nosso).

No intuito de evidenciar essa separação das línguas entre Manuela e sua interagente, apresentamos o excerto 16. Esse diálogo sinaliza o momento de *feedback* realizado pela licencianda na necessidade de corrigir algumas expressões pronunciadas por Antonella em português antes de começarem de começarem a praticar a oralidade em língua espanhola. Ao realizar essas correções de forma amigável e colaborativa, Manuela demonstra sua

competência como tutora/professora no engajamento mútuo do processo de aprendizagem de línguas (Vassallo e Telles, 2009).

Verificamos que a interagente mexicana se demonstrou consciente, empática e agradecida pelos apontamentos da brasileira, repetindo o que lhe é dito. Ao longo das interações realizadas, as participantes se apresentam como agentes de afetividade ao desenvolverem *actitudes* interculturais (Mendes, 2004; Oliveira, 2014). A ação realizada pela brasileira, reforça o seu papel enquanto agente de interação e de integração (Mendes, 2004), uma vez que demonstra preocupação e interesse no processo de aprendizagem de sua interagente mexicana nos *saberes* linguísticos.

Essa ação nos remete às considerações de Vassallo e Telles (2009, p. 25) ao pontuar que “os participantes do [tele]tandem nunca estão sozinhos em seus processos. Cada um deles podem ser apoiados e incentivados, por meio de esforços colaborativos, por seu parceiro mais proficiente”. A prática de avaliar os aspectos gramaticais e fonológicos são constantes e realizadas em todas as interações, surgindo ocasionalmente no diálogo ou ao final da interação.

Excerto 17:

Antonella: [...] las constituciones de América Latina eh:: narra que tenemos derechos y somos igualmente sociales, socialmente iguales. En tu opinión, **¿porqué será que la representación femenina sigue siendo determinante?**

Manuela: Creo que es *aquilo* que nosotras ya hablamos eh del pensamiento ¿sí? machista de **una cultura pa ...patriarcal mucho viva** todavía y ... debido a todo eso, **la mujer, ella es siempre vista o es todo culpa de la mujer a:: mujer eh:: muy más cuestionada en la sociedad do que el hombre** y también creo que debido a *estes* pensamientos ahí, también ... el número de:: de feminicidio es muy elevado, entonces **debido a estos pensamientos machistas también, una cultura mucho viva.**

(Manuela e Antonella, 2ª interação - 28 de abril de 2023, 2024, grifo nosso).

No excerto 17, visualizamos que Manuela expõe, a partir de sua visão e conhecimentos, a persistência da representação feminina como determinante, mesmo diante das proclamações de igualdade contidas nas constituições da América Latina, conforme apresenta Antonella. Desse modo, a discussão promove o posicionamento crítico acerca das raízes profundas do pensamento machista, ainda fortemente marcadas pelo patriarcado em ambas as culturas. Entendemos, que esse diálogo possibilitou as interagentes compreenderem uma a realidade da outra, bem como refletirem acerca das suas próprias culturas, reconhecendo “quais elementos da cultura do Outro se aproximam da nossa cultura, do que as une e as torna, mais que locais, globais” (Alexandre, 2019, p. 144).

A partir desse contexto, inferimos que a observação sobre a culpabilização frequente da mulher e do constante questionamento de seu papel na sociedade em comparação com o homem ressalta a resistência persistente de estereótipos de gênero e normas culturais prejudiciais à conquista da verdadeira igualdade. A licencianda identifica o pensamento machista como um fator determinante na criação de disparidades de gênero, destacando não apenas a influência na representação social, mas também apontando para consequências sérias, como o alarmante aumento dos índices de feminicídio no país.

A percepção e a reflexão realizada por Manuela acerca da expressão “*cultura mucho viva*” enfatiza a natureza desses padrões culturais, em que a mudança exige esforços substanciais para desafiar e transformar mentalidades já pré-estabelecidas. O excerto 17 destaca a complexidade do problema, indicando que a desigualdade de gênero está profundamente entrelaçada nas normas sociais e que a mudança requer uma revisão cultural mais abrangente. A licencianda, nesse momento tece uma reflexão crítica dos desafios enfrentados na busca por equidade, sublinhando a urgência de transformações culturais significativas no desenvolvimento de uma *consciência crítica cultural* (Oliveira, 2014).

Excerto 18:

Manuela: O que chamou a atenção na minha parceira é que nessa interação ela estava mais calma, também observei a forma que ela fala o português com o sotaque diferente, observei também que algumas palavras que realizei a correção na interação anterior ela ainda fala, por exemplo, a palavra porque que é pronunciada como “porqui”, mas o esforço e a dedicação valem a pena cada evolução, por pequena que seja e isso motiva.

(Manuela, Diário de bordo - 2ª interação, 2023, grifo nosso).

No excerto 18, extraído do seu diário de bordo de Manuela, a observação da participante sobre sua parceira mexicana de interação no Teletandem revela sua atenção aos detalhes e sua capacidade de análise reflexiva. Ao notar a calma de sua parceira durante esta segunda interação, a licencianda Manuela evidencia sua sensibilidade para perceber as particularidades comportamentais e emocionais, o que demonstra sua habilidade de *interpretação* e de *relação* nas dinâmicas da comunicação intercultural.

Além disso, inferimos que ao mencionar o sotaque diferente de sua parceira Antonella e as correções linguísticas que está aprendendo a incorporar, Manuela nos revela uma postura reflexiva que evidencia seu respeito pela diversidade linguística e cultural. Essa atitude ressoa diretamente com o desenvolvimento da competência intercultural de *descoberta e interação*, proposto por Oliveira (2014). A licenciada, por sua vez, valoriza

questões como esforço e dedicação para aprender e aprimorar as habilidades da sua parceira na língua portuguesa.

Excerto 19:

Manuela: ¿Vamos a sacar una fotita?
Antonella: ¡Sí, claro! ((realizam a captura de tela)) ...
Manuela: En la primera interacción nosotras olvidamos.
Antonella: Sí en la primera yo estaba un poco nerviosa también.
Manuela: Yo también! ((risos))
Antonella: No sabía lo que hablar ((risos))
Manuela: Pero fue muy bueno ... eh:: en próximo, nosotras tenemos que pensar en un tema para la interacción ... la quinta interacción y después la sexta ...
Antonella: ¿Miércoles?
Manuela: ... Y nosotras elegir
Antonella: Ah:: ¿Sí?
Manuela: ¡Sí!
Antonella: Ok ... tema ¿sobre lo que sea?
Manuela: Un tema, una temática abierta para nosotras elegimos juntas, después vamos hablando por el <i>zap</i> ((WhatsApp)).
Antonella: Muito obrigada! Nos vemos!
Manuela: Voy a salir. ((Ambas acenam e se despedem)).

(Manuela e Antonella, 2ª interação - 28 de abril de 2023, 2024, grifo nosso).

O excerto 19 ilustra o momento final da segunda interação, apresentando a forma descontraída entre Manuela e Antonella. A decisão de registrar o momento da interação com uma foto, ressalta esse ambiente de parceria e colaboração mútua na construção de laços afetivos informais e amigáveis ao longo das próximas interações. Nessa interação, as risadas compartilhadas sobre a naturalidade e a evolução positiva da parceria entre as participantes, refletem os princípios basilares que norteiam as interações na modalidade Teletandem, de autonomia e reciprocidade (Vassallo; Telles, 2009), bem como o amadurecimento do diálogo intercultural.

Observamos que o diálogo nos revela o engajamento das interagentes na organização e planejamento das duas últimas interações (quinta e sexta), demonstrando suas expectativas e entusiasmo em trabalharem colaborativamente para a realização de atividades extra interação no contexto Teletandem. O excerto 19 nos mostra uma disposição de ambas as participantes para adquirir novos *conhecimentos* de cultura e práticas culturais, bem como a habilidade de usar seus conhecimentos para a promoção do diálogo intercultural. Essa atividade amplia o contato das interagentes com a LE para os fins de aprendizagem, conforme destaca Vassallo e Telles (2009), ao sublinhar a autonomia e a colaboração na escolha das temáticas.

Segundo Garcia (2013, p. 99) “No Teletandem, os pares gerenciam o processo de forma autônoma, são livres e devem ser hábeis para fazer escolhas”. A decisão de continuar com a discussão por meio de um aplicativo de mensagens indica um comprometimento e uma interação contínua fora das sessões formais, visando planejar e negociar os temas para as interações posteriores. Essa dinâmica revela-se fundamental para a promoção da aprendizagem e troca cultural entre as participantes.

Excerto 20:

Manuela: Apresentei pequenas dificuldades que foram a pronúncia de algumas palavras que no momento da interação não consegui lembrar, mas minha parceira me ajudou, a exemplo da conjugação do verbo ter “*ella tuvo*” e em outras palavras como gradativamente, equipe médica, edifício. **As facilidades foram em relação ao tema que nos deixou mais à vontade para discutir nossas opiniões e colocações a respeito do filme. Estávamos muito animadas, foi uma temática que foi possível discutir dentro de vários aspectos** e como foi dito na mediação, o filme de fato, era muito bom em que se pode abordar diversos temas, e um assunto gera outro então foi muito enriquecedor essa segunda interação.

(Manuela, Diário de bordo - 2ª interação, 2023, grifo nosso).

No diário de bordo reflexivo de Manuela, exposto no excerto 20, observamos uma narrativa que reflete as experiências da participante na segunda interação. Nessa reflexão, a licencianda expõe suas dificuldades ao expressar-se oralmente em espanhol, destacando o fato da pronúncia de algumas palavras que surgiam mediante o diálogo e a conjugação verbal, evidenciado no exemplo do verbo “*tener*”. Com o apoio de Antonella, no seu processo de aprendizagem, Manuela demonstra a importância da colaboração mútua no diálogo intercultural, conforme preconizado no ambiente telecolaborativo do Teletandem.

Por outro lado, a brasileira destaca as facilidades encontradas durante a interação, principalmente relacionadas ao tema da representatividade feminina mexicana discutido na interação, que proporcionou um ambiente mais descontraído e propício para a trocas de opiniões e experiências particulares sobre o filme, a qual veremos na seção 4.1.2. Essa constatação ressalta a potencialidade das narrativas fílmicas em promover o desenvolvimento de práticas interculturais, conforme é salientado por Souza (2014), ao permitir a apresentação de diversas realidades e variedades linguísticas e culturais em um mesmo contexto.

Além disso, a experiência vivenciada e descrita por Manuela nesta interação, demonstra a riqueza do intercâmbio linguístico-cultural e da construção do conhecimento entre as participantes que engloba a capacidade de compreender e apreciar as diferenças culturais na comunicação interpessoal. É importante ressaltar que, ao dialogar com o

diferente, ambas as interagentes demostram um compromisso com a alteridade e respeito, reconhecendo que a verdadeira compreensão vai além das palavras e ações. É essencial, portanto, reconhecer e acolher a complexidade dos diversos e mundos discursivos presentes em interações interculturais, como evidenciado nas interações entre Manuela e Antonella.

4.1.3 Sessão 3: “*La construcción identitaria como un juego de resistencias en el cine venezolano*”

A partir desta subcategoria, debruçaremos sobre a transcrição dos excertos pertinentes à terceira sessão de interação do Teletandem, centrada na temática “*La construcción identitaria como un juego de resistencias en el cine venezolano*”. Neste terceiro encontro, as participantes Manuela e Antonella imergiram em discussões que abordaram à construção da identidade e às formas de resistência, a partir do material didático previamente disponibilizado (Ver Apêndice G).

A elaboração do material envolveu a seleção de uma produção cinematográfica venezuelana com o propósito de instigar uma reflexão aprofundada das participantes. Ao analisarem a narrativa sob essa perspectiva temática, as interagentes foram capazes de ampliar sua compreensão das dinâmicas sociais e culturais do país, enriquecendo assim, não apenas suas experiências no âmbito do Teletandem, mas também fortalecendo suas habilidades e competências interculturais, como podemos ver no excerto 21, a seguir:

Excerto 21:

Antonella: [...] mira esta es mi hermana ((mostra a foto pela tela do celular))
Manuela: ¡Ay, que linda!
Antonella: Su cabello muy chino, sí ... y no le gusta porque es difícil peinarlo como en la película que se peinaba y se quedaba así atorado ((mostra com gestos o formato do cabelo)) y ella se desespera mucho también y se enoja porque no, no se puede ver con el cabello como bien peinado o bien recogido y cuándo estaba más chiquita ves ((mostra o cabelo nascendo)) nos salen cabellito chiquitos así y a ella más porque tiene cabello chino y con las tijeras se cortó así sola y después se quedó todo feo y tuvieron que cortar más todo el cabello, entonces sí, se sintió feo la película también ...
Manuela: Sí:: pues una vez eh:: cuando yo era chiquitita tenía creo que doce años inventé de enrollar, <i>como é que se diz ... ¿escova? ... uma escova, é escova?...</i>
Antonella: ¿Un peine? ... un peine, para peinarse ((gesticula com os cabelos))
Manuela: ... y quedó en los pelos y tuve que cortar y se quedó aquí ((mostra o tamanho que ficou o seu cabelo com as mãos)) un <i>toquito</i> así ((risos)) bien en lo medio de la cabeza y fue una cosa de loco porque era el día de <i>casamento</i> de mi primo ...
Antonella: No:: ((risas))
Manuela: de esconder aquello porque no podía mostrar en <i>casamento</i> y fui de todo jeito ... eh:: las cosas de la vida.
Antonella: Sí:: ((ambas riem)).

(Manuela e Antonella, 3ª interação - 05 de maio de 2023, 2024, grifo nosso).

No excerto acima, visualizamos o momento em que Antonella ao falar de sua experiência pessoal relacionada à sua irmã, mostra uma foto para Manuela e explica as dificuldades que ela enfrenta com seu cabelo cacheado. Observa-se que, a mexicana descreve detalhadamente a situação, utilizando gestos para enfatizar suas palavras de forma vívida e envolvente, demonstrando uma conexão entre sua vida real e a temática discutida. Por outro lado, Manuela descreve sua experiência pessoal relacionada à temática dos tipos de cabelo, relembrando um incidente que aconteceu de quando era mais jovem. Nesse momento, a licencianda mostra sua disposição em se envolver na conversa de forma descontraída, marcada por risadas compartilhadas, relação amigável e confortável entre elas.

A visão apresentada pelas participantes é de “quando nos colocamos junto ao outro e interpretamos o mundo à nossa volta e quando o recebemos como se fosse um amigo em que compartilhamos incertezas, dúvidas, anseios, inseguranças e outros aspectos” (Silva, 2020, p. 44). A interseção entre a temática e as vivências pessoais, tal como apresentadas pelas interagentes Manuela e Antonella, destacam-se como veículos essenciais na construção de significados, emergindo como agentes de integração e co-produção de significados (Mendes, 2004). Ressaltamos, de maneira mais enfática, que a interculturalidade somente se desenvolve plenamente quando abrimos ao diálogo, demonstrando disposição para aceitar o outro e seus pontos de vista ancorados em suas próprias experiências.

O excerto subsequente (22), retrata o potencial educacional do cinema ao provocar discussões aprofundadas entre as participantes sobre questões cruciais, tais como: diversidade, preconceito e autenticidade. Este impacto pedagógico, especialmente significativo para a licencianda Manuela, contribui para uma formação mais perspicaz em relação às particularidades culturais, ao abordar questões de identitárias no contexto de diálogos interculturais do Teletandem.

Excerto 22:

Antonella: ¿Por qué crees que el pelo rizado o pelos crespos se le conoce en Venezuela como pelo malo?

Manuela: Creo que es una forma de prejuiciosa de:: *falar de hablar de cabelo*, de pelo de las personas, **acá también se utilizaba mucho ese termo pero hoy en día no veo, no escucho tanto como anteriormente, principalmente en la familia porque **mis primas todas tienen el cabello rizado** y mis primas **cuando era chiquitas era todo encaracolado así** ((gesto com as mãos)) **como de su hermana** y [...] **mis primos, toda vez que la familia se reunía, los otros primos llamaban de cabello ... pelos de pipoca por cuenta de los cachinhos** [...] **Creo que hay mucho prejuicio muchas veces en la escuela o en su propia familia y por eso las personas buscan****

eh:: una identidad que no es suya para verse más bello para “agradar” ((gesto de aspas com os dedos)) [...]

Antonella: Aquí em México, existe un Dulce ... es un pan Dulce de una empresa que se llama Bimbo y se llama negrito mira ((mostra a foto no celular)) ¡este! y la imagen es un ... es un niño con el cabello crespo ¿no? [...] hace unos años que surgió el tema de racismo y que empezábamos a hablar de identidades, cambiaron el nombre de negrito que es como el diminutivo de negro a Nito y ahora es así mira ((mostra a foto)) y cambiaron, pero, sigue siendo una persona blanca ... blanca con cabello crespo, entonces, también despertó como mucha ... muchos debates sobre el tema en México y de cómo se veía y mi hermana, por ejemplo, que tiene el cabello así, la molestan en la escuela y le dicen así, como Nito para hacer burla de su cabello [...].

(Manuela e Antonella, 3ª interação - 05 de maio de 2023, 2024, grifo nosso).

O excerto 22, destaca uma discussão entre Antonella e Manuela sobre a percepção do termo “*pelo malo*” na Venezuela, evidenciando as conotações culturalmente carregadas e associadas a essa textura capilar também nos países Brasil e México. Ao ser questionada por Antonella para saber o porquê de o cabelo crespo ser chamado de “*pelo malo*” na Venezuela, Manuela aponta para a natureza preconceituosa do termo. Em sua concepção, o termo encontra-se enraizado em preconceitos presentes na escola e na própria família, como relata a respeito de seus primos compararem os cabelos de suas primas com o aspecto de “pipoca”. Nesse sentido, Manuela expressa a opinião de que, as pessoas muitas vezes buscam uma identidade que não é natural para elas, mas uma construção para agradar aos outros.

Em contrapartida, a participante Antonella acrescenta uma perspectiva mexicana à discussão e apresenta a foto e a história de um doce chamado “negrito” que, devido a questões de racismo debatidos em seu país, teve seu nome alterado para “Nito”. A seguir, apresentamos na Figura 7, o doce compartilhado com Manuela:

Figura 7: Dulce Negrito X Nito



Fonte: *Google Imagens* (2024)⁵³.

⁵³ Disponível em: <https://images.app.goo.gl/nc9qg5EN9Jxjhf79A> . Acessado em 22 de fev. 2024.
Disponível em: <https://images.app.goo.gl/xEFpHkpAmo1Z4U2x6> . Acessado em 22 de fev. 2024.

A interagente Antonella destaca como a representação visual do doce, como mostrado na Figura 7, que apresenta um menino com cabelos crespos, desencadeou debates sobre racismo no México. A sua experiência pessoal, compartilhada pelo sofrimento de sua irmã que foi alvo de zombaria na escola devido à textura do cabelo, ilustra a complexidade enfrentada pelas crianças na formação de suas identidades. A mexicana argumenta para Manuela que comparações com imagens veiculadas na indústria, como o doce apresentado, podem contribuir para o estigma em torno do cabelo crespo, evidenciando questões sociais subjacentes à representação visual e seu impacto na percepção e experiências das pessoas.

O excerto 22 delinea a carga emocional e as implicações culturais associadas à percepção do cabelo crespo, destacando como essas representações podem impactar a construção da identidade e perpetuar estereótipos. As ações realizadas dentro da sala de aula convertem-se em um ambiente propício para que o docente apresente e medeie essas questões que possam surgir, promovendo um diálogo intercultural. A atenção e reflexões suscitadas pela brasileira ratifica “o desejo e necessidade de mudar, transformar e compreender as diferenças” (Silva, 2020, p. 51).

As discussões realizadas por Manuela e Antonella ilustram habilidades de *interpretação e relação* (Oliveira, 2014). Ao abordarem o preconceito em suas próprias experiências particulares, seja em relação ao cabelo com a pipoca ou a imagem do doce, contribuem para a construção de significados na cultura brasileira e mexicana. Além disso, a abordagem das participantes em relação à cultura como práticas e perspectivas coletivas ou individuais (Salomão, 2012), reforça a compreensão da diversidade e a maneira como as identidades são formadas.

Excerto 23:

Antonella: Perdi você. Acho que foi a conexão.
Manuela: Minha internet caiu.
Antonella: Não se preocupe :) Eu pensei Isso ... Não há problema! Acho que só faltava a reunião com todas as pessoas do programa de Teletandem :D
Manuela: https://youtu.be/wg6cjQICV4s
Antonella: ((reagiu ao comentário do link um emoji)).
Manuela: ((Encaminha um áudio)): Olha, esse vídeo é um:: uma espécie de documentário de mulheres negras, de cabelo crespo, encaracolado e elas falam né? quando encontrou sua verdadeira identidade ... aí eu ia compartilhar, aí foi mesmo na hora que quando eu voltei tua imagem estava congelada aí eu disse: “Meu Deus do Céu!!”, aí quando eu olhei aqui embaixo ... sem internet, aí que raiva! Tava tão boa a interação. ((responde com outro áudio em seguida)).
Antonella: ((encaminha um áudio)): ¡Muchas gracias por el documental! se quedó muy interesante la práctica, pero no te preocupes, igual podemos retomarlo un poquito la sección que viene y se manda otro material, podemos seguir hablando después de este tema, pues lo hacemos y yo no tengo ningún material audiovisual, video o documental de este tema, pero si encuentro algo parecido que sea aquí de México o español lo comparto contigo [...].

(Manuela e Antonella, 3ª interação via *WhatsApp* - 05 de maio de 2023, 2024, grifo nosso).

No excerto 23, nos revela o momento em que Antonella entra em contato com Manuela via *WhatsApp* para comunicá-la do problema de conexão com a rede e a impossibilidade de continuar a interação pelo *Zoom*. A brasileira, ao retornar o seu acesso à *internet*, se desculpa com a mexicana pelo fato de não finalizar a interação, sinalizando seu constrangimento. A mexicana mostra-se compreensiva ao imprevisto de sua parceira brasileira e demonstra por *WhatsApp* entender o motivo da ausência e considera que se trata de um acontecimento que ambas estão sujeitas devido as tecnologias.

Na conversa registrada em áudio informalmente, excerto 35, verificamos a empolgação de ambas em manter o fluido da conversação via *WhatsApp*. A colaboração de Manuela e Antonella ressalta mais uma vez o anseio pela comunicação e pelo engajamento no Teletandem (Garcia, 2013). Dessa forma, o sentimento construído a partir das interações se confirma pelos comentários das participantes nos quais se percebem a vontade mútua de interagirem interculturalmente. É evidente que o vínculo construído entre a brasileira e a mexicana ultrapassa as questões linguísticas e educacionais, mediante uma atmosfera animadora.

O contexto do Teletandem permite esse contato cultural diferenciado dos ambientes tradicionais de ensino de línguas estrangeiras. Para Garcia e Luvizari (2009, p.189) “[...] os aspectos culturais não são tópicos sobre os quais se fala abstratamente como em contextos tradicionais de ensino de línguas, mas as questões culturais são vividas pelos interagentes em suas ações, estratégias e objetivos para o processo”. A licencianda disponibiliza um material audiovisual da plataforma *Youtube* para que sua parceira acesse para discutirem posteriormente. Inferimos, também que, ao assumirem um compromisso com as pessoas que desejam ter uma experiência intercultural, uma interação autêntica permeada por um foco pedagógico e que desejam alcançar os objetivos de aprendizagem do idioma-alvo.

Nesse sentido, o Teletandem ao integrar a prática oral e a escrita, além das narrativas cinematográficas latino-americanas mediar as temáticas que interligam aspectos socioculturais dos interagentes, proporcionam, encontros entre seus praticantes (Telles; Vassallo, 2009) bem como de um intercâmbio intercultural (O’Dowd; Ritter, 2006). O cinema, nesse contexto, atua como um veículo poderoso para documentar e transmitir as experiências dessas comunidades marginalizadas, promovendo um entendimento mais profundo e empático por parte dos aprendizes de Línguas Estrangeiras (LEs).

Excerto 24:

Manuela: Algo que aprendi foi a expressão “cabelo chino” quando o cabelo é encaracolado. [...] Algo interessante é que ela disse que lá no México não tem pessoas negras ou morenas, as pessoas com a pele de tom um pouco mais escuro como parda são pessoas indígenas.

(Manuela, Diário de bordo - 3ª interação, 2023, grifo nosso).

No excerto 24, Manuela compartilha sua experiência em relação a aprendizagem da expressão “*cabelo chino*” durante a terceira interação em Teletandem. Esse episódio internalizado pela licencianda ilustra não apenas a expansão do vocabulário, mas também sua disposição em compreender e se envolver diretamente com a cultura mexicana, fundamental para o desenvolvimento de habilidades. A disposição para aprender e absorver aspectos culturais fortalece a qualidade das interações e enriquecem suas experiências. Desse modo, se faz necessário que incentivemos os estudantes a refletirem sobre suas estratégias, crenças e estilos de aprendizagem de línguas, uma vez que esses aspectos têm impacto direto em sua prática docente tanto no Teletandem quanto em salas de aulas tradicionais (Barcelos, 2004).

No excerto citado, Manuela relata uma percepção interessante compartilhada por sua interagente, destacando uma concepção específica sobre a diversidade étnica no México. Sua observação evidencia a importância da competência intercultural, pois revela uma diferença na compreensão das categorias étnicas entre os contextos brasileiro e mexicano. A capacidade de reconhecer e refletir sobre essas diferenças culturais é demonstrada por Manuela ao no desenvolvimento de sua habilidade em compreender e respeitar perspectivas culturais diferentes da sua própria, ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade de aprender e adaptar-se a essas diferenças para uma interação mais efetiva (Oliveira, 2014).

Dessa forma, acreditamos que o desenvolvimento de uma identidade interculturalista na formação docente de línguas está na compreensão da realidade, em tecer diferentes interpretações, além de estar preparada para lidar com a diversidade cultural em contextos multiculturais (Silva, 2020), reconhecendo e atendendo às necessidades e particularidades dos estudantes provenientes de diferentes culturais.

Excerto 25:

Manuela: O que consegui ensinar, acredito que o fato do Brasil ser um país miscigenado com uma mistura de etnias raciais. E foi quando ela falou que no México é diferente, que as pessoas que possuem um tom de pele mais pardo ou moreno são de origem indígena.

(Manuela, Diário de bordo - 3ª interação, 2023, grifo nosso).

Neste excerto do diário, Manuela ao destacar a miscigenação como uma característica marcante do Brasil, compartilha informações sobre sua própria cultura e busca contextualizar as diferenças étnicas em seu país de origem. A observação de sua interagente mexicana, de que pessoas com tonalidade de pele mais parda ou morena no México são frequentemente associadas à origem indígena, contrasta com a percepção brasileira de miscigenação. Essa troca de perspectivas revela a complexidade das identidades étnicas e raciais em diferentes contextos culturais, destacando a importância da sensibilidade intercultural para compreender e respeitar essas diferenças, ratificando a necessidade de refletir e desenvolver um perfil interculturalista (Serrani, 2005).

Nesse sentido, a licencianda ao ensinar essas questões de miscigenação para a mexicana, desenvolve a habilidade de *interpretação e relação*, sobre as diferenças étnicas e raciais existentes entre Brasil e México sobre a tonalidade de pele parda, desenvolvimento conseqüentemente, atitudes interculturais, ao demonstrar sua habilidade de relativizar a si mesma e valorizar a perspectiva cultural de sua parceira, respeitando de forma inclusiva a importância das diferenças culturais. Concordamos com Salomão (2012, p. 96) ao destacar que “o ensino pode incluir, assim, comparações entre identidades nacionais ou étnicas, buscando uma visão equilibrada e antirracista”.

Excerto 26:

Manuela: Então, através de cada interação, fui avançando de forma progressiva e significativa. O aprendizado é que não importa as dificuldades que passamos, é necessário enfrentá-las para o nosso próprio crescimento. É necessário identificar as dificuldades para assim poder superar.

(Manuela, Relatório Final, 2023, grifo nosso).

No excerto 26, Manuela em seu relatório final, elucida a sua reflexão sobre o seu progresso e aprendizado alcançados ao longo das interações realizadas no intercâmbio virtual do Teletandem. A observação da participante desencadeia um processo de autoavaliação, ao pensar acerca do próprio desempenho e desenvolvimento linguístico, além de assumir uma postura reflexiva de aprendizagem de língua e cultura, principalmente por estar na função de professora em formação (Garcia *et al.*, 2020).

Nesse exemplo, a estudante brasileira expõe a importância de enfrentar e superar as dificuldades encontradas durante o processo de aprendizagem, destacando que tais desafios são essenciais para o crescimento pessoal e acadêmico. Segundo Carvalho, Ramos e Messias (2017, p. 81) o Teletandem no âmbito dos cursos de Letras proporciona aos licenciandos não

apenas um contexto de formação híbrida e complexa, mas o desenvolvimento de diversas competências essenciais, tais como: “competência linguístico-discursiva, competência didático metodológica, competência intercultural/sociocultural e a competência tecnológica”.

4.1.4 Sessão 4: “O cinema colombiano representado pela mulher afro-latino-americana”

Dentro desta subcategoria, mergulhamos na quarta sessão de interação do Teletandem, na qual as participantes Manuela e Antonella, com a colaboração de Luana, licencianda brasileira, discorrem em reflexões profundas sobre o tema: “*O cinema colombiano representado pela mulher afro-latino-americana*”, explorando o material didático de apoio disponibilizado para essa sessão de interação (Ver apêndice H).

Nesse contexto colaborativo, ressaltamos a importância de uma abordagem intercultural no ensino e aprendizagem de línguas, visando promover uma consciência ampla sobre a representatividade das mulheres na sociedade. A construção de identidades e posturas por parte das professoras em formação de língua espanhol, Manuela e Luana, revela-se como um ponto crucial para a análise sobre a inclusão sociocultural e a “compreensão das diferenças que nos constituem como sujeitos latino-americanos” (Paraquett, 2018, p. 76).

Dessa maneira, a imersão em discussões interculturais enriquece a experiência das participantes, capacitando-as de forma crítica e reflexiva a explorar as questões da identidade, gênero e poder na sociedade da América Latina. Ao dialogarem sobre a temática, Manuela, Antonella e Luana ampliam sua compreensão sobre as realidades dessas mulheres e fortalecem seu desenvolvimento de competências, essenciais para suas atuações como futuras docentes em um mundo globalizado e diversificado. A partir do debate sobre a identidade da mulher afro-latino-americana, as interagentes são instigadas a dialogarem sobre essas questões sociais, conforme exploraremos nos excertos que se seguem:

Excerto 27:

Antonella: Essa temática acho que foi muito interessante, eu gostei muito e lembrei de uma... de um filme que eu tinha visto também, no espanhol que mais *adelante* vou recomendar ele para você ((risos)).

Manuela: Tá certo!

Antonella: Mas sim, eu gostei, na verdade eu estou gostando muito do material que o Teletandem sugere.

Manuela: Sim, de certa forma, ainda pega um viés da semana passada né, também aborda certos pontos que a gente pode ver em relação a representatividade da mulher né? e nesse ... nessa ... nessa *película* da mulher negra e eu também gostei bastante, apesar de não

compreender cem por cento do espanhol colombiano, mas principalmente quando tinha várias pessoas falando juntos, ficava meio difícil de compreender, **mas aos pouquinhos dava para ir desenrolando, compreendendo o contexto.**

(Manuela e Antonella, 4ª interação - 12 de maio de 2023, 2024, grifo próprio).

No diálogo apresentado no excerto 27, visualiza-se o apreço da interagente mexicana Antonella pela temática discutida no material a partir do filme colombiano⁵⁴. Em vista disso, a participante faz menção a um filme que ela havia assistido em língua espanhola e que pretende recomendar a Manuela no decorrer da conversa, estabelecendo uma ponte com a temática da mulher afro-latino-americana. Este episódio de interação ressalta a versatilidade do Teletandem como um ambiente propício para explorar variadas culturas e línguas durante as interações de aprendizagens. Vale ressaltar que, embora não seja obrigatório, o Teletandem oferece flexibilidade aos interagentes, permitindo que escolham entre tópicos predeterminados ou conversas mais livres, ampliando ainda mais as possibilidades de intercâmbio cultural e linguístico (Telles; Vassallo, 2009).

Ainda considerando o excerto acima, Manuela pontua a dificuldade de entender o espanhol colombiano presente na narrativa, que segundo Benedetti e Rodrigues (2010, p. 96) se dá pelo “impasse linguístico provocado pela lacuna de conhecimento” de reconhecer suas limitações e áreas de melhoria no processo de aprendizagem na habilidade de *conhecimento de si próprio e do outro*. Inferimos, também que Manuela enfatiza a relevância do material proporcionado pelo Teletandem destacando a continuidade do debate para o desenvolvimento de sua *consciência crítica cultural* e habilidade de *interpretar*, enquanto professora em formação a partir das reflexões proporcionadas no discurso, relacionando os eventos culturais no material didático do Teletandem com sua parceira mexicana (Oliveira, 2014).

A postura de Manuela e Antonella, evidenciada nos revela o reconhecimento da complexidade da língua como uma tarefa desafiadora. Essa compreensão é corroborada pela diversidade de dialetos presentes no espanhol da Colômbia, com os quais ambas não estavam familiarizadas. Segundo Moreno Fernández (2007), a língua espanhola, como natural, é notavelmente variável e apresenta uma multiplicidade de manifestações geodialetais e sociodialetais. Dessa forma, a dificuldade enfrentada pelas participantes em compreender os dialetos colombianos reflete essa riqueza linguística e a necessidade de os aprendizes lidarem com essa diversidade para uma comunicação eficaz.

⁵⁴ Serão abordados de forma mais aprofundada na seção 4.1.4.

No excerto 28, a presença da interagente Luana nesta quarta sessão acrescenta uma nova dimensão ao diálogo entre Manuela e Antonella. O Teletandem, por sua natureza flexível, é projetado para facilitar a comunicação entre participantes de diferentes origens, adaptando-se a diversas dinâmicas de interação (Telles, 2009). Nesse contexto, estudante integra-se à conversa com Manuela e Antonella, preenchendo o espaço deixado pela ausência de sua parceira de interação. A inclusão não apenas destaca a adaptabilidade única do Teletandem, mas também enriquece a discussão em andamento:

Excerto 28:

Manuela: Luana?
Antonella: Perdão, como?
Manuela: Olá!! Luana entrou no grupo.
Luana: Olá! ((acena para todas))
Antonella: Ah:: não tinha visto, oi!::
Luana: Olá tudo bem?
Manuela: Tudo bem! Ficasse sem dupla?
Luana: fui chamada para cá ((risos)) ... pra gente começar né? já que ... acho que minha parceira ocorreu algo e não pode participar.
Manuela: tá certo! ... pronto!
Luana: Já se apresentaram ou eu posso me apresentar?
Manuela: pode sim!
Antonella: pode sim!
Luana: Olá, eu sou Luana, sou de Campina Grande na Paraíba, aqui do Brasil e sou estudante de Letras Espanhol, estou no oitavo período e:: estou pagando essa disciplina porque ... acredito que seja muito interessante ter um contato com a língua, com o nativo da língua espanhola porque auxilia a gente desenvolver a fala, assim como a compreensão auditiva ... é isso!
Antonella: Tá bom!
Manuela: Essa é a Antonella, minha dupla no Teletandem, e:: não sei se está lembrada de mim, a gente paga essa disciplina juntas e seja bem-vinda ao nosso grupo hoje.
Luana: Obrigada!
Antonella: Então vocês não compartilham aula né? Não se conhecem em pessoa?
Manuela: Pessoalmente sim, a gente teve algumas aulas presenciais antes de iniciar o tandem com vocês virtualmente.
Antonella: Ah:: muito bem! Sim, o que acontece é que no programa de Teletandem da UNAM a gente não se conhece <i>esa también tiene</i> como eh:: não são ... somos do mesmo curso, então é:: sim, eu não conheço muitas pessoas que estão no programa mais, ah:: que bom que vocês já <i>tiene se conocido</i>, conhecido!
Manuela: Sim!
Luana: E:: qual ... qual é o seu curso Antonella?
Antonella: é:: meu curso é Tradução, esse é o nome né da Licenciatura em Tradução e eu estou cursando o sexto semestre, o português é a minha língua estrangeira que eu ... estou aprendendo por parte de meu curso de Tradução e eu acho que tenho ... é:: dois anos e meio estudando português e ... sim é isso!
Luana: fala muito bem ((risos))
Antonella: ah, muito obrigada! ((sorri))

(Manuela e Antonella, 4ª interação - 12 de maio de 2023, 2024, grifo próprio).

É possível compreender, com base no excerto anterior, a forma como Manuela surpreende Antonella ao mencionar a entrada de Luana na interação, introduzindo-a de maneira amigável. Neste momento, observamos uma atitude intercultural por parte de Manuela ao facilitar a inclusão no grupo e criar um ambiente acolhedor para sua participação. Luana, por sua vez, demonstra habilidades de interação ao se apresentar de forma cordial e engajar-se ativamente na conversa, em razão da ausência de sua parceira naquele dia. A prática do Teletandem na modalidade Institucional Integrado (Aranha; Cavalari, 2014), parte de um componente curricular do curso de Letras-Espanhol para os aprendizes brasileiros, a partir de materiais temáticos previamente selecionados e preparados pelos professores e/ou mediadores.

O momento ilustra não apenas a versatilidade do Teletandem em lidar com imprevistos, mas também destaca a conexão prévia entre as interagentes brasileiras, Manuela e Luana, que compartilham o mesmo curso. Observamos que, nesta interação as três participantes prometem agregar novas perspectivas ao intercâmbio cultural e linguístico em curso. A forma como se cumprimentam e interagem demonstra uma postura aberta e receptiva, facilitando a comunicação e a construção de relacionamentos interpessoais. No entanto, é fundamental que as interagentes tenham consciência do princípio do uso separado das línguas (Telles; Vassallo, 2009) para a maximização do processo de aprendizagem da língua portuguesa e espanhola.

A atmosfera criada entre as participantes proporciona um ambiente propício para o crescimento e reflexão de todas as envolvidas. Nesse contexto, o diálogo realizado entre Manuela, Antonella e Luana, evidencia habilidades para *interpretar e relacionar* informações culturais, como demonstrado durante a discussão sobre o funcionamento do programa de Teletandem da UNAM em comparação com o da UEPB. Dessa forma, o desenvolvimento das competências culturais é fundamental para o enriquecer a experiência intercultural das participantes, bem como para sua formação intercultural contínua.

No excerto 29, a seguir, sinalizamos o relato de Manuela no que diz respeito à participação de outra pessoa na sua sessão de interação em Teletandem:

Excerto 29:

Manuela: Durante a interação **estava muito tranquila**, quando **Luana chegou fiquei um pouco apreensiva de como seria**, mas foi bem tranquilo, **fiquei muito feliz com a participação dela na nossa interação**, trouxe suas contribuições e discussões que foram bem colocadas, mostrando que **também estava preparada para a interação**.

(Manuela, Diário de bordo - 4ª interação, 2023, grifo nosso).

Em relação à situação descrita, a participante compartilha sobre a dinâmica da interação. Manuela relata que estava tranquila durante o encontro com Antonella, porém, sentiu uma leve apreensão quando Luana se juntou ao grupo, sem saber ao certo como seria essa nova dinâmica. No entanto, essa preocupação logo se dissipou, pois a participação de Luana foi acolhida de forma positiva. A licencianda expressa sua satisfação com as ricas contribuições trazidas por Luana para o debate, destacando a qualidade de suas intervenções e o seu preparo para participar ativamente da interação e dialogar interculturalmente na temática proposta.

A partir da fala de Manuela, conforme apresenta o excerto 29, nota-se que houve o envolvimento entre as três participantes na coconstrução de *conhecimentos* e partilha de experiências (Garcia, 2013). Ressaltamos que, é um aspecto fundamental que os pares de interagentes se atentem para a tomada de decisões em conjunto, de forma que sejam beneficiados de forma igualitária, seguindo os princípios que fazem parte do Teletandem como um contexto autônomo e colaborativo de aprendizagem de LEs (Vassallo; Telles, 2009).

O diálogo entre Luana e Antonella, a seguir, revela uma profunda incursão nas complexidades da identidade racial e da representação cinematográfica, destacando a sensibilidade crítica em relação à linguagem e às conotações culturais. A postura de Luana sobre a terminologia explora os matizes semânticas das palavras “preto” e “negro” e ilustra as reverberações na autopercepção e no discurso social no México.

Excerto 30:

Luana: [...] Eu tenho uma dúvida em relação à isso, no caso **é algo social ou você já ouviu relatos dos pretos falando que não gostam de serem chamados de preto e sim de negro?**

Antonella: Sim, existe sim é:: um debate que se tem principalmente nas redes sociais que também eh:: no âmbito cinematográfico do México, porque por exemplo, aqui no México as pessoas que são pretas ou que são morenas eh:: somente tem papéis nos filmes mas como delinquentes, criminais, é muito forte esse tema né? [...] eu não sei se vocês têm essa associação de uma ... **um filme que saiu do Marvel acho que é:: como se diz?** ((conversa com outra pessoa ao seu lado e que a responde como pantera negra)) **é isso, Pantera Negra! então sim o:: o ator principal era Aaron Boseman, ele nem é indígena e também não é negro, ele é para gente o que chamaríamos de moreno ou vocês chamam mais ou menos de preto né?** Então, **o que aconteceu é que ele estava representando uma identidade que não era *suya* né? ele não é maia, não é indígena** e:: também acho que a representação cultural que fez Hollywood dessas identidades foi muito capital no sentido de mostrar como pessoas fortes, pessoas de uma cor que também não correspondem ao que.. ao que indige... indigenidade? ...

Luana: Indígenas

Antonella: indígena, ahã é isso! então acho que já tem muitas pessoas falando das suas próprias identidades que não é, que não se sentem conformes ou bem representando outros papéis que correspondem ao que eles são ou que respondem a preconceitos de cor né? como que são criminais, como que são é:: asesinos, sim é uma coisa muito forte [...].

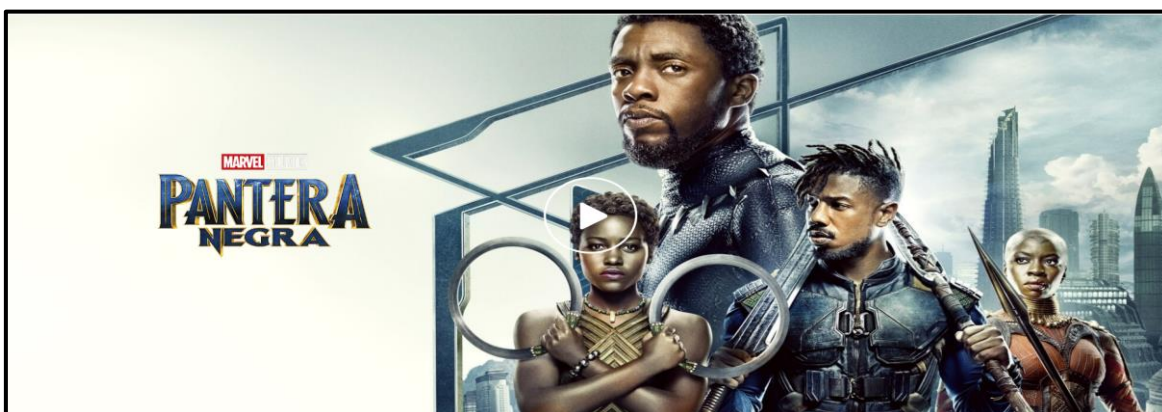
(Luana e Antonella, 4ª interação - 12 de maio de 2023, 2024, grifo próprio).

Ao observar o excerto 30, é interessante destacar as interagentes sentindo-se cada vez mais à vontade revelam uma troca intercultural. A brasileira Luana, ao questionar o uso de termos para referir-se às comunidades afrodescendentes, demonstra uma sensibilidade crítica em relação às implicações socioculturais da linguagem, iniciando assim reflexão a partir de sua *consciência crítica cultural* (Oliveira, 2014) sobre a identidade racial e diversidade. Por sua vez, a crítica de Antonella à representação cultural em *Hollywood* ressalta a urgência de examinar as práticas de representação étnica na mídia, especialmente no que se refere à construção de estereótipos e percepções sociais prejudiciais, a exemplo da associação entre pessoas negras e papéis estigmatizados, como criminosos e até mesmo assassinos.

Ao mencionar o filme “Pantera Negra”⁵⁵ (Ver Figura 8), Antonella traz à tona a questão da autenticidade na construção de identidades negras no universo cinematográfico. Essa referência crítica ao filme permite uma análise crítica por parte das interagentes, que pode refletir não somente o conteúdo fílmico, mas também os interesses da produção responsável. Essa abordagem está alinhada com a perspectiva de Pereira e Mastrella-de-Andrade (2015), que destacam a importância de discutir filmes na formação de professores de maneira crítica e reflexiva, questionando os sistemas dominadores presentes na sociedade e na produção cultural.

⁵⁵ PANTERA NEGRA. Direção: Ryan Coogler. Produção: Kevin Feige. Walt Disney Pictures. EUA, 2018. (130 min.). Título original: Black Panther. Acesso pelo serviço streaming Disney. Disponível em: <https://www.disney.com.br/filmes/pantera-negra> . Acesso em 26 de fev, 2024.

Figura 8: Divulgação do filme Pantera Negra (2018)



Fonte: Disney (2024)⁵⁶.

Desse modo, o comentário da interagente Antonella revela uma troca intercultural ativa com Luana e Manuela, em que conhecimentos e experiências culturais são compartilhadas entre as participantes. Apesar desta temática elucidar concepções e opiniões por parte das interagentes Antonella e Luana, a estudiosa Garcia (2013, p. 177) destaca que “nas práticas telecolaborativas, acredito que os aprendizes devam se munir de cautela para, de forma bastante educada, abordarem e discutirem o assunto em questão, ouvindo e emitindo opiniões”.

Ao seguirmos com a abordagem proposta por Hall (2007), somos convidados a considerar a natureza fluida e multifacetada das identidades humanas, especialmente no contexto das produções cinematográficas e suas influências no processo educacional e na formação docente de LE via Teletandem. Concordamos com Fleuri (2003, p. 24) ao destacar que “à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis”. Isto é, a multiplicidade de identidades ilustra uma análise crítica das representações culturais nos meios de comunicação e entretenimento.

Excerto 31:

Manuela: Eu acho que estamos na hora de mudar , sim? ((fala do idioma))
Antonella: Já é tempo! Cambiamos al español ((risos)).
Luana: ¿Quieres hacer alguno, algún punto sobre las correcciones? Ah:: yo, nosotras ¿qué hacemos? o ...
Manuela: Sim, em português! de Antonella.
Luana: ... em português ...
Manuela: É!

⁵⁶ Disponível em: <https://www.disneyplus.com/pt-br/movies/pantera-negra-da-marvel-studios/1GuXuYPj99Ke> . Acesso em:04 jun. 2024.

Antonella: Por favor! ((risos))
Manuela: Eu anotei aqui só em relação a pronúncia, a pronúncia também do “ <i>porque</i> ” né? que ...
Antonella: porque... ((anota))
Manuela: é porque, aí você fala “ <i>porqui</i> ” ((risos)) ... porque...
Luana: achei lindo ela falando “ <i>porqui</i> ” ((riso))
Manuela: não é? ((confirma)), e o “ <i>são</i> ” né? eu acho que a dificuldade de falar “ <i>são</i> ” é mais “ <i>sao/çao</i> ”, ((pronuncia a diferença sem o acento)) mas é “ <i>são/çã</i> ”, “ <i>são/çã e porque</i> ”.
Antonella: são ... ((segue anotando))
Manuela: É!
Antonella: Muito obrigada!
Manuela: Tu anotou alguma Luana?
Luana: Não! ((risos)) eu achei tão compreensível que justamente eu não ...
Manuela: Ela fala muito bem!
Luana: [...] É só essa questão que assim pelo eh:: “ <i>ción</i> ” né? <i>interación</i> , esta questão de “ <i>ción</i> ” e em português é “ <i>çã</i> ”, é só isso mesmo que prestei atenção.
Manuela: É!
Antonella: É o mais difícil de aprender português a nasalização ((risos)) ¡Muchas gracias!

(Manuela, Antonella e Luana, 4ª interação - 12 de maio de 2023, 2024, grifo próprio).

Visualiza-se acima, no excerto 31, que as participantes, Manuela, Antonella e Luana, realizam uma transição linguística do português para o espanhol, indicando uma consciência do tempo atribuído a cada língua, 30 minutos em cada língua na mesma proporção. Luana, ciente das fases preconizadas pelos estudiosos Telles e Vassallo (2009), relembra a importância do *feedback linguístico* para suas parceiras de Teletandem. Os especialistas recomendam que os comentários se concentrem em aspectos como pronúncia, vocabulário e gramática que surgiram durante a interação.

Ao longo deste episódio, a licencianda Manuela desempenha o papel de fornecer correções de pronúncia a Antonella, abordando detalhes linguísticos específicos, como a articulação de “*porque*” e a diferenciação entre “*são*” e “*çã*”. É notável que Antonella demonstra interesse em receber *feedback*, registrando as correções fornecidas por Manuela e pronunciando-as conforme orientado. Por outro lado, Luana elogia a fluência de Antonella no idioma português-brasileiro, concentrando-se na compreensibilidade da expressão verbal, por meio da motivação gerada na conversação (Kfoury-Kaneoya, 2008). Embora Luana não faça correções formais, sua atenção à variação na pronúncia de palavras que terminam em “*ción*” no espanhol e “*çã*” no português é evidente.

As ações colaborativas das professoras em formação, Manuela e Luana, visando auxiliar Antonella no aprendizado da língua portuguesa (Barcelos, 2004), reflete uma abordagem positiva e construtiva no processo de aprendizado recíproco dos idiomas, enfatizando aspectos específicos de pronúncia de maneira conforme recomendado para as

práticas de Teletandem. Além disso, destacamos a habilidade das participantes em uma comunicação intercultural, negociação e suporte, demonstrando uma alternância eficaz de funções (Garcia 2013, Carvalho *et.al.*,2017).

Excerto 32:

Manuela: [...] un punto que Antonella he hablado anteriormente sobre **la representación en las películas de negro es generalmente criminales** y no *lembro* la otra característica, pero creo que **acá en Brasil también ocurre del mismo modo las representaciones con** perso ... **personajes eh:: negros** que también **son eh:: puesto en como criminales**, como *pessoa* ... personas ...

Luana: discriminadas, discriminación en la sociedad.

Manuella: Sí, discriminaciones y eh:: y esto muchas veces eh:: llevado para la sociedad tiene una **representación también negativa** porque ... a partir de eso ... **acá en Brasil tenemos una tasa de mortalidad, creo que .. no sé si de mortalidad o de asesinatos?** de personas negras y la ... **la mayoría de negro, tiene entre doce y veintinueve años**, entonces, **son personas que ... jóvenes, né?** que de algún modo, también están eh:: *envolvidos* o que no están *envueltos*, pero las ... **las policías tienen como características de seren bandidos, criminal y acaba matando estas personas por engaño y muchos pierden la vida por ... por muchas veces ... por ser inocentes por engaño**, entonces es algo muy reciente en nuestra sociedad brasileña [...] **hay muy perjuicio, muy racismo** con eso también por parte de la sociedad.

Antonella: Sí, aquí **no tenemos una estadística de tasa de asesinatos porque son asesinatos o homicidios por ser personas negras, pero sí en nuestras cárceles hay más gente negra y morena que gente blanca, ¿no?** y también **cuando se someten a juicios muchas veces tiene que ver más el color de piel que precisamente el crimen, entonces sí, eso es un problema que también existe aquí en México**, pero como les digo por lo menos **donde yo vivo que es Ciudad de México, el centro de la República Mexicana, eh no hay tantas personas negras como en otros estados o como más al sur por ejemplo de México**, pero sí, **es una cuestión muy, muy triste de la representatividad negra.**

(Manuela, Antonella e Luana, 4ª interação - 12 de maio de 2023, 2024, grifo próprio).

O diálogo das interagentes no excerto 32 reflete uma postura consciente e crítica em relação à cultura (Oliveira, 2014), especialmente no que diz respeito à representação dos negros no cinema e as questões raciais subjacentes. O engajamento das participantes proporciona uma percepção das semelhanças entre as realidades culturais do Brasil e do México, principalmente em relação à violência racial e à discriminação presente em ambas as sociedades em interação.

Ao analisarmos as falas de Manuela sobre a violência policial e a alta taxa de mortalidade entre jovens negros entre doze e vinte nove anos de idade no Brasil, podemos notar como as questões raciais estão intrinsecamente ligadas à estrutura social e política. Essa análise alinha-se ao pensamento de Bragança (2016) sobre a centralidade da cultura na redefinição no conceito de política, destacando como a cultura, as mídias e os movimentos sociais se tornaram expressões de forças sociais, influenciando diretamente as dinâmicas políticas e sociais.

Da mesma forma, a intervenção de Antonella, ao trazer a realidade mexicana e destacar disparidade na representação étnicas nas prisões e nos tribunais, nos leva a refletir sobre as questões políticas subjacentes às questões raciais. Como vemos, a percepção que Antonella fazia das questões sociais sugere que o preconceito racial também influencia o sistema judicial mexicano, ecoando a ideia de Bragança (2016) sobre a relação entre cultura, poder e política.

Assim, o diálogo intercultural das participantes evidencia os desafios enfrentados por comunidades negras em diferentes contextos culturais, bem como destaca a importância de considerar as dimensões políticas e culturais na luta contra a discriminação racial ao redor do mundo. Desse modo, a temática sobre representatividade da mulher afro-latino-americana apresentada para esta quarta interação permitiu que a conversação contrastasse em uma compreensão mais ampla e uma troca intercultural enriquecedora.

Excerto 33:

Antonella: [...] yo quería preguntarles ¿cómo utilizan ustedes, el termo pardo? no lo había escuchado.
Manuela: Sí.
Antonella: ¿Pardas, personas pardas?
Manuela: Sí.
Antonella: Que ... o que é isso? [...] ((as interagentes brasileiras começam a responder ao mesmo tempo, mas Manuela continua))
Manuela: São pessoas com ... quer falar Luana?
Luana: ((sinaliza com a cabeça negativamente)).
Manuela: ... com um tom de pele mais acentuado um pouquinho do que o tom de pele assim de Luana, não é moreno e não é branco, mais puxado para o amarelo assim, digamos por que tem branco, pardo, amarelo e negros né? Pretos.
Antonella: Amarelo?
Luana: ¡Amarillo! sería como si ... son en la verdad eh:: las personas asiáticas y los indígenas, las personas pardas que:: creo que es eso que tiene <i>mistura</i> de ... ((abre uma aba no seu computador)) ... de color. Déjame pesquisar en el Google.
Antonella: Ah:: ¡mezclando! ... Sí, justo que para ustedes sería pardo para nosotras, bueno, nosotros en México, sería prieto ...
Manuela: ¿Prieto?
Antonella: ... pero muy peyorativo y amarillo para referirse a las personas asiáticas, aquí también es peyorativo, es como ... como perjudiciales llamar a las personas por su color de piel, [...] yo creo también que tiene que ver mucho con esa cuestión de las identidades, como les decía, aquí no tenemos muchas personas negras, pero sí muchas identidades indígenas ¿no? entonces es la indigeneidad es muy variada y hay la indigeneidad de todos los colores y además de todas las “mezclas” ¿no? ((gesto de aspás com os dedos)) sí, es que hay algo que se llama raza.
Manuela: Las personas pardas son mezclas de personas blancas, negros e indígenas.
Antonella: Ah::
Luana: Y es muy común acá en Brasil, porque somos una mistura, una mezcla de pueblos tanto indígenas cuanto de portugueses y de negros, entonces creo que no tienes está ... está cuestión de persona totalmente pura, porque es una mezcla de todas, todos los pueblos, una relación a esta identificación es una ... es una autodeclaración.

(Manuela, Antonella e Luana, 4ª interação - 12 de maio de 2023, 2024, grifo próprio).

É possível compreender, com base no excerto 33, a forma como as participantes brasileiras, Manuela e Luana, lidou com a curiosidade sobre o termo “pardo”, um dos cinco grupos de “cor ou raça” que compõem a população brasileira. Esse questionamento revela um interesse em compreender a diversidade étnica e racial no contexto brasileiro. No entanto, a descrição de Manuela sobre as pessoas pardas sugere certa confusão ou imprecisão, indicando a complexidade e a falta de clareza na compreensão dos termos relacionados à cor de pele.

Durante o diálogo, a intervenção de Antonella e Luana esclarece as particularidades da discussão. Antonella associa a cor amarelo às pessoas asiáticas e indígenas, enquanto Luana aponta para a complexidade da identidade parda, caracterizada pela mistura de diferentes tons de pele. Ao recorrer à pesquisa *online* para esclarecer o conceito, Luana ilustra que a complexidade sobre identidade e cor de pele requer abordagens mais sensíveis e esclarecedoras, para evitar estereótipos.

Além disso, a consciência das interagentes sobre a natureza diversificada da sociedade brasileira, caracterizada pela miscigenação e pela fusão de culturas indígenas, africanas e europeias. A ênfase na autoidentificação e na valorização das diversas origens étnicas e raciais ressalta a importância de reconhecer e celebrar a diversidade na promoção de um diálogo inclusivo e respeitoso. Concordamos com Mendes (2010) ao sinalizar em torno de questões que envolvam as identidades e culturas, os interagentes:

[...] ao se perceberem como iguais, na necessidade do outro, no reconhecimento da capacidade do outro em ajudá-los; ao definirem um objetivo comum, e, de maneira colaborativa, trabalharem em conjunto para alcançá-lo, os participantes do Teletandem estabelecem as condições para a superação da desigualdade, exercitando a interculturalidade. Mendes (Mendes, 2010, p. 114).

Excerto 34:

Manuela: [...] o problema que tive foi no momento que estava falando espanhol e era para explicar em espanhol “o que é uma pessoa parda” que Antonella havia perguntado, porém tive dificuldade em responder em espanhol e respondi em português. E depois, Luana acrescentou a explicação.

(Manuela, Diário de bordo - 4ª interação, 2023, grifo nosso).

O excerto 34, segue contextualizando o relato de Manuela sobre sua experiência durante a interação com Antonella e Luana. Nesse trecho, a licencianda compartilha sua

dificuldade enfrentada ao tentar explicar em língua espanhola o significado do termo “pardo” que sua parceira mexicana havia questionado e nos revela que diante dessa dificuldade em expressar a definição em espanhol, respondeu em português. Posteriormente, sua colega de curso, Luana, contribuiu com a explicação na interação.

Assim, vimos no excerto acima, que esse trecho evidencia um desafio linguístico e intercultural enfrentado por Manuela durante a interação. O fato é que sua dificuldade em traduzir conceitos específicos de uma língua para outra ressalta as complexidades do processo do diálogo intercultural (Mendes, 2007; Matos 2014), especialmente quando se trata de conceitos culturais e raciais. Além disso, a intervenção de Luana destaca a dinâmica colaborativa entre as participantes, demonstrando apoio mútuo e enriquecimento da compreensão por meio do diálogo e da troca de conhecimentos, como vimos anteriormente no excerto 33.

Nos dois excertos seguintes, 35 e 36, é possível verificar a discussão entre Luana e Antonella, na qual abordam questões relacionadas à autodeclaração racial e étnica, bem como a oficialização dessa identificação nos documentos oficiais de seus respectivos países.

Excerto 35:

Luana: [...] un ejemplo, yo me auto declaro blanca, una persona negra puede se auto declarar parda, por más que sea ... miramos una piel negra o *preta* como le parece mejor, pero que es la autodeclaración, yo me declaro y **hay mucha persona negra que no se auto declara negra porque tiene miedo de sufrir el racismo o por no se auto declarar o no gustar de su color**, entonces eh:: **muy común acá, en el Brasil.**

Antonella: Ah:: ok.

Luana: Entonces tiene su identificación en su documento de:: con su foto si es blanco, si es negro, o si es pardo o si es indígena y los indígenas que tiene una documentación diciendo que es indígena, entonces ... son una auto declaración que tiene su documentación.

Antonella: Pero aquí no es oficial, aquí en los documentos oficiales no aparecen nada así, solamente es algo que se tú llevas, que se tú portas lo dices y a las personas además que tú quieras, ¿sí? pero la autodenominación legal por lo menos, o sea oficial en alguna documentación no existe, es muy interesante que allá sí.

(Luana e Antonella, 4ª interação - 12 de maio de 2023, 2024, grifo próprio).

Nesta interação, retratada no excerto 35, fica evidente uma interessante troca de ideias entre Luana e Antonella sobre a prática de autodeclaração étnico-racial, revelando diferentes perspectivas e realidades entre o Brasil⁵⁷ e o México. Luana inicia a conversa

⁵⁷A autodeclaração étnico-racial é um processo em que um indivíduo se identifica como pertencente a determinada [raça ou etnia](#). É uma forma de reflexão e afirmação da própria [identidade racial](#), muitas vezes é usada para promover políticas de ação afirmativa, políticas públicas, pesquisas demográficas, entre outros. No Brasil, por exemplo, a autodeclaração racial é utilizada em diversos contextos, como em universidades que adotam [políticas de cotas raciais](#), entre outros. Para mais detalhes, consultar:

fornecendo um exemplo pessoal, ao afirmar que se autodeclara como branca, enquanto ressalta que uma pessoa negra pode optar por se autodeclarar como parda, independentemente do tom de sua pele. Observamos que Luana também levanta a questão da influência do racismo na autodeclaração, sinalizando que muitas pessoas negras evitam se autodeclarar como tal por receio de enfrentar discriminação racial ou até mesmo em outros casos por não se identificarem com sua cor de pele.

Por sua vez, Antonella demonstra interesse pela explicação de Luana e compara a prática da autodeclaração no Brasil com a do México. Em sua fala, Antonella destaca a diferença na formalidade do processo de autodeclaração entre os dois países, apontando que, enquanto no Brasil a autodeclaração é reconhecida oficialmente e refletida em documentos oficiais, no México por exemplo, não há uma prática semelhante. A mexicana ressalta que a ausência de uma autodenominação legal e oficial nos documentos mexicanos, o que contrasta com a realidade brasileira.

Em relação à situação descrita, essa discussão intercultural entre Luana e Antonella levanta questões pertinentes sobre a identidade, racismo e políticas públicas. O diálogo entre as duas participantes contribui para o desenvolvimento de habilidades interpretação e relação, assim como de consciência crítica cultural que, para Oliveira (2014), está em compreender as semelhanças e diferenças sob uma ótica das comparações, uma vez que as diferenças interculturais observadas na interação do Teletandem contribuem significativamente para a formação intercultural de Luana, em se tornar professora de língua espanhola.

Excerto 35:

Luana: [...] ya habló que en el México tienes mucho racismo sí, creo que es como acá en el Brasil, yo me gustaría de saber ... eh como é:: funciona la cuestión de identificación de usted, si tienes también parda, negra ...

Antonella: Sí, como ... como te decía a poco no es oficial, no es algo que ... que está escrito o que se ponga en tu acta de nacimiento, mas un movimiento cultural, no que:: que se ha visto de unos años para cá y sobre todo se prioriza mucho el tema de la indigenidad porque tenemos muchos pueblos indígenas en México y además muchas lenguas indígenas ¿no? entonces lo que se busca por lo menos legalmente es que también las lenguas indígenas se oficialicen y se hablen pues, más públicamente [...] porque también tenemos personas que no hablan español o que fueron forzadas a aprender español pues para aprender a entender toda la información que lo compete a todos, el político, lo social, lo económico ...

(Luana e Antonella, 4ª interação - 12 de maio de 2023, 2024, grifo próprio).

No excerto 35, verifica-se, também a continuidade da abordagem da temática do racismo tanto no Brasil quanto no México, evidenciando a preocupação de Luana em entender como funciona a identificação racial em diferentes contextos, suscitando uma *atitude intercultural* de encontro para uma formação interculturalista (Serrani, 2005). Vimos no excerto anterior (34) que Antonella, também explica que a autodeclaração racial não é oficializada em documentos como em certidões de nascimento, mas isso resulta em um reflexo de um movimento cultural recente no México. Nesse sentido, a mexicana a valorização da indigenidade ⁵⁸no país, enfatizando a diversidade dos povos indígenas e línguas, e destaca os esforços para oficializar e promover o uso das línguas indígenas.

É interessante destacar aqui a ligação entre a discussão sobre identidade racial e a valorização da diversidade cultural, evidenciando a interseccionalidade entre questões étnicas, linguísticas e sociais⁵⁹. As falas de Luana e de Antonella demonstram a importância de considerar as diferenças étnico-raciais, bem como as complexidades das identidades culturais em contextos multiculturais como o do Teletandem (Silva, 2020).

As situações presentes nas interações de Luana e Antonella se aprofundam, revelando trocas interculturais ao reconhecer diferenças e semelhanças (Schneider, 2010). As interagentes desempenham um trabalho de intercâmbio ao compartilharem suas experiências e perspectivas sobre as questões étnicas e culturais, contribuindo para o desenvolvimento de competências interculturais, uma vez que a capacidade de dialogar de forma aberta e respeitosa sobre temáticas sensíveis como o racismo e a identidade demonstra um avanço na comunicação ao se engajar em discussões significativas sobre a diversidade e alteridade.

Excerto 36:

Antonella: [...] **el racismo es sistemático aquí, es como ese término que ustedes dicen como racismo estructural**, aquí sería como racismo del sistema que es precisamente que **las personas que se alcanzan buenos trabajos, las personas que se pueden crecer más en el país va a ser siempre blancas** y que se ve mucho que **las personas negras o morenas, nosotros llamamos morenos a los que al color de piel indígena**, puede así decirlo, pero igual a su ... **es un concepto que cada quién, según su identidad te va a decir se quiere llamar eh de persona negra o se quiere autodenominar como persona negra, prieto, por lo general es más peyorativo** y entre personas que las mismas identidades [...] incluso **existe las no etiquetas que son las personas**

⁵⁸ A indigenidade, segundo Merlan (2009), engloba a distinção histórica entre “nativos” e “outros” em diversos contextos geográficos, expandindo-se para abranger uma comunhão global entre os povos indígenas. Para mais detalhes, acessar: https://www.researchgate.net/publication/38009822_Indigeneity_Global_and_Local. Acesso em: 28 de fev. 2024.

⁵⁹ A afro-americana Kimberlé Crenshaw, introduziu o conceito de interseccionalidade para descrever como diferentes formas de discriminação se sobrepõe, criando experiências únicas de opressão e privilégio. Esse conceito é crucial para entender as dinâmicas complexas de identidade em contextos multiculturais. Para mais informações, ver: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011/8774> . Acesso em: 25 de jun. 2024.

pues que no prefieren, que no se mencionen su tono de piel y sí, existe eso aún que como les decían la cuestión está más de ... como mestizos, mulatos, criollos ya no se usa, actualmente ya no se usa, no se enseña.

Luana: Acá también.

Antonella: porque mis clases de historia, ahã, todavía me lo ... me lo dijeron, pero a las generaciones nuevas ya no.

Luana: Sí, es muy interesante, porque yo estaba mirando un video sobre la religión de Matriz Africana que es el Candomblé, llamada Candomblé y:: ellos hablaban que quién clasificó las personas como blancas o como negras fueron eh:: los colonizadores, porque antes eh:: era solo ... era solamente personas africanas, personas brasileñas, personas indígenas, entonces quién de:: no tenía personas blancas o negras y si las personas de África, personas de acá, del continente de América, personas Europea, solamente eso, pero que las clasificación para distinguir y así, *separação* separación de las personas de clase de identidad creo que ella ... esta persona hablando sobre la religión, habló un poco sobre esto eh:: que fue los colonizadores que denominaron esta cuestión de blanco y negro, pero que antes no había. Creo que *chegado ... é muito* eh:: **muy bueno este tema, creo que ha llegado las correcciones, yo estoy nerviosa ((risos)).**

Antonella: No, no pasa nada.

(Luana e Antonella, 4ª interação - 12 de maio de 2023, 2024, grifo próprio).

A intenção de que houvesse uma continuidade e uma reflexão sobre as questões étnicas e raciais ficam claras no excerto 36. Percebemos que Antonella, após tantas discussões, discorre sobre o racismo sistêmico no Brasil equiparando-o ao conceito de racismo estrutural. Tal leitura possibilitou à Luana e Manuela nesta interação, a prevalência do racismo no sistema social e econômico no país, em que as oportunidades e privilégios tendem a favorecer as pessoas de cor de pele branca em detrimento das pessoas de cor de pele negras e morenas.

Vemos nas palavras da interagente Luana, uma perspectiva histórica interessante, ao destacar como as categorias raciais de “branco” e “negro” foram impostas pelos colonizadores para promover uma divisão artificial entre os povos. Notamos o interesse e a percepção da licencianda Luana ao mencionar a religião de matriz africana, o Candomblé, como exemplo dessas classificações construídas historicamente e reconhece que o debate sobre a influência colonial na categorização racial oferece uma reflexão profunda sobre as origens e as consequências do racismo estrutural.

Observamos que “a construção da identidade social é vista como estando sempre em processo, pois é dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares: os significados que os participantes dão a si mesmos e aos outros engajados no discurso” (Moita Lopes, 2002, p. 34). Pelo excerto 36, podemos perceber que as participantes refletem um alto nível de comunicação e compreensão intercultural, absorvendo novo *conhecimentos* sobre práticas culturais diferentes, bem como no desenvolvimento de *relativizar a si mesmas e a valorizar o outro* (Oliveira, 2014).

Diversos estudos (Mesquita, 2008; Cavalari, 2009) destacam a frequência da mistura de línguas em contextos de intercâmbio linguístico e cultural. Através das reflexões conduzidas por Manuela, Luana e Antonella, mediadas pelo uso fluido e combinado das línguas, foi possível perceber uma dinâmica de reciprocidade, autonomia e motivação entre as três (Telles, 2009), culminando em um crescimento linguístico-cultural e em um desenvolvimento pessoal e profissional significativo, especialmente considerando que as participantes Manuela e Luana estão em processo de formação docente de Língua Espanhola.

4.2 América Latina em contexto cinematográfico nas sessões de interações telecolaborativas

Nesta segunda categoria analítica, destacamos excertos que refletem a percepção das participantes quanto ao potencial do cinema da América Latina como um artefato semiótico mediador e como um ponto de partida para discussões significativas sobre diversas culturas e perspectivas. Além disso, observamos sua capacidade singular de integrar gêneros discursivos e aspectos culturais nas sessões de Teletandem, conforme relatado pelas próprias interagentes em suas práticas de intercâmbio.

Ao assistir às produções cinematográficas antes das sessões de Teletandem, as participantes deste contexto de aprendizagem são expostas a diferentes perspectivas e realidades, o que lhes permite ampliar sua compreensão das questões interculturais e apreciar a diversidade cultural retratada nas telas. Neste cenário, o cinema latino-americano desempenha um papel fundamental na formação de docentes de língua espanhola, promovendo a visibilidade e integração da América Latina na construção de pontes entre diferentes comunidades e tradições a partir de materiais didáticos pedagógicos. Concordamos com Turner (1997), ao apresentar o cinema como uma prática social, destacando que o fato de compreender um filme, por exemplo, não é apenas uma questão estética, mas uma prática que mobiliza uma gama de sistemas culturais.

O processo de formação docente intercultural neste contexto permite que as interagentes se abram para um novo mundo e vivenciem experiências que mobilizem a subjetividade, preparando-as para atuar como falantes e professores interculturais (Souza, 2014; Silva 2020). Acreditamos, portanto, na potencialidade do cinema para a construção conjunta de significados em um diálogo entre culturas, como é o caso desta dissertação. Assim, ao integrar produções latino-americanas em sessões de Teletandem na modalidade Institucional Integrado (Salomão, 2006), possibilitamos aos professores em formação

enfrentar situações desafiadoras e, conseqüentemente, capacitá-los para orientar suas futuras ações nos processos de ensino-aprendizagem de uma nova língua/cultura.

4.2.1 “Série Ser Brasil 1” (2021)

Nesta primeira interação, as participantes Manuela e Antonella exploram os três primeiros episódios da “Série Ser Brasil 1”. Esta série documental apresenta histórias de migrantes e refugiados vindas do Haiti, Peru, Síria, Venezuela e Bolívia, compartilhando suas experiências de recomeço no Brasil e oferecendo uma visão multifacetada das dificuldades desses indivíduos em busca de oportunidades e trabalho digno (Ver Figura 9).

Figura 9: Episódios da Série Ser Brasil: Migrantes e Refugiados (2021)



Fonte: Ser Brasil: Migrantes e Refugiados (2021).⁶⁰

A série, composta por nove episódios e produzida em seis idiomas, faz parte do Projeto “Proteja o Trabalho”, uma iniciativa conjunta da Subsecretaria de Inspeção do Trabalho (SIT), da Agência da Organização das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR),

⁶⁰ SER BRASIL – MIGRANTES E REFUGIADOS. Direção: André Costantin. Produção: André Costantin. Brasil: Youtube, 2021. 3 vídeos (10min52s). Título original: Ser Brasil - Migrantes e Refugiados. Acesso pelo serviço streaming Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=II3_d4quDOA&list=PL7MXW4MyOuge_I3ze-0iVbheSwu6og6W2&ab_channel=OIMBrasil . Acesso em 27 de maio 2024.

da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização Internacional para as Migrações (OIM). Para esta interação, selecionamos os três primeiros episódios: **Episódio 1:** “Trabalho análogo ao de escravo (migrantes bolivianos)”; **Episódio 2:** “Ações de profissionalização de migrantes e refugiados”; e **Episódio 3:** “Trabalho análogo ao de escravo (migrantes peruanos)”. A série está disponível com legendagem em português e áudio em espanhol.

Na escolha deste material para as interações, consideramos a relevância das temáticas para o diálogo entre as participantes. A leitura da série documental revelou a necessidade de elaborar um material que inclua os princípios do Tandem. Sendo uma produção brasileira, optamos por elaborar o material em língua espanhola para facilitar o diálogo com os participantes mexicanos (Ver Apêndice E). Nosso objetivo é analisar as potencialidades dessas narrativas cinematográficas produzidas na América Latina, com base nos relatos das licenciandas sobre suas interações, diários e relatórios, para avaliar as contribuições das produções audiovisuais como mediadoras do ensino-aprendizagem de espanhol e da formação docente.

Excerto 37:

Manuela: Bueno, en relación las miniserias que nosotras vimos ¿Qué te parece? ¿Ya había “visto” algo anteriormente ... estudiado todas o no?

Antonella: no, la verdad hum:: **no había leído ni visto mucho la situación, pero en clases de portugués ... aquí en la ... en el curso eh:: hablamos mucho de intercambio cultural y la globalización,** entonces no es un tema nuevo, pero **tampoco había visto fuera como tan presente en Brasil, creo que lo había visto más de mi país que es México.** Y tú, ¿Qué tal?

Manuela: Entonces eh, **yo también, tampoco había visto o leído sobre eh::** a pesar de tener en mente sobre **los refugiados y las inmigraciones que ocurren en Brasil principalmente con ... actualmente los venezolanos** y:: el país tiene un número mucho grande de inmigrantes y refugiados.

Antonella: ((sinaliza com a cabeça concordando)) hum:: por ejemplo, **lo que pasa en mi país es que las migraciones son eh más emigraciones ... es así, de México hacia Estados Unidos** que es al Norte **o últimamente de Honduras, Guatemala hacia México** y:: sobre todo **los últimos años hemos visto mucha migración venezolana y colombiana a México,** yo vivo en la ciudad de México que es el centro de toda la República Mexicana y ahí en el centro llega mucha gente, turistas, pero también migrantes y:: **ha representado también un problema político porque vienen a conseguir trabajo.**

(Manuela e Antonella, 1ª interação - 14 de abril de 2023, 2024, grifo próprio).

Observamos, no excerto 37, que as interagentes Manuela e Antonella dialogam sobre suas percepções em relação à série que assistiram, destacando diversas potencialidades do cinema no contexto do Teletandem. Essa interação revela um interesse em utilizar o conteúdo audiovisual não apenas como *entretenimento cultural*, mas como uma *ferramenta de aprendizado*. Antonella admite não ter explorado muito sobre a situação de migração em

outros países, porém, ressalta que o tema foi discutido em suas aulas de português no México, mostrando uma conexão entre o conteúdo da série brasileira e o aprendizado formal em sala de aula. Isso sugere que o cinema pode complementar e enriquecer a educação dos alunos, fornecendo informações relevantes sobre questões sociais e culturais (Souza, 2014).

Além disso, o diálogo entre as interagentes sobre as migrações em seus países de origem e a comparação com a situação no Brasil destaca como o cinema pode *estimular reflexões sociais e culturais*. Antonella menciona a imigração de mexicanos para os Estados Unidos e de venezuelanos e colombianos para o México, ressaltando a importância dessas questões em sua própria experiência. De modo a exemplificar e ratificar nosso entendimento, essa discussão promove a compreensão mútua entre diferentes realidades e incentiva a reflexão sobre temas como migração, interculturalidade e globalização, corroborando com as ideias de Trevisan (1998).

Ademais, o diálogo entre Manuela e Antonella evidenciam a *postura reflexiva* das produções audiovisuais na aprendizagem da cultura e da língua. Dessa maneira, a troca de informações sobre a situação migratória sugere uma percepção profunda acerca das realidades socioculturais. Nota-se, a partir do diálogo das participantes, que os materiais audiovisuais não são práticas estéticas, mas uma prática social que mobiliza toda uma gama de sistemas culturais (Turner, 1998), ampliando as possibilidades de aprendizado e reflexão durante as sessões de Teletandem.

A menção das dificuldades enfrentadas pelos migrantes, como trabalho precário e exploração, pode evocar um *impacto emocional* nos espectadores. Embora as participantes não expressem diretamente suas emoções, a discussão sobre esses temas sensíveis pode despertar empatia e preocupação nos espectadores, especialmente entre aqueles com experiências pessoais semelhantes. Dessa forma, o conteúdo audiovisual destaca como a imigração, vista como um problema político, pode inspirar reflexões sobre resiliência, determinação e a busca por uma vida melhor.

Excerto 38:

Manuela: Y las películas que nosotras vimos tienen algunos ejemplos de eso ¿sí? ... de personas que realizan la inmigración para acá, para Brasil o pueden colocar por ejemplo, los ... los otros países que sufren con la actualidad del país que están inmigrando, pues tiene el sueño que tendrán una vida nueva, pero la dificultades que ellos están ... para de de:: mejorar su vida son muchas ... pelos ... pelos los ejemplos que tenemos las:: destacadas como la familia Sánchez que ... allá, tuvimos el ejemplo de trabajo esclavo, también con el dinero de forma irregular, tampoco conseguirón encontrar personas con condiciones buenas para con ellos y trabajaron también de forma indigna ... es algo que ocurre, no generalmente, pero ocurre y:: acá

en Paraíba también tenemos algunos inmigrantes venezolanos, colombianos que ya encontrado por la *rua* como ambulantes .

Antonella: Ah:: sí, el ... **también es para México, un problema** eh:: la ... **“los vendedores ambulantes”** ((sinaliza com os dedos o gesto de aspas)) pero principalmente ... son mexicanos en México pero ahora, por ejemplo, **hay también muchos vendedores ambulantes chinos** ((risos)) aquí en Ciudad de México ahora, no solo de otros países.

(Manuela e Antonella, 1ª interação - 14 de abril de 2023, 2024, grifo próprio).

A perspectiva apresentada por Manuela durante a interação destaca a importância das produções latino-americanas como *ferramentas pedagógicas* que promovem uma compreensão mais profunda das realidades sociais e culturais. Ao explorarem produções cinematográficas que abordam temas sensíveis, as participantes praticam o idioma-alvo e mergulham em narrativas que refletem as experiências e perspectivas de diferentes comunidades e culturas. Notamos ainda que, essa imersão não só enriquece o aprendizado linguístico, mas também fomenta uma consciência intercultural mais ampla (Silva, 2020).

Além disso, o diálogo entre Manuela e Antonella destaca a capacidade única da sétima arte em apresentar novas visões de mundo e estimular a *reflexão crítica sobre questões sociais e políticas*. Conforme podemos ver no excerto 38, essa troca de ideias está alinhada com os objetivos específicos do Teletandem, que visa não apenas ao aprimoramento linguístico, mas o desenvolvimento da consciência intercultural e à promoção do diálogo entre diferentes culturas. A comparação e extensão da discussão para o contexto mexicano proporcionou uma abordagem mais ampla e global para as questões de imigração e trabalho informal entre as interagentes.

Portanto, as produções cinematográficas latino-americanas quando integradas de forma cuidadosa e planejada, enriquecem o conteúdo das sessões de Teletandem e desempenham um papel significativo na formação das participantes. Esse cenário, nos permite visualizar que, ao estimular a reflexão crítica e sensibilizar para a diversidade cultural esses materiais audiovisuais no ensino de línguas contribuem para uma experiência de aprendizado mais abrangente e enriquecedora. Verifica-se, assim, a riqueza das experiências interculturais que as narrativas cinematográficas possibilitam nas interações vivenciadas por Manuela e Antonella.

Excerto 39:

Antonella: ¿Y tú, conoces otras películas relacionadas al tema?

Manuela: No ... **hasta he pesquisado, pero yo no he encontrado ninguna** y también no tenía ningún conocimiento de una película, sólo la que fue *disponibilizada* ¿y usted?

Antonella: Yo hum:: un ejemplo podría ser ... **es una película mexicana que se grabó en Monterrey que es un estado en la frontera de México** y:: se llama **“Ya no estoy aquí”**.

Manuela: ¡Ya no estoy aquí! ((começa a anotar)).

Antonella: **Antonella:** Sí, eh:: **es muy interesante** porque eh:: [...] eh:: los motivos por los que la gente se va e intenta cruzar a ... lo “sueño americano” ((gesto de aspas com os dedos)) para conseguir mejores oportunidades o por eh:: **huir de conflictos relacionados al crimen organizado o narcotráfico** que por ejemplo, ... **estereotipo que se tiene de México sobre narcotráfico y que también se tiene sobre Colombia** por ejemplo, entonces es **una de las razones o motivos por las que discriminan mexicanos y colombianos en otros países**, porque dicen que somos narcotraficantes o a veces por ejemplo, **el presidente de Estados Unidos anterior, Donald Trump dijo también que era eh:: terroristas o criminales o asesinos ...** entonces la gente eh:: **los estadounidenses se quedan con esa idea y generan pensamientos xenofóbicos y esa película refleja un poco lo que significa como para la identidad mexicana**, el hecho que en otros países nos vean con ojos de criminales.

Manuela: ¡Muy interesante! Después yo voy a ver.

Antonella: Sí es muy buena, es muy divertida también. ((risos)).

(Manuela e Antonella, 1ª interação - 14 de abril de 2023, 2024, grifo próprio).

No excerto 39, a interagente mexicana introduz um novo tópico, por meio de um ato interrogativo “¿Y tú, conoces otras películas relacionadas al tema?” em posição final da oração. Tal dado explicita a riqueza do contexto de aprendizagem em que é possível notar o princípio da autonomia (Little, 2003). Entretanto, é possível afirmar o desenvolvimento dessa autonomia ligado a fatores da influência cultural. A realização de pesquisas sobre os filmes latino-americanos acessíveis que abordem essa temática, foi uma atitude observada na ação de Manuela, demonstrando o interesse e a curiosidade. O cinema, enquanto artefato semiótico e produção audiovisual apresenta-se como um excelente potencializador de valores culturais (Macedo, 2005).

Interessantemente, o diálogo ganha profundidade com a sugestão do filme mexicano “*Ya no estoy aquí*” por Antonella, que explora à busca do “*sueño americano*” e os estereótipos vinculados ao narcotráfico, rompendo com julgamentos prévios e (re)significando discursos sobre outras culturas (Feron, 2020). Além disso, a sétima arte, como recurso didático, permite o enquadramento de elementos culturais que oferecem novas formas de enxergar o mundo através das telas (Garcia de Stefani, 2010). A descrição de Antonella, que considera o filme informativo e divertido, destaca o potencial das produções cinematográficas da América Latina para educar, engajar e motivar os participantes em contextos de ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras (Napolitano, 2003).

A reação de Manuela à sugestão do filme expressa interesse e uma atitude intercultural, destacando a relevância do cinema latino-americano como *ferramenta pedagógica* que permite as práticas interculturais (Oliveira, 2014). O fato de externalizar a forma de pensar sobre a própria cultura, de forma a evitar os estereótipos pode favorecer o

desenvolvimento de uma atitude crítico-reflexiva das interagentes. Desse modo, o uso do cinema no contexto do Teletandem promove a aprendizagem de LEs e proporciona uma compreensão mais profunda das questões interculturais e sociais presentes nas produções cinematográficas (Souza, 2014).

É importante ressaltar as potencialidades do cinema destacadas por Manuela e Antonella, como a *educação*, evidenciada pela troca de conhecimento sobre filmes relacionados à imigração, e a expressão artística, refletida na descrição do filme mexicano e nas discussões culturais e sociais abordadas pelo cinema latino-americano, enriquecendo a formação intercultural das participantes e o processo de ensino e aprendizagem de LEs.

Excerto 40:

Manuela: Essas migrações, também contribuem de certa forma para essa culturalidade, essa interculturalidade no nosso país [...] a gente viu né? nas séries que muitos chegam de forma irregular, então muitas vezes por não conhecer a lei do país, as leis trabalhistas, acabam entrando em um trabalho que está fazendo com que seja de certa forma escravizado né? não tenha seu trabalho digno, seu salário em dia, a quantidade de horas trabalhadas normais, então acho que é de suma importância ... conhecer essas partes de imigração, **que nem toda imigração dá certo [...].**

Antonella: Sim, é verdade! [...] algo muito parecido aqui no México, porque o México foi, hã:: é:: **mistura cultural com culturas indígenas pré-históricas**, hum:: e temos eh:: **mais ou menos sessenta e nove línguas indígenas não é?** [...] eu acho que a **conhecer, estudar esse tema é importante justamente a educação sobre a diversidade e a migração é as vezes a:: faz com que a gente esqueça que dentro do nosso próprio país há também diversidade**, então as pessoas que falam, nosso caso, língua indígenas, as vezes não conseguem um trabalho digno. [...] **as vezes a gente pensa muito em outras países, muitas culturas**, mas eh:: **dentro dos nossos próprios países, também há culturas e também existe trabalho que não é bom pagado** e se conhecer o tema, também hã:: **ajuda aqui não invisibilizemos [...].**

(Manuela e Antonella, 1ª interação - 14 de abril de 2023, 2024, grifo próprio).

Verificamos, no excerto 40, uma prática intercultural acentuada quando Antonella estabelece paralelos entre a realidade mexicana e a brasileira, enfatizando a diversidade linguística e as dificuldades enfrentadas por comunidades indígenas. A informalidade da interação, marcada por expressões como “né?” e “não é?”, reflete a autenticidade da comunicação cultural (Kfoury-Kaneoya, 2008).

A discussão sobre invisibilidade e desigualdade socioeconômica relacionada ao trabalho doméstico destaca como as produções audiovisuais podem *sensibilizar* os estudantes em relação às questões sociais. Turner (1998) argumenta que o cinema, ao retratar as experiências de migração e diversidade cultural, promove a reflexão e a conscientização sobre as realidades sociais enfrentadas por diferentes grupos. Assim, as produções

audiovisuais se mostram como *ferramentas eficazes para promover a reflexão e a conscientização sobre a realidade social*.

Além disso, assistir e discutir filmes latino-americanos durante as sessões de Teletandem facilita o *reconhecimento identitário e o rompimento de estereótipos*, humanizando as experiências de grupos marginalizados e promovendo práticas interculturais mais inclusivas. Portanto, o cinema se revela não apenas como entretenimento, mas como uma *ferramenta educativa* que possibilita aos participantes uma compreensão mais profunda das questões sociais e culturais presentes na América Latina (Macedo, 2005; Garcia de Stefani, 2010).

Dessa forma, as interações entre Manuela e Antonella destacam o papel transformador do cinema ao sensibilizar para as questões sociais, tanto dentro quanto fora dos próprios países das participantes (Turner, 1998). Nesse sentido, a percepção de Manuela sobre a potencialidade dos recursos audiovisuais no ensino-aprendizagem de línguas é confirmada também no final da interações no Teletandem, excerto 41, quando ela enfatiza a importância da produção audiovisual em seu relatório final.

Excerto 41:

Manuela: A produção audiovisual tem um papel importante no ensino e aprendizagem. [...] esse recurso proporciona um aprendizado mais dinâmico e que faz com que desperte o interesse do aluno, o recurso audiovisual, também pode ser utilizado para trabalhar as habilidades de compreensão leitora e auditiva.

(Manuela, Relatório Final, 2023, grifo nosso).

Conforme pudemos observar, Manuela comunga da visão que “a produção audiovisual tem um papel importante no ensino e aprendizagem”, o que demonstra estar ciente do valor do cinema e outras formas de audiovisual como ferramentas educacionais. Não obstante, ao mencionar a produção como um recurso, Manuela reafirma a capacidade do cinema de envolver os estudantes de uma forma que vai além do ensino tradicional. A partir desse contexto, inferimos que Manuela reconhece que o audiovisual pode ser utilizado não apenas para transmitir informações, mas para trabalhar habilidades específicas, como compreensão leitora e auditiva.

Entendemos, nesse sentido, que Manuela está consciente do potencial do cinema e outras formas de audiovisual como ferramentas pedagógicas que transcendem a mera transmissão de conteúdo. Ao reconhecer que a produção audiovisual proporciona um aprendizado mais dinâmico e desperta o interesse do aluno, ela está alinhada com a visão de

que o cinema pode ser explorado de forma mais ampla no contexto educacional. Essa compreensão reflete a abordagem de diversos teóricos, como Feron (2020) e Turner (1997), que destacam a capacidade do cinema de envolver os estudantes de maneira mais profunda, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Dessa forma, a visão de Manuela reforça a importância de integrar o cinema de forma eficaz no processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo seu potencial para além do entretenimento. O cinema, como uma ferramenta valiosa para a formação integral dos estudantes, pode ser explorado para desenvolver habilidades cognitivas e linguísticas e engajar os estudantes de maneira mais efetiva.

Excerto 42:

Manuela: De modo geral, **avalio essa experiência como sendo muito positiva**, pude acompanhar minha evolução durante as interações, **a primeira interação, considero como uma experiência negativa, mas que foi crucial para que nas demais interações eu pudesse superar os erros e evoluir.** Dessa maneira, **no decorrer das interações, não tinha mais vergonha de falar e não me preocupava em errar**, me comunicava de uma forma mais tranquila e segura, **as interações de certa forma foram me moldando, que pude evoluir nas interações e na escrita na minha própria língua. É, de fato, uma experiência incrível, de grandes conhecimentos linguísticos e culturais que só vem a agregar na minha formação docente.**

(Manuela, Diário de bordo - 1ª interação, 2023, grifo nosso).

No excerto 42, ao avaliar sua experiência no Teletandem, Manuela destaca a evolução que obteve ao longo das interações, reconhecendo tanto os desafios iniciais quanto os progressos subsequentes. Sua reflexão evidencia a importância do processo de aprendizagem vivenciado durante as sessões, especialmente no que diz respeito à superação de dificuldades e ao desenvolvimento da confiança na comunicação.

A partir do relato de Manuela, percebemos que a professora em formação passou por uma transformação significativa ao longo das interações. Inicialmente, ela descreve a primeira experiência como negativa, mas reconhece sua importância como um ponto de partida para o crescimento posterior. Nesse sentido, a brasileira sinaliza que o erro é parte essencial do processo de aprendizagem, pois proporciona oportunidades de aprendizado e melhoria contínua.

Ao se sentir mais confiante e confortável nas interações subsequentes, Manuela demonstra ter adquirido uma postura mais tranquila e segura, contribuindo para seu progresso na comunicação e na escrita. Essa evolução é um reflexo da experiência transformadora proporcionada pelo Teletandem, conforme destaca Garcia de Stefani (2015), sobre a capacidade da sétima arte de promover o desenvolvimento linguístico e cultural dos

participantes. O relato de Manuela reforça a ideia de que o Teletandem oferece oportunidades de prática linguística e promove um crescimento pessoal e profissional significativo, enriquecendo sua formação docente com conhecimentos linguísticos e culturais valiosos.

Ademais, é importante ressaltar que a competência linguístico-comunicativa acontece em função da experiência intercultural, em que professores em formação se envolvem em assuntos relevantes para eles, usando a negociação de significados para compreenderem e se expressarem. Desse modo, o relato de Manuela mostra como as interações promovem para uma compreensão mais amplas das diferentes culturas e contribuem para o desenvolvimento de uma abordagem mais inclusiva e reflexiva no ensino de LEs.

Excerto 43:

Pesquisadora: Como você visualiza o cinema nas aulas de Língua Espanhola?
--

Manuela: Sem dúvida é muito importante, porque promove a interação e discussão sobre as determinadas culturas que poderão ser trabalhadas nas aulas.

(Manuela, Questionário final, 2023, grifo nosso).

O excerto 43 acima, nos mostra que, embora Manuela não tenha apresentado uma visão detalhada sobre o uso do cinema nas aulas de língua espanhola em sua resposta ao questionário final, ela reconhece sua importância como *ferramenta pedagógica*. Ao afirmar que o cinema é relevante por *promover a interação* e a *discussão de culturas*, a licencianda demonstra um entendimento inicial do cinema no ensino de LEs. No entanto, essa percepção pode ter sido limitada devido ao contexto de sua formação como professora de espanhol.

Vejamos que a participante possivelmente não teve uma reflexão teórica profunda sobre o que consiste no uso do cinema como *recurso educacional*. Isso porque, como estudante em formação, Manuela ainda estava em processo de aprendizagem e possivelmente não teve a oportunidade de explorar algumas das dimensões teóricas e práticas relacionadas ao cinema. Acreditamos que, a ausência de detalhamento em sua resposta sugere uma falta de familiaridade com abordagens e estratégias possíveis de serem aplicadas.

À medida que Manuela avança em sua formação e experiência como professora, é provável que sua visão se torne mais articulada e informada, permitindo uma aplicação mais eficaz do cinema como ferramenta pedagógica em sala de aula, dado que “cumprir a função educativa determinada pelos seus fins pedagógicos, de propiciar ao alunado amostras

contextualizadas e, portanto, carregadas de valor cultural e ideológico da própria língua espanhola.” (Souza, 2014, p. 122).

Assim, acreditamos que a integração da sétima arte como recurso didático-pedagógico, adotando uma abordagem intercultural e promovendo uma prática reflexiva na formação para o ensino e aprendizagem de espanhol, contribuirá para a (re)construção de crenças e fortalecerá a reflexão sobre as diversas possibilidades existentes no seu processo de ensino-aprendizagem de línguas. Isso também impactará positivamente na formação contínua de professores (Kfoury-Kaneoya, 2009; Celani, 2010).

Excerto 44:

Pesquisadora: Há espaço para trabalhar a interculturalidade e o cinema na formação docente? Se sim, por quê?

Manuela: Sim, há espaço, porém acredito que **não é algo muito trabalhado,** a não ser nos componentes que são ofertados pela disciplina.

Pesquisadora: Caso tenha respondido SIM à pergunta anterior, como você enxerga a presença da interculturalidade e do cinema na sua formação enquanto docente de língua espanhola?

Manuela: Eu enxergo de uma forma bastante positiva, que contribuiu de uma forma muito enriquecedora para o meu aprendizado quanto docente.

(Manuela, Questionário final, 2023, grifo nosso).

Nesse momento, é possível depreender a experiência positiva que Manuela destaca a relevância da interculturalidade e do cinema na formação docente de língua espanhola. Ao responder afirmativamente à questão sobre o espaço para trabalhar esses temas na formação, a licencianda destaca que, apesar da existência desse espaço, eles não são amplamente explorados, a não ser nos componentes específicos oferecidos pelos componentes curriculares. Essa observação sugere que a interculturalidade e o cinema ainda não recebem a devida atenção em todos os aspectos do currículo de formação docente.

A falta de uma abordagem mais abrangente desses temas pode resultar em lacunas na preparação dos futuros professores, limitando sua capacidade de integrar efetivamente esses recursos pedagógicos em suas práticas de ensino. A percepção de Manuela reflete a necessidade de uma maior integração desses elementos no contexto acadêmico, a fim de desenvolver uma compreensão mais profunda de como utilizar o cinema e a interculturalidade para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Desde uma visão crítica, Manuela enfatiza que a presença da interculturalidade e do cinema em sua formação é percebida de forma bastante positiva e enriquecedora. Isso indica que, quando abordados adequadamente, esses temas são fundamentais para o

desenvolvimento profissional dos futuros professores, preparando-os para enfrentar com os desafios interculturais na sala de aula, a partir do “lugar de construção, de conhecimentos, criticidade, memórias e identidades” (Silva, 2020, p. 176). Portanto, a resposta de Manuela aponta para a necessidade de integrar esses temas de maneira mais consistente e eficaz na formação de docentes de língua espanhola.

4.2.2 – “¿Por qué Nací Mujer?” (1970)

Nesta segunda interação de Teletandem, recorreremos ao filme mexicano “¿Por qué Nací Mujer?” (1970)⁶¹, uma obra-prima dirigida por Rogélio A. González. O filme se destaca por sua habilidade em destacar os desconfortos e desafios enfrentados pelas mulheres em uma sociedade profundamente enraizada em modelos patriarcais. Sob a influência marcante do contexto dos anos 1970, a aparência e o estilo do filme refletem as questões sociais e culturais da época (Ver Figura 10).

Figura 10: Filme “¿Por qué Nací Mujer?” (1970)



Fonte: Tele N (2023).

Ao selecionar este filme para a segunda interação de Teletandem, o objetivo enquanto professora-mediadora era duplo: (i) promover a troca intercultural e (ii) estimular a reflexão crítica sobre questões de gênero em contextos distintos entre as participantes. A escolha dessa produção representa a riqueza da cinematografia mexicana e oferece um contraponto significativo ao contexto brasileiro explorado na primeira interação.

⁶¹ ¿POR QUÉ NACÍ MUJER?/ Tele N / Película Completa / Andrés Soler. [S.l.: s. n.], 2023. Filme (1h.59min.35s). Publicado pelo canal Tele N. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HV7M2LYhjQY&t=771s&ab_channel=TeleN. Acesso em 02 de jun. 2024.

A narrativa do filme aborda uma miríade de temas essenciais ao movimento feminista, incluindo a luta pela igualdade de gênero e a reivindicação do direito à autonomia e liberdade nas esferas profissional e pessoal. O filme mergulha nas complexidades da vida feminina, explorando a busca pela independência, a inserção no mercado de trabalho e o enfrentamento das expectativas sociais em relação à maternidade e ao casamento. A habilidade do diretor em criar uma atmosfera de crescente tensão e introspecção eleva o filme mexicano ao status de uma obra que não apenas entreteve o público, mas que desafiou as convenções cinematográficas e sociais com profundidade e sensibilidade.

Além disso, ao examinar detalhadamente as produções cinematográficas de diferentes culturas, nosso objetivo foi proporcionar um ambiente de aprendizado que seja tanto receptivo quanto enriquecedor para todas as participantes. Queríamos promover uma compreensão mais profunda das complexidades relacionadas às questões de gênero nos contextos latino-americanos. O excerto 45 a seguir apresenta o diálogo de Manuela e Antonella sobre o filme.

Excerto 45:

Manuela: Então ... quando você assistiu o filme, né? eh:: quais foram os sentimentos que despertou assim, o que você sentiu?
Antonella: Ao princípio foi hum:: todo muy tranquilo, mas quando apresentaram ao irmão delas eu fiquei com muita raiva de ele, porque ele era muito eh:: hum:: em espanhol a gente diz: “ <i>mandón</i> ” como que manda muito ...
Manuela: Mandão! a gente também fala muito em português.
Antonella: Mandão!
Manuela: Sim, mandão, autoritário né?
Antonella: Exatamente! Autoritário e eu não gostei dele e foi como o problema muito claro, também acho interessante que ... é:: uma película de produção masculina né? Ou seja, o produtor é homem e tá retratando uma situação de mulheres , mas acho que ainda com isso, ele apresentou uma problemática que ninguém, quase ninguém fala no <i>cine</i> , então eu gostei muito.

(Manuela e Antonella, 2ª interação - 28 de abril de 2023, 2024, grifo próprio).

No excerto 45, observa-se que Manuela, ao fazer uma pergunta, proporciona a Antonella a oportunidade de compartilhar suas *emoções e reflexões* geradas pela experiência cinematográfica. Inicialmente, Antonella sente uma tranquilidade em relação ao filme, porém essa atmosfera muda quando um personagem específico da trama, *Francisco*, é introduzido. A mexicana expressa sua raiva em relação ao personagem devido ao comportamento autoritário e controlador. Manuela, ao reconhecer esse comportamento, concorda com a caracterização do personagem.

Conforme Duarte (2002, p. 19) destaca, as percepções culturais “associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais”. Acredito que essa troca de percepções entre as duas participantes ilustra como o cinema foi capaz de *despertar reações emocionais intensas* e como os espectadores *interpretam e atribuem significados* aos personagens com base em suas experiências pessoais e referências culturais. Destaco também que a identificação de Manuela e Antonella com a descrição do personagem como “mandão” nos revela como o filme proporciona *oportunidades significativas para reflexão, aprendizado e engajamento* com questões sociais e culturais.

Além disso, a troca linguística entre o espanhol e o português demonstra como as discussões sobre temas abordados pelo cinema transcendem barreiras linguísticas e culturais, conectando pessoas com experiências e perspectivas diversas em um diálogo intercultural. É importante observar que, neste excerto 45, Antonella destaca a problemática da representação de gênero na indústria cinematográfica. Ela ressalta que, embora o filme seja produzido por um homem, ele retrata a situação vivida por mulheres em seu país. Antonella expressa surpresa positiva a Manuela com o fato de que o filme aborda uma temática feminina de maneira relevante, algo que ela considera raro no cinema.

Entendo que, neste excerto 45, essa observação sublinha a importância de diversificar as vozes e perspectivas por trás das câmeras para garantir uma representação mais autêntica e abrangente das experiências humanas. A menção de Antonella ao produtor masculino, ao mesmo tempo em que reconhece a relevância da temática tratada, aponta para uma *consciência crítica* sobre quem está contando as histórias e como isso pode influenciar *a percepção e a autenticidade* das narrativas apresentadas ao público.

Excerto 46:

Manuela: E assim, é um filme que foi pensado em 1970, então naquela época já vinha retratando a feminilidade, a mulher no âmbito familiar, a mulher no âmbito do trabalho, como era tratada, né? Algo que muitas vezes a sociedade não via, mas que acontecia né?

Antonella: Sim, exatamente!

Manuela: e:: ele ... eu também percebi né? ((rindo)) dá uma raiva, ele era muito mandão e a cena assim bem foga dele, que ele tinha uma folga, sentado no colo da mãe, deitado né? ((expressa a posição usando o gestual)) pediu a irmã levar um suco para ele, descascou a laranja e ainda pede para ela voltar e levar aquela casca, então... Meu Deus do céu!!! o que é aquilo? precisava de um bom trabalho para tirar aquela poupança do sofá e trabalhar ((risos)), fazer uma coisa útil, tanta gente numa casa e não fazia nada.

Antonella: ((risos)) Exato! Eu ficava ... é:: com muita raiva especialmente dos homens da:: das casas, por exemplo, o avó ((seria avô)) que estava vendo, assistindo a televisão e lendo o jornal e tirava todo para o ... então né? era muito como “mal-educado” ((gesto de aspas com os dedos)) que a gente diria, mas também, mira uma conduta muy masculina nessa época. Acho

que ainda é, nessas famílias mais tradicionais mexicanas, ainda é assim, e a representatividade nos meios audiovisuais ainda tem muito desses comportamentos masculinos.

(Manuela e Antonella, 2ª interação - 28 de abril de 2023, 2024, grifo próprio).

No excerto 46, a comunicação entre estas participantes é notável pela frequência e pela natureza colaborativa do diálogo. Nota-se que Manuela e Antonella estão engajadas na leitura das narrativas fílmicas. A brasileira continua o diálogo, contextualizando o filme e o período de 1970, destacando como ele aborda a feminilidade e o papel da mulher tanto no ambiente familiar quanto no profissional, expondo realidades muitas vezes invisíveis para a sociedade da época.

A resposta compreensiva de Antonella, permite que Manuela expresse sua indignação com o comportamento do personagem *Francisco*, detalhando a cena que ilustra a sua atitude autoritária e preguiçosa. A mexicana diz entender esse sentimento e considera que compartilha da mesma sensação em relação aos homens da narrativa. Ela menciona o comportamento do avô (o patriarca), que considera mal-educado e representativo de uma conduta masculina típica daquela época. Assim, destaco nesta parceria de Teletandem o exercício da compreensão e consciência cultural sobre questões presentes em diferentes culturas, tradições, línguas e estilos de vida ao redor do mundo.

As situações presentes nesta interação, através dessa comunicação dinâmica, mostram como as participantes Manuela e Antonella usam o filme como um ponto de partida para discutir questões de gênero e comportamento social. Em relação à situação descrita, elas refletem sobre como essas representações ainda são relevantes em contextos contemporâneos, especialmente em famílias tradicionais mexicanas, como apontado pela própria nativa, Antonella. Essa troca ilustra o potencial do cinema como um artefato semiótico mediador, facilitando discussões profundas sobre culturas e perspectivas diversas.

Segundo Garcia de Stefani (2010), o elemento semiótico no contexto audiovisual torna o cinema um veículo de ensino-aprendizagem de grande impacto em uma perspectiva intercultural. Através do cinema, os espectadores são expostos a diferentes realidades e podem refletir suas próprias experiências, ampliando assim sua compreensão de mundo. Assim, fica evidente que, essa imersão cultural proporcionada pelo cinema pode levar a um maior entendimento e empatia entre indivíduos de diferentes contextos socioculturais, uma ideia que se alinha com a interação observada entre Manuela e Antonella.

No excerto 47, a seguir, Manuela e Antonella discutem suas impressões sobre o filme. O diálogo revela a importância das temáticas abordadas nas produções latino-americanas

como um recurso provocador e eficaz para promoção de práticas interculturais enriquecedoras e significativas. A troca de percepções entre as participantes demonstra como o cinema pode despertar reações emocionais intensas e promover o diálogo intercultural.

Excerto 47:

Manuela: [...] Apesar de.. de existir já a lei de igualdade, mas ainda **é uma cultura** que acho ... acredito **que está muito enraizada na cabeça das pessoas, o machismo, porque eles acham que podem tudo e que a mulher deve ser submissa ou empregada dele e fazer tudo por ele**, mas não é essa a questão né?

Antonella: **Exatamente!** talvez es muito [...] é rápido falar do final do filme? mas **no final, avó diz que ela sempre foi a escrava do seu marido né? Ela nem se sentia como uma esposa ou uma mãe, só era quem cuidava, quem procurava**, então acho que **é uma *escena* muito forte. Eu gostei tanto do filme que eu mandei pra minha mãe pra ela ver** ((risos)).

Manuela: A cena ali, **a melhor cena ali, quando ele morre, que ela bem empoderada com sua atitude, porque ali é.. a partir daquele momento ela pode tomar a atitude que for, porque ali ela é a chefe da casa... e a filha...** achando que.. - ah minha mãe é muito frágil, vou ter que cuidar das coisas e tal, **e ela com autoridade, chega lá e diz: eu sou a... a... acho que é a responsável né universal**, esqueci a palavrinha, que é para herdeiro universal ...

Antonella: sim ... *heradera*

Manuela: sim, comandava em tudo, então não tinha problema ((risos das duas)) aí **ela saiu top, toda arrumadona** ((bate palma)) e foi com a outra filha que ela meio que tinha sido expulsa de casa por ter tido um filho fora do casamento, assim nas adolescência né? ... E como ela mesmo fala né, a personagem no.. meio que responsabilidade e foi uma repercussão final assim, muito boa, falou pra cada filho o que fazia né? Então ela jogou na cara de cada um tudo... - hipócritas!

Antonella: sim, eu acho que exatamente o final foi como a justiça pra o com..comportamento dos homens *porqui* a mãe dele diz que cada um né como você diz? E:: também as mulheres, assim como: - ah você foi muito ruim comigo; - você me tratou assim; eu acho essa *escena* também muito forte e como que nessa parte eu me senti com menos raiva dos homens porque ao final já disseram o que mereciam ((risos)).

Manuela: Isso foi ... acredito que fechou com chave de ouro, melhor cena ((riso)) bem-merecido! A gente meio que adiantou tudo ((risos)).

Antonella: Já falamos o final ((risos)) mas o filme completo foi muito bom.

Manuela: Foi, foi, foi muito bom, gostei bastante.

(Manuela e Antonella, 2ª interação - 28 de abril de 2023, 2024, grifo próprio).

A parceria Manuela-Antonella evidencia o desejo de comunicação intercultural e de fazer Teletandem. Este sentimento se confirma pelas percepções e comentários das participantes. No excerto 47, Manuela comunica a parceira Antonella suas reflexões sobre a persistência do machismo na sociedade, mesmo com a existência de leis de igualdade. A licencianda destaca como a cultura machista ainda está enraizada na mentalidade das pessoas, perpetuando a ideia de que as mulheres devem ser sempre submissas. Por sua vez, a mexicana concorda e complementa com uma análise do final do filme, onde a personagem da avó, *Dona Rosario*, revela que sempre sentiu uma escrava de seu marido, destacando a força emocional dessa cena.

É importante, também, ressaltar, a atenção dada às características dos personagens para a reflexão crítica. O diálogo sobre o empoderamento da personagem feminina após a morte de seu marido revela como o filme oferece uma narrativa de justiça e transformação social. Destaco nesta interação, dois momentos cruciais evidenciados pelas participantes: (i) a cena que a avó se declara a herdeira universal e toma controle de casa, e (ii) o momento em que ela confronta seus filhos expondo suas hipocrisias. Em ambos os momentos, pode-se notar o cinema como um *poderoso instrumento de crítica social e reflexão* sobre questões de gênero e poder.

É relevante lembrar que o uso de produções cinematográficas em práticas telecolaborativas fortalecem a vivência das parceiras, bem como o desenvolvimento da *consciência cultural crítica*. A interação entre Manuela e Antonella não apenas facilita a prática linguística, mas também aprofunda o entendimento mútuo de contextos socioculturais distintos, permitindo uma troca rica e significativa.

Todavia, observa-se que algumas ações, como a antecipação final do filme, embora realizadas de maneira espontânea e divertida, enriquecem a discussão ao criar um ambiente confortável para explorar as reações emocionais e interpretações de forma mais autêntica e envolvente. Dessa forma, percebe-se nas falas das participantes que o cinema tem o *poder de humanizar e reunir diversos contextos em um único local* (Souza, 2014), permitindo a visualização de distintas realidades e ajudando a desconstruir estereótipos negativos.

Excerto 48:

Antonella: [...] ¿Qué piensas a respecto de la propuesta que hizo el director Rogélio en la producción del drama?
Manuela: Bueno ... ((risos)) creo que la propuesta de Rogélio, <i>é isso?</i> ...
Antonella: uhum!
Manuela: <i>Foi de mostrar la realidad de las muje ... mujeres de aquella época y también eh:: traer para la sociedad, mostrar para la sociedad lo que ocurri ... ocurría de facto</i> y que muchas veces eh:: no era de conocimiento de todos <i>¿sí? era mucho ... como posso decir ... eh:: cuestión de más.. en ámbito familiar</i> , ocurrencia en ámbito familiar y también destacar las posiciones de las mujeres cuando ellas toman actitudes de:: de:: <i>como é que eu posso ... decir ... de...</i>
Antonella: ¿Rebeldía? ¿Como libertad?
Manuela: Sí, eh:: de libertad ... eh:: de libertad ... de <i>se empoderar ... no sé si habla así ...</i>
Antonella: Empoderamiento , uhum::
Manuela: Empoderamiento y destacar también que, mujeres también ... po ... pueden se opor ... tener sus escojas ... <i>¿escojas?</i>
Antonella: de ... ((inaudível)).
Manuela: y ... y una posición, poder se posicionar como una mujer, decir lo que <i>quer</i> acerca de su vida, <i>nas</i> escojas que quieren cómo el facto de Tía Doro ((personagem do filme)) que teve un hijo y salió de la casa de los padres y depois ... después de veintiséis años, todavía no quería poner sus pies en la casa de sus padres, después de la muerte de su papá y ela ... ella

consiguió eh:: alcanzar ... lograr sus objetivos ¿sí? y ser independiente a pesar de no ter ... el apoyo de sus padres ... creo que es eso.

(Manuela e Antonella, 2ª interação - 28 de abril de 2023, 2024, grifo próprio).

Na interação exposta no excerto 48, Antonella é quem sugere a análise da proposta do diretor *Rogélio* na produção do drama. Manuela acredita que a intenção do diretor foi mostrar a realidade das mulheres daquela época e trazer à tona questões muitas vezes desconhecidas pela sociedade. A licencianda destaca como o filme evidencia situações no âmbito familiar e a importância das atitudes de liberdade e empoderamento das mulheres, indicando uma percepção crítica e reflexiva.

Dessa forma, Manuela demonstra consideração e respeito pela visão de Antonella ao procurar palavras corretas em espanhol, mostrando seu esforço para se comunicar efetivamente. Compreendo que estas percepções evidenciam não apenas a valorização do cinema como ferramenta educativa, mas também a capacidade das participantes de refletir criticamente sobre questões sociais e culturais.

Entre as participantes, verifica-se que a comunicação é fluida e colaborativa. O relacionamento entre as duas é de reciprocidade e apoio mútuo, evidenciando forte engajamento na discussão. Manuela sinaliza que as mulheres podem se posicionar e fazer escolhas independentes, ilustrando seu ponto com o exemplo da personagem *Tía Doro*, que conseguiu alcançar seus objetivos apesar das adversidades. O comentário de Antonella, ao afirmar: “*Empoderamiento, uhum::*”, valida e reforça a ideia apresentada por Manuela. A discussão sobre empoderamento feminino e a representação da realidade das mulheres amplia seus horizontes culturais e suas consciências críticas.

As temáticas presentes nos filmes geram desapontamentos quando não alcançam as expectativas criadas pelas participantes, principalmente em suas percepções durante os encontros interculturais em práticas telecolaborativas. Antonella sinaliza a força das cenas finais e a questão da rebeldia feminina justificada pela busca de liberdade e autonomia da *Tía Doro*. O comentário de Manuela, ao destacar a independência conquistada pela personagem, complementa essa reflexão: “*ella consiguió eh:: alcanzar ... lograr sus objetivos ¿sí? y ser independiente a pesar de no ter ... el apoyo de sus padres*”.

Assim, essas discussões demonstram que o uso de produções cinematográficas em práticas telecolaborativas fortalece o *desenvolvimento da consciência cultural crítica*. Turner (1997) destaca que o cinema funciona como um *meio investigativo* que atua como uma forma expressiva e representativa, abordando aspectos culturais e ideológicos. A interação de Manuela e Antonella facilita a prática linguística e aprofunda o entendimento

mútuo de contextos socioculturais distintos, permitindo uma troca rica e significativa. A potencialidade do cinema como *ferramenta educativa e mediadora cultural* é ressaltada pelo seu *poder artístico de integrar diversos contextos em um único espaço* (Souza, 2014).

Excerto 49:

Antonella: [...] ¿Conoces alguna otra película u otros materiales audiovisuales que debatan sobre este asunto?
Manuela: Yo he visto una película que se llama ... solo he visto en portugués, pero en español creo que debe ser estrellas más allá ... allá del tiempo .
Antonella: ¿Estrellas más allá del tiempo?
Manuela: ¡Eso! Es una película estadounidense .
Antonella: Ah:: no ...
Manuela: ¿No?
Antonella: No, no la conozco.
Manuela: Es una película que conta la historia de tres mujeres negras que trabajan ... trabajan en la NASA, pero que sufren mucho perjuicio por su color de piel, pero son las más inteligentes de lá y precisan ... solicitan una que es la mejor en matemática y ella va, pero sufre mucho porque ... ¿el baño? <i>Banheiro</i> ... ¿baño? ...
Antonella: Sí, baño.
Manuela: Es muy lejos del local ... local de trabajo, entonces ella camina muy tiempo <i>até</i> el baño y cuando regresa, el jefe estaba a esperar porque ella no estaba trabajando y toda vez que ella va al baño ((coloca papéis em sua mão, imitando a personagem que está narrando)) lleva todos los documentos para hacer las correcciones en cuanto hace sus necesidades ((risos)), ¡es muy increíble! ... porque un día cuándo ella no aguanta más, ella habla para ellos que no tiene baño para ella en aquel <i>prédio</i> y ella tiene que caminar cerca de dos cuarterones creo, para encontrar un baño de negros, toma café en una cafetera para personas de color, porque no puede utilizar la otra y en este día, él va a quebrar la placa, no sé si habla placa del baño, poner abajo ...
Antonella: Sí ...
Manuela: Para que no tenga distinción de baño, es uno para todos blancos o negros, porque él dice que la urina es de la misma <i>cor</i> en aquel local de trabajo y ¡es muy interesante! ((risos))
Antonella: ¡Sí!:: ((fala com entusiasmo)), no la recordaba por el título, pero he visto de lo que se trata, ¡es muy buena! son mujeres que hacen ecuaciones matemáticas, sí, sí, la conozco y tiene un código de vestimenta que es: vestido, tacones y collar de perlas, entonces, otro problema es que tenían que caminar en tacones hasta el otro baño ... ah! " <i>prédio</i> ", "edificio" ... hasta el baño del otro edificio para hacer sus necesidades, justamente.
Manuela: ((risos)) ((em seguida a fala fica inaudível)).

(Manuela e Antonella, 2ª interação - 28 de abril de 2023, 2024, grifo próprio).

Conforme apresentado acima, o excerto 49 revela um diálogo cativante entre Antonella e Manuela, onde a interagente mexicana busca recomendações de filmes ou materiais audiovisuais relacionados ao tema da representatividade feminina. Manuela prontamente compartilha uma experiência com o filme “Estrelas além do tempo (2016)”⁶²,

⁶² ESTRELAS ALÉM DO TEMPO. Direção: Theodore Melfi. Produção: Donna Gigliotti, Peter Chernin, Jenno Topping, Pharrell Williams e Theodore Melfi. Los Angeles: 20th Century Fox, 2016. 1 vídeo (124min). Título original: Hidden Figures. Acesso pelo serviço streaming Disney. Disponível em: <https://www.disneyplus.com/pt-br/movies/estrelas-alem-do-tempo/2xa2YdiOJXQt> . Acesso em: 03 de jun. 2024.

uma produção estadunidense que narra a história de três mulheres negras que trabalham na NASA durante um período em que sofrem discriminação racial (Ver Figura 11).

Figura 11: Estrelas além do tempo (2016)



Fonte: Disney (2024).

A narrativa enfoca os desafios enfrentados pelas mulheres devido à sua cor de pele, especialmente no que se diz respeito ao acesso ao banheiro no local de trabalho. De maneira expressiva, Manuela utiliza de gestos e descrições vividas para ilustrar a situação, enriquecendo a compreensão de Antonella sobre a trama. Nesse sentido, Souza (2014, p. 219) destaca que “quando pessoas de línguas diferentes convivem um vai ajudando o outro com gestos, palavras”. Analiso que o diálogo desta interação suscita reflexões por parte da licencianda sobre os comportamentos, hábitos e atitudes das personagens do filme, contribuindo para uma experiência de aprendizado intercultural com a sua parceira mexicana.

A interação entre Manuela-Antonella demonstra a capacidade do Teletandem em promover uma troca cultural rica, indo além do ensino linguístico para abordar questões sociais e culturais profundas. Observo, também, que Antonella faz poucos registros a respeito de aspectos gramaticais na oralidade da brasileira, o que sugere um foco maior no conteúdo e nas questões sociais abordadas. Além disso, enfatizo o reconhecimento do cinema como *veículo de comunicação visual*. Isto é, o diálogo entre as participantes destaca a capacidade única do cinema em abordar questões sociais e culturais utilizando a reflexão crítica dos expectadores como *meio de amplificação desses discursos*.

Verifica-se no excerto 49, que Manuela e Antonella enfatizam a potencialidade do cinema em *amplificar vozes, constituindo-se como uma plataforma significativa para conscientização*. Nesse sentido, a discussão promove a *reflexão* sobre desigualdades sociais

e raciais, mas também serve como um *instrumento para aprofundar a análise de temáticas relacionados à igualdade e justiça*, por exemplo, consolidando a sétima arte como um meio influente no diálogo intercultural em interações do Teletandem para o ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LEs).

Ao considerarmos o papel da arte como uma linguagem universal capaz de transcender barreiras linguísticas, o excerto subsequente (50) enfatiza que “a curiosidade pode facilitar a disposição, responsabilidade e dedicação em constituir-se enquanto outro” (Souza, 2014, p. 210). Essa perspectiva destaca que a prática da alteridade é um dos elementos principais da aprendizagem de um idioma-alvo.

Excerto 50:

Manuela: ¿Tiene alguna otra alguna película?
Antonella: Yo estaba pensando en una que, no es una problemática muy clara, es una película, muy reciente que se llama Roma, ¿escuchaste ella o he visto?
Manuela: ¿Roma?
Antonella: Uhum, es de un productor mexicano que se apellida Cuarón, Alfonso Cuarón y ...
Manuela: ¿Esta película está disponible en Netflix?
Antonella: Sí, está en Netflix, ¡Sí es muy:: buena! La protagonista es una mujer indígena mexicana que se llama Yalitza Aparicio, la película tiene otro nombre la ponen “Leo”, pero hablar precisamente que es una familia tradicional mexicana en una colonia muy famosa de México, que se llama colonia Roma, por eso se llama así la película y esa mujer que es indígena, trabaja como sirvienta de una familia tradicional en que el hombre se pasa trabajando todo el día y la mujer está a cargo de la educación de los hijos, pero el giro, la cosa que cambia. La sirvienta o Leo es que se ocupa de los hijos prácticamente, la madre casi no está viendo por ellos o cuidándolos y deja que lo haga Leo, entonces también, habla un poco como de una cuestión que se parece más no solo mexicana, sino universal que es como la falta de paternidad o de figuras maternas en las familias, [...] ¡Es muy buena! está en blanco y negro, pero es porque el estilo de la película, no porque ha sido grabada en blanco y negro como antes, entonces está muy interesante! ganó muchos premios y también tiene mucha crítica de ... de ... pues de gremio de cine y ese, ese director estudió aquí en mi universidad, entonces es también de la UNAM y es muy famoso. En México ha hecho otras películas que también tiene fama en otros lados ((risos)).

(Manuela e Antonella, 2ª interação - 28 de abril de 2023, 2024, grifo próprio).

A situação apresentada acima, refere-se ao momento em que Manuela questiona sua parceira a respeito de outras produções cinematográficas relacionadas à representatividade feminina. A resposta de Antonella introduz o filme “*Roma*”⁶³ (2018), dirigido pelo renomado mexicano *Alfonso Cuarón* e disponível na plataforma da Netflix (Ver Figura 12).

⁶³ ROMA. Direção: Alfonso Cuarón. Produção: Alfonso Cuarón, Nicolás Celis e Gabriela Rodriguez. México: 2018. 1 vídeo (2h14min). Título original: Roma. Acesso pelo serviço streaming Netflix. Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/80240715?source=35> . Acesso em: 03 de jun. 2024.

Figura 12: Filme “Roma” (2018)



Fonte: Netflix (2024).

Antonella detalha a narrativa do filme, que se concentra na vida de *Cleo*, uma mulher indígena que trabalha como empregada para uma família de classe média na colônia *Roma*. Ela destaca como o filme aborda as complexas dinâmicas familiares, particularmente a ausência parental devido ao exaustivo trabalho do pai e à negligência da mãe, que delega a educação dos filhos a *Cleo*. A escolha cuidadosa de apresentar a produção latino-americana “*Roma*” para a discussão enriquece a experiência intercultural das participantes, fornecendo não apenas um resumo do enredo, mas destacando a relevância cultural e social da obra.

O interesse e curiosidade de Manuela pelo filme, nos mostra que a licencianda está aberta a explorar e aprender sobre realidades culturais diferentes da sua, utilizando o cinema como uma ferramenta para essa exploração. Percebe-se que Antonella utiliza a trama como um ponto de partida para discutir questões sociais importantes, promovendo uma reflexão crítica sobre a sociedade mexicana e, por extensão, sobre outras sociedades. Manuela, ao se interessar pela recomendação, mostra disposição para aprofundar seu entendimento dessas questões, o que enriquece sua formação intercultural e linguística.

Além disso, a mexicana destaca a estética única do filme, filmada em preto e branco, mencionando que essa escolha estilística contribui para a profundidade e o impacto visual da narrativa. É importante atentar para o fato de que os comentários de Manuela e Antonella reforçam a ideia de que o cinema, além de ser um *veículo para contar histórias*, é também uma *forma de arte* que pode ser apreciada em diversos níveis.

A partir dos excertos 49 e 50, podemos inferir que os filmes sugeridos pelas participantes, de origens distintas (estadunidense e mexicana), ressaltam a capacidade única do cinema em provocar diálogos significativos e estimular reflexões profundas sobre a diversidade de experiências e desafios enfrentados por diferentes grupos na sociedade contemporânea. Ao considerar a interseção entre o Teletandem, práticas interculturais e o

cinema latino-americano, destacamos a incorporação de elementos visuais e narrativos na compreensão dos aprendizes sobre as complexidades culturais e sociais da América Latina.

Excerto 51:

Manuela: Conversamos muito sobre a temática e o filme que foi bastante pertinente e foi possível conversar dentro da temática em muitos aspectos, como por exemplo: **falamos sobre o papel da mulher na sociedade no âmbito familiar, sobre a lei da igualdade de gênero, sobre o autor do filme, por sua ilustre ideia de mostrar quantas mulheres nos anos 1970 passavam por situações semelhantes no âmbito familiar e não vinha a público, sobre as famílias atuais e sobre nossas experiências pessoais e familiares.**

(Manuela, Diário de bordo - 2ª interação, 2023, grifo nosso).

No excerto 51, a riqueza da interação entre as participantes no Teletandem é destacada pela discussão profunda e multifacetada sobre a produção cinematográfica “*Por que nació mujer*” (1970). Manuela, expressa em seu diário de bordo reflexivo que o diálogo transcende os limites do enredo cinematográfico, abrangendo questões sociais pertinentes como: o papel da mulher na sociedade, a igualdade de gênero e até detalhes sobre o produtor/diretor do filme. Nesse sentido, a análise se estende além do filme em si, explorando as dinâmicas familiares contemporâneas e, de maneira ainda mais reveladora, compartilhando experiências pessoais e familiares.

Ao considerar o excerto acima (51), em um contexto intercultural no Teletandem, torna-se claro que a discussão ultrapassa as fronteiras da narrativa e oferece uma oportunidade de explorar a linguagem cinematográfica como um instrumento poderoso na *compreensão e apreciação das diversidades culturais* durante o processo de ensino e aprendizagem de LEs. Portanto, a abordagem das participantes, sugere que o cinema, quando incorporado ao ambiente intercultural do Teletandem, é uma ferramenta significativa para desencadear diálogos profundos e reflexões críticas sobre as complexidades interculturais que permeiam a sociedade.

Excerto 52:

Manuela: O *Teletandem* tem uma contribuição muito importante na minha formação docente, **além de me proporcionar essa troca de conhecimento e realidades diferentes, me faz refletir que a realidade do outro muitas vezes não é tão distante assim. De fato, vem me proporcionar uma grande troca de conhecimento linguísticos e interculturais que só vem a agregar na minha formação** e será de grande importância como estudantes/pesquisadores.

(Manuela, Diário de bordo - 2ª interação, 2023, grifo nosso).

O relato escrito de Manuela, no excerto 52, confirma que a licencianda, ao registrar suas experiências no diário de bordo, ressalta a contribuição substancial do Teletandem em sua jornada de formação docente. A ênfase recai na troca significativa de conhecimentos e vivências proporcionada por essa modalidade de interação virtual. Nesse contexto, a proximidade entre realidades linguísticas e culturais distintas se destaca como um elemento essencial, desmistificando a ideia de distância entre as experiências dos participantes.

Entendo que, embora Manuela não diga explicitamente, sua reflexão sobre a importância do Teletandem revela uma percepção implícita sobre o valor das experiências interculturais e da análise crítica de conteúdos visuais. Ao destacar como o Teletandem proporciona uma troca de conhecimentos e realidades diferentes, a licencianda indica que essa prática a faz refletir sobre as similaridades e diferenças culturais, enriquecendo sua formação linguística e intercultural.

A questão da similaridade entre as realidades revela-se como um ponto crucial, sublinhando a capacidade do Teletandem de aproximar participantes de contextos diversos. Essa aproximação enriquece o repertório da participante e fomenta uma compreensão mais profunda e empática das diferenças culturais. A experiência transcende o âmbito linguístico, permeando nuances interculturais que desempenham um papel fundamental na formação da professora de espanhol em desenvolvimento (Silva, 2020).

Assim, Manuela afirma que o Teletandem além de aprimorar suas habilidades linguísticas, contribui para o crescimento de estudantes e pesquisadores. A exposição a diferentes perspectivas, aliada à compreensão aprofundada das dinâmicas interculturais e das linguagens cinematográficas, conferem uma base sólida e abrangente para sua atuação no campo acadêmico. Dessa forma, o Teletandem emerge como uma ferramenta pedagógica e como espaço de encontro e aprendizado que transcende as fronteiras tradicionais do ensino de línguas.

Excerto 52:

Pesquisadora: Na sua opinião, o cinema é uma ferramenta potencializadora para o ensino de uma Língua Estrangeira? Justifique.

Manuela: Sim, porque o cinema é uma ferramenta que potencializa o aprendizado, podendo enriquecer ainda mais o ensino da língua estrangeira e despertando o desejo de conhecer as culturas e a língua de outros países.

(Manuela, Questionário final, 2023, grifo nosso).

Ao analisar o excerto 52, é perceptível a visão de Manuela sobre a função do cinema no ensino de línguas, conforme expresso em sua resposta ao Questionário final (Ver

Apêndice L). Quando questionada pela pesquisadora sobre o potencial do cinema como ferramenta educacional, Manuela argumenta persuasivamente que o cinema pode, de fato, potencializar o aprendizado. Ela enfatiza que a sétima arte enriquece o ensino e desperta o interesse dos alunos em conhecer as culturas e as línguas de outros países hispânicos.

Retrato que, embora Manuela não articule como essa ferramenta se insere em sua formação docente, sua resposta sugere o valor intrínseco do cinema e de sua capacidade única de cativar e envolver os estudantes de maneira significativa. Além disso, notamos que a percepção da licencianda, de certo modo, sublinha a necessidade de integrar elementos culturais e multimodais no currículo de LEs para fomentar um aprendizado mais envolvente e contextualizado. Contudo, ao expor a diferentes contextos culturais e linguísticos através do cinema, é possível aumentar não só a proficiência, mas a compreensão intercultural.

Em suma, vimos no excerto 52 que ao considerar o uso do cinema no ensino de línguas estrangeiras, Manuela destaca sua potencialidade em enriquecer a prática docente, ao abrir portas para discussões sobre contextos culturais, históricos e sociais, uma visão mais ampla e diversificada do mundo. Sua visão exemplifica um entendimento sólido dos desafios e oportunidades enfrentados pelos professores no contexto atual.

Os diálogos de Manuela e Antonella nesta segunda interação de Teletandem evidenciaram uma reflexão crítica sobre a condição feminina em diferentes contextos socioculturais, enriquecendo o debate sobre igualdade de gênero e para a formação de professores interculturalistas (Silva, 2020). Este exercício reflexivo e crítico do cinema como mediador didático e pedagógico (Napolitano, 2003; Souza, 2014) aprofundou a compreensão das participantes para a necessidade de alcançar uma verdadeira igualdade de gênero em escala global.

4.2.3 – “*Pelo Malo*” (2013)

Nesta terceira interação de Teletandem, o filme “*Pelo Malo*”⁶⁴, dirigido por *Mariana Rondón* e lançado em 2013, destacou-se como um sucesso da indústria cinematográfica venezuelana. Concorreu em diversos festivais internacionais e surpreendeu por disputar, inclusive, o prêmio de Melhor Filme no Festival de Cinema de San Sebastián, onde venceu a Concha de Ouro. O enredo aborda a complexa relação entre os personagens *Júnior*, sua

⁶⁴ PELO MALO. Direção: Mariana Rondón. Produção: Marité Ugás. Venezuela: 2013. 1 vídeo (1h33min02s). Título original: Pelo Malo. Acesso pelo serviço streaming Dailymotion. Disponível em: <https://www.dailymotion.com/video/x8o605j> . Acesso em: 03 de jun. 2024.

mãe e sua avó, refletindo o contexto social e político da Venezuela contemporânea. O filme explora temas como identidade, machismo e impactos das políticas sociais na vida das famílias.

A construção interativa do filme venezuelano expõe uma crítica sutil e simbólica ao chavismo e à polarização política no país, além de explorar as dinâmicas familiares e as expectativas sociais sobre gênero. Produzido entre 2012 e 2013, período da doença do presidente *Hugo Chávez*, a diretora *Mariana Rondón* inclui cenas de matérias jornalísticas mostrando pessoas raspando suas cabeças em solidariedade ao tratamento quimioterápico de *Chávez*. Através de uma narrativa intimista e da tensão crescente, *Rondón* revela como o machismo está enraizado na cultura venezuelana e como ele afeta a vida das crianças e das famílias, especialmente nas classes mais baixas.

Nas entrelinhas, a diretora faz uma crítica velada ao populismo governamental e ao certo fanatismo da população que venera o presidente. Recebido com aclamação crítica tanto nacional quanto internacionalmente, “*Pelo Malo*” (2013) (Ver Figura 13) destaca-se por sua abordagem corajosa e sensível a temas sociais profundos, ganhando reconhecimento por utilizar simbolismos sutis e uma estética realista para ilustrar as tensões e desafios enfrentados por uma sociedade marcada por desigualdades sociais e culturais.

Figura 13: Filme “*Pelo Malo*” (2013)



Fonte: Adoro Cinema (2024)⁶⁵.

Estudos sobre a influência do chavismo e a popularização política na cultura venezuelana apontam como essas dinâmicas são refletidas nas narrativas fílmicas, ampliando o entendimento do impacto dessas políticas na vida das pessoas comuns. Ao abordar

⁶⁵ Galeria de fotos do filme “*Pelo Malo*”, disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-223147/fotos/>. Acesso em 04 de jun. 2024.

questões de identidade e machismo, *Rondón* não apenas cria uma obra de arte cinematográfica, mas oferece um meio para a reflexão crítica e o diálogo sobre a necessidade de transformação social.

Observe-se que, nos diálogos do excerto 53, as duas participantes carregam suas percepções culturais e experiências pessoais ao discutirem o filme. Manuela e Antonella, em suas trocas, demonstram uma compreensão empática e crítica das questões apresentadas, enriquecendo a discussão com perspectivas diversas. Ambas mantêm um respeito mútuo e uma abertura para explorar as particularidades culturais e sociais que o filme expõe, destacando a importância do diálogo intercultural no processo de ensino-aprendizagem e na formação docente.

Excerto 53:

Manuela: [...] ¿Has gustado de la película?
Antonella: Fue una película diferente a la que hemos visto y yo también nunca había visto cine venezolano, entonces incluso para mí que hablo español fue complicado entender lo que hablan.
Manuela: Para mí, me da igual, fue un poco difícil también de comprender, tuve que oír, asistir dos veces para comprender.
Antonella: ¿Sí? yo la vi solo una, si me costaba trabajo aunque creo que, aunque no entendiera todo, sí entendí bien la mayoría y también ... fue como... siento que no tiene final feliz, pero la fotografía y la escenografía todo muy bueno, me gustó mucho también.
Manuela: Sí, yo en el inicio de la película pensé que el cambio de final sería él como ... la ropita, él con el cabello liso, con el pelo liso, pero no fue.
Antonella: Sí, creo que fue un final muy como fuerte, muy impactante.
Manuela: Sí, un poco triste también.
Antonella: Sí, yo me sentí triste, quería llorar al final.
Manuela: Vendo pelar su pelo, tirar su cabello, no sé si dice eso, ¿cómo se dice eso? ¿Cortar mismo?
Antonella: Sí, cortar ((realiza o gesto de uma tesoura com os dedos)) cortar el cabello.

(Manuela e Antonella, 3ª interação - 05 de maio de 2023, 2024, grifo próprio).

No excerto 53, Manuela, no início da terceira interação pelo *Zoom*, busca entender com a parceira mexicana, Antonella, as impressões sobre o filme “*Pelo Malo*”(2013). Ambas refletem sobre a complexidade linguística e cultural da obra, mencionando as dificuldades de compreensão auditiva devido ao sotaque (acento) venezuelano, que mesmo para falantes nativos de espanhol, apresentou desafios. Antonella admite que, apesar das dificuldades, conseguiu entender a maior parte do filme e destaca a qualidade da fotografia e da cenografia, embora observe a ausência de um final feliz.

Manuela compartilha que precisou assistir ao filme duas vezes para compreendê-lo totalmente. As participantes concordam que o desfecho foi impactante e emocionalmente

carregado, levando Antonella a sentir vontade de chorar. Nesse cenário, a discussão sobre o ato de cortar o cabelo de *Junior* no final da trama exemplifica a *conexão emocional* que as participantes do Teletandem sentiram com o personagem e a narrativa. Segundo Silva (2020, p. 186) “devemos formar professores interculturalistas, com o objetivo de serem sensíveis às diversidades que permeiam, não somente a sala de aula de línguas, mas toda a sociedade”. As cenas carregadas de emotividade suscitaram uma resposta emotiva imediata e reflexões sobre questões culturais e identitárias.

Entendo que o Teletandem na formação docente de Letras promove o diálogo intercultural através da mediação do cinema e evidencia reflexões acerca de questões identitárias. Inferimos também, que os desfechos cinematográficos ao *provocar respostas emocionais e estimular posicionamentos críticos e reflexivos*, tornam-se *ferramentas didáticas para construir essa sensibilidade intercultural*, ao enriquecer a compreensão das interagentes no diálogo sobre o outro e fomentar a empatia e a consciência crítica sobre as complexidades identitárias presentes nas narrativas.

As visões apresentadas pelas duas participantes contribuem para a ampliação do repertório cultural, linguístico e cinematográfico. Esse processo não se limita à dimensão linguísticas, mas, conforme Kfoury-Kaneoya (2009, p. 272) estende-se ao “convívio internacional e às condições para que as trocas – linguísticas, culturais, profissionais, sociais e afetivas – instauradas por meio desse processo realizem-se”.

Excerto 54:

Antonella: ¿Qué te pareció interesante de la película y que te opinas de los temas de sufrimiento cotidiano, de identidad, del deseo?

Manuela: Sí, fue una buena producción para ... para traer estos puntos de una madre que vive sola, viuda, desempleada, no sé si dice así en México ...

Antonella: ¿En español? sí.

Manuela: Sí ... con dos hijos y teniendo que solicitar ayudar de las vecinas para quedarse con sus hijos para ya buscar eh empleos y **una cuestión muy marcante, es que todavía no tenía atención para el niño y él quedaba mucho solo también, necesitando de atención, de una charla, de intentar comprender o que también él estaba pasando, es una edad de descubrimientos distintos y él quedaba mucho, quedaba mucho confuso y no tenía con quién eh:: compartir sus sentimientos, emociones [...]** Creo que es algo que ocurre en las ... en el cotidiano que **muchas veces la sociedad no tiene mucho conocimiento y es algo para tener un poco más de atención con estos hijos ,.. estos niños más chiquitos para ... que están en busca de una identidad y necesita de referencias y de charlas también para que ellos puedan se encontrar de alguna forma, creo que es esto.**

Antonella: Sí, es interesante, también que habla de un niño-hombre con características o con ... sí cómo cosas que no son relacionadas a que los hombres hacen como **el autocuidado, el verse, arreglarse ... a lo mejor intentar verse bien bonito, limpio y que son estereotipos de género de ... que eso son cosas de niñas, ¿no?** y justamente como su amiguita eh:: que se parecía que se peleaba mucho ((risos)), pero sí eran amigos eh: pues **es una niña y también se ve muy marcado, se preocupa con las uñas sí:: y está buscando verse bonita y maquillarse** y ... la foto y ... **sí creo que es una película que refleja mucho estereotipos de género.**

(Manuela e Antonella, 3ª interação - 05 de maio de 2023, 2024, grifo próprio).

Na interação transcrita no excerto 54, as participantes Manuela e Antonella demonstram uma percepção crítica e aprofundada sobre os temas centrais da trama. Manuela sublinha a condição socioeconômica precária da protagonista, uma mãe viúva e desempregada, que enfrenta dificuldades na criação dos filhos. Ela enfatiza a negligência que o filho mais novo sofre, destacando a importância da atenção parental e da comunicação no desenvolvimento emocional e identitário das crianças. Nota-se a sensibilidade da brasileira ao contexto de vulnerabilidade social retratado no filme e a necessidade de suporte emocional para as crianças em tais situações.

Antonella complementa a discussão ao focar nos estereótipos de gênero apresentados. Ela observa que o protagonista, *Junior*, demonstra comportamentos tradicionalmente considerados femininos, como cuidar da aparência, o que contrasta com as expectativas sociais de masculinidade. Antonella menciona a interação de *Junior* com sua amiga, que está imersa em atividades femininas, reforçando como o filme *desafia e critica normas de gênero rígidas*. A observação da mexicana revela como a produção cinematográfica *explora e questiona as construções sociais de identidade e comportamento*.

Nesse sentido, a abordagem educada e respeitosa das aprendizes ao discutir a narrativa do filme enriquece o diálogo, permitindo uma análise multifacetada dos temas abordados. Destaco que as opiniões emitidas pelas participantes demonstram um entendimento crítico e sensível, sublinhando a relevância dos aspectos socioeconômicos e de gênero na compreensão da trama. Para Goulart (2016, p. 166), o filme *“Pelo Malo”* (2013) apresenta uma “conexão entre cenários e personagens, instigando uma leitura que reflita sobre o conflito da trama da ficção em analogia às problemáticas e tensões que marcam a vida metropolitana em cidades da América Latina”.

É interessante notar a riqueza da experiência fílmica vivenciada por Manuela e Antonella. O Teletandem oferece uma valiosa oportunidade para o contato intercultural, enriquecendo o entendimento mútuo e possibilitando uma troca de perspectivas aprofundadas. Conforme destaca Duarte (2002), muitos filmes que retratam o universo infantil favorecem a identificação do espectador com as experiências da criança,

proporcionando uma perspectiva crucial para compreender a narrativa e estabelecer uma conexão emocional com os personagens. O diálogo entre as participantes ilustra a profundidade da narrativa e a identificação emocional com os desafios enfrentados pelos personagens venezuelanos.

Excerto 55:

Antonella: ¿Qué escenas para ti fueron más fuertes o potentes y qué te provocó de la película?
Manuela: Bueno, creo que algunos, algunas escenas, una cuando él pregunta a su madre se su padre le quería y hace otras preguntas, pero cuando él pone el ... ¿broche?
Antonella: broche.
Manuela: ... en su pelo y ya no le gusta se molesta y ella pide para que él siente más allá, más lejos de ella, creo que allí ya tuve un pre::prejuicio con él por pensar que él ya estaba a utilizar ciertos aparatos en sus cabellos ... en sus pelos y yo comprendí que::que ella tiene prejuicio pelo ... por el comportamiento de::de su hijo, por pensar que él tenga, o sea un homosexual y ella presenta un prejuicio muy presente en sus actitudes. Otra escena también, en autobús cuando él empieza a cantar y también cuando está a bailar (movimiento de dança) y ella no le gusta ... y también otra escena que está ¿acostado en la cama? ... y ella está con su jefe en la sala, creo que aquel momento él oyendo todo lo que estaba <i>acontecendo</i> fue también una escena muy fuerte.
Antonella: Sí, porque ... otras escenas muy fuertes fue cuando el doctor, bueno va con el doctor a que lo revise porque piensas que está enfermo, ¿no? y le dice lo que tiene. El doctor dice, pues es que está creciendo, está conociendo, está descubriendo, es normal no tiene nada (riso) y justo le dice como el ejemplo, que le ponga ejemplo de las cosas que quiere como que su hijo note, que su hijo empiece a pensar y es por eso que pasa la escena de jefe y también, creo que ... yo no me esperaba, esperaba que pasara la escena que la abuela hace el traje del cantante y él quería mucho el traje de cantante y tener el cabello liso y cuando le hace el traje dice que es un vestido y se pone muy mal y lo quita y no quiere ver a su abuela y yo me sentí feo por la abuela, pero también creo que ... que empezó a creer porque su mamá no quería, lo rechazaba y otra escena muy importante fue .. es casi el final cuando le dice que se va a ir con su abuela y él dice que no, me corto el cabello y empieza como hacer sacrificios de lo que quiere ser o lo que él intenta verse para agradar a su mamá y que le dicen que no te quiero y su mamá también dice: - pues yo tampoco te quiero, ahí no ... me sentí muy feo.
Manuela: Sí, me había quedado ... con este pasaje, olvidado creo que es eso ... que me había olvidado, que fue muy fuerte pelo ... y el niño, él se siente de cierta forma con una opción porque ya no quería para la casa de su abuela, su madre le da dos opciones, que ninguna de las dos querría pero entre la casa de su abuela y cortar el pelo prefiere cortar el pelo y fue muy muy triste.
Antonella: Sí, sí como se dice en portugués... aquí se dice raparse todo el cabello
Manuela: Sí, también.
Antonella: ¿También?
Manuela: También.
Antonella: Sí, esto también sentí porque él quedó mal además con hoyos así ((mostra o modelo do cabelo)) en la escena final que está en la escuela que se ve que se lo cortó y está triste también, está parte me hizo sentir muy triste con ganas de llorar.

(Manuela e Antonella, 3ª interação - 05 de maio de 2023, 2024, grifo próprio).

O excerto 55 reflete as reações emocionais e as percepções das participantes sobre os eventos e os temas abordados no filme. O diálogo segue uma estrutura de pergunta e resposta

entre as interagentes, sobre suas impressões da produção cinematográfica. A colaboração no Teletandem facilita uma troca rica de ideias e sentimentos, evidenciando a cooperação e a interdependência das participantes na análise do filme. Observamos que Manuela detalha cenas que lhe causaram impacto emocional, enquanto Antonella complementa com suas próprias observações e memórias das cenas, enriquecendo a discussão com perspectivas adicionais.

As participantes discutem cenas que revelam a dinâmica familiar e os preconceitos presentes na relação entre Júnior e sua mãe. Manuela destaca a cena em que *Junior* coloca um broche no cabelo e a reação negativa da mãe ilustra a homofobia latente. A cena em que o protagonista decide cortar o cabelo, em vez de ir para casa da avó, simboliza um sacrifício pessoal para agradar a mãe, mesmo que isso vá contra sua identidade e desejos. Fica evidente, que a frustração e tristeza de Manuela e Antonella com as atitudes da mãe de *Junior* evidenciam a riqueza da interação intercultural (Vassallo; Telles, 2009; Garcia, 2013).

Do ponto de vista de Antonella, a cena final, em que *Junior* está na escola com o cabelo cortado de maneira irregular, ressalta a tristeza e a humilhação visível do protagonista. Tassi e Fischer (2016), destacam que a adolescência diaspórica no filme “*Pelo Malo*” (2013), revela a sensibilidade de *Junior* quanto aos cuidados com seu cabelo e os desafios enfrentados por uma sociedade que valoriza a aparência externa na busca por identidade e pertencimento. De acordo com as participantes, filmes como “*Pelo Malo*” (2013), demonstram o potencial do cinema no ensino e na formação, abordando *temáticas sensíveis* como preconceito e rejeição familiar, e promovendo o diálogo intercultural e a desenvolvimento de competências comunicativas.

Além disso, visualizo que o uso do cinema no contexto colaborativo do Teletandem permite pausas e correções, destacando o esforço das participantes para expressar com precisão seus sentimentos e observações. Manuela, de forma prestativa, continua a auxiliar Antonella com suas dúvidas, criando um ambiente de cooperação e aprendizado mútuo. Dessa forma, o cinema, em seções de Teletandem, não apenas disponibiliza material para discussão, mas também contribui para a produção oral e o apoio mútuo entre as participantes na análise e interpretação dos dados.

Excerto 56:

Antonella: La madre de Junior, no está de acuerdo con la actitud de su hijo, pero la abuela de él, sí. ¿Por cuáles razones crees que la abuela y la madre tienen opiniones diferentes?
Parecía que la abuela sí estaba de acuerdo no, o que ella ya lo aceptaba y le enseñó a cantar y le hizo su traje de cantante y le alisaba el pelo también.

Manuela: Creo que la madre, su actitud ... actitud de una forma de ... de perjudiciosa, ¿perjudiciosa? ...

Antonella: Uhum.

Manuela: y la abuela ... como hablo ... en el principio creo que ella no *teve*, no tuvo mucha maldad de hacer la ropa del cantante para lo:: lo nieto, pero él ha interpretado mal porque la ropa del:: del cantante de la canción de limón ... limonero es igual, entonces ella quería caracterízalo igualmente y ello no comprendió porque se quedó un poco más larga y dice que era un vestido, *mas* creo que no *teve* maldad de:: de no *fez* con mala intención, mala intención creo que no.

(Manuela e Antonella, 3ª interação - 05 de maio de 2023, 2024, grifo próprio).

Verifica-se, no excerto 56, Antonella e Manuela discutem as diferentes atitudes da mãe e da avó de *Junior* no filme venezuelano. Antonella menciona que a mãe de *Junior* desaprova o comportamento do filho, enquanto a avó o apoia, ensinando-o a cantar, a fazer seu traje de cantor e a alisar seu cabelo. Manuela interpreta a atitude da mãe como “*perjudiciosa*” e sugere que a avó, ao fazer o traje, não tinha más intenções, indicando uma possível interpretação errônea por parte do protagonista. Noto que, as participantes revelam reflexões sobre as motivações das personagens, destacando diferenças nas interpretações culturais e psicológicas delas.

Em uma entrevista ao Adoro Cinema⁶⁶, a diretora do filme *Mariana Rondón* afirmou que seu objetivo era abordar o respeito às diferenças e como a falta deste respeito pode gerar violência. Ela observou que na América do Sul, muitos espectadores identificaram a polarização política no filme, enquanto na Europa, as questões de sexualidade e o gênero foram mais destacadas. Essa variação nas percepções regionais é refletida na interação entre Antonella e Manuela, evidenciando a complexidade das questões abordadas. Segundo Duarte (2002), a linguagem cinematográfica facilita a identificação e permite considerar diferentes perspectivas sobre uma mesma situação.

No excerto 56, as interpretações distintas das ações das personagens por Manuela e Antonella demonstram como *o cinema facilita a compreensão de múltiplas realidades*. Logo, esta terceira interação ilustra a capacidade do cinema de integrar gêneros discursivos e aspectos culturais nas sessões de Teletandem, conforme relatado pelas interagentes em suas práticas de intercâmbio virtual. A potencialidade do cinema, observada por Manuela e Antonella, reside na sua habilidade de *suscitar discussões significativas sobre culturas, identidade e preconceito*.

Excerto 57:

⁶⁶ Entrevista de Mariana Rondón ao site AdoroCinema, em 18 de abr. de 2014. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/noticias/filmes/noticia-106197/>. Acesso em 11 de jul. 2024.

Manuela: [...] ela ((a mãe do protagonista)) tinha um preconceito com ele por ter um comportamento diferente, talvez **o fato dela não se aproximar tanto dele seria por ter tanto preconceito pela forma que ele é, pela cor, pelo cabelo** ... porque ela aparentava ser uma pessoa com preconceitos, **o menino não podia dançar, gostar de músicas, de cantar!** porque não há nada demais nisso, cantar e dançar ... **é coisa que meninos, garotos também fazem!** Então, ela ficou com esse preconceito né?

Antonella: [...] **é uma mostra de não aceitação né?** e sim, **eu também achei que era muito forte a mãe não queria que o menino não abraçasse ela ou que estivesse cerca ... perto da mãe,** era muito triste *porqui* ... sim, também eh:: neste sentido de que **a avó quase comprava o menino né?** Porque ela diz que ... quanto ... quanto dinheiro precisava, então acho que isso foi bastante forte e sim, como ... como a mãe foi ... pode tomar a decisão de:: de vender praticamente o filho né? *porqui* eh:: sim, ela tinha necessidade e tudo isso mas, era *su* filho né? Então, **acho que o fato de ela poder vender ele era porqui não ... não queria ele, muito triste.**

(Manuela e Antonella, 3ª interação - 05 de maio de 2023, 2024, grifo próprio).

O diálogo entre a brasileira e a mexicana abordam questões sensíveis relacionadas ao preconceito e à não aceitação presente na dinâmica familiar do protagonista *Junior*. O filme explora a resistência da mãe em aceitar a identidade única de seu filho, oferecendo uma representação vívida das lutas interculturais enfrentadas pelos indivíduos que desafiam as normas sociais preestabelecidas em relação à aparência e identidade. Noto que, as participantes do Teletandem exercitam a abertura para a diversidade cultural presente na produção da Venezuela, contribuindo para apreciação, respeito, superação de estereótipos e preconceitos em relação às culturas em contato (Mendes, 2007).

Ao longo desse excerto (57), a licencianda Manuela aponta para a questão do preconceito enraizado na sociedade que associa tais comportamentos a questões de gênero, marginalizando aqueles que não se conformam a essas expectativas. Antonella, por sua vez, direciona sua visão para a questão financeira como um fator influente na dinâmica familiar do protagonista, exemplificado pela consideração da mãe vender seu filho. Ela ressalta a gravidade da situação ao mencionar que a avó “comprava” o neto, refletindo a desesperança e as difíceis escolhas que a pobreza extrema pode impor.

O diálogo entre as participantes evidencia a sensibilidade do filme em retratar dessas questões, refletindo criticamente os desafios econômicos e levantando questões éticas e sociais que podem ser compartilhadas entre diferentes culturas como “um conjunto de sentidos socialmente criados que permite aos sujeitos se identificarem uns com os outros”. (Lopes; Macedo, 2011, p. 184). Esse aspecto da narrativa é fundamental para entender como as estruturas de poder e preconceito afetam as relações pessoais e familiares, destacando a importância de discutir e confrontar esses temas na sociedade.

Desse modo, a abordagem de assuntos delicados emergidos naturalmente durante o debate sobre o filme, evidencia como a sétima arte contribui para a formação crítico-

reflexiva dos futuros professores de línguas (Mayrink, 2007). A troca de perspectivas entre as participantes, facilitada pelo Teletandem, mostra como o cinema pode ser uma *ferramenta poderosa para fomentar a reflexão crítica e a empatia*, preparando os futuros educadores para lidar com a diversidade e os desafios sociais em suas práticas pedagógicas. A seguir, as interagentes utilizam o material disponibilizado (Ver Apêndice G) para esta interação como um guia para a continuidade do diálogo sobre o filme.

Excerto 58:

Manuela: ¿En qué medida cree que usted que la representación del hijo/marido muerto (el padre de Junior) marca la actitud de las mujeres? ¿Cómo piensa usted que influye en el comportamiento del niño? Exponga sus argumentos de manera clara y coherente.

Antonella: É muito parecido do que a gente falava né que a ausência de uma figura masculina nessa família também fazia com que ele tivesse comportamentos que pareciam femininos né? Mas ... *sí* es muito complicado ... eu também achei interessante que é:: a história de um marido morto, mas não de um marido ausente que acho que é mais comum né? e também que a mãe buscava outras ... como é que se diz ... *parejas?*, mas não *parejas* para a família né, mas *parejas* sexuais e só tinha esse tipo de contato, mas não buscava uma figura que fosse ah:: um pilar para a família, então parecia que ela estava bem sendo uma mãe solteira, mas ao mesmo tempo não tinha esse apoio, né? apoio financeiro ou econômico e:: também achei muito triste a situação de que ela tivesse que estar com o seu chefe para voltar ou ter o seu trabalho né? acho que isso acontece também ainda que as mulheres devem de cumprir outras questões que não são *liberales* para ter acesso ao trabalho, eu achei isso muito triste também que ela usou o pretexto de ser um exemplo para o filho.

Manuela: es mi sobrinha (risos) (aparece a sobrinha de Manuela na tela mediante a interação)

Antonella: Ownt, que linda!

Manuela: e o sobrinho também! (apareceu outro sobrinho e saiu rapidamente)

Antonella: Oii!! Que linda!! (risos)

Manuela: Vá para lá com vovó ... (fala com a sobrinha) é:: acordou faz pouco tempo ai está fazendo a festa aqui (risos) me perdi até o que eu ia dizer ...

(Manuela e Antonella, 3ª interação - 05 de maio de 2023, 2024, grifo próprio).

Das ações de Manuela e Antonella, expostas no excerto 58, depreende-se que foram essenciais para desvelar as múltiplas camadas de significado presentes no filme. Manuela, ao questionar sobre a representação do marido/pai morto e sua influência nas mulheres da família e em *Junior*, promove uma análise que foca nas consequências da ausência paterna. Antonella, por sua vez, destaca a diferença entre a ausência de uma figura masculina como pilar da família e a busca da mãe por parceiros sexuais que não contribuem para estrutura familiar. Essas observações ressaltam a precariedade econômica e a exploração das mulheres, demonstrando a complexidade das dinâmicas familiares representadas no filme.

Diante das falas das interagentes, questiono: Até que ponto a ausência paterna molda a identidade de *Junior* e sua mãe de maneiras distintas? A interação a licencianda brasileira e a mexicana não só aborda essas questões de forma crítica, mas também ilustra como o

cinema, conforme argumentado por Souza (2014), pode promover a reflexão sobre o idioma estudado e a língua materna das estudantes, levando a uma mudança na percepção de suas realidades sociais e linguísticas.

Percebe-se que o filme “*Pelo Malo*”(2013) serviu como um catalisador para discussões profundas sobre identidade, gênero e relações familiares. A ação realizada pelas interagentes reforça o seu papel como intérpretes críticas, demonstrando como o cinema pode *facilitar a análise e a reflexão sobre temas complexos dentro de um contexto educacional*. Trevizan (1998) argumenta que filmes em contextos educacionais possibilitam a união de aspectos de diversas esferas da experiência humana, tornando-se instrumentos didáticos valiosos tanto para o ensino de línguas quanto para a formação docente.

Concordamos com Turner (1997) ao observar que o cinema transcende fronteiras culturais e ideológicas em suas narrativas, atuando como uma prática expressiva e representacional. O cinema *engaja os espectadores em narrativas significativas*, revelando-se um meio poderoso para a análise crítica das dinâmicas sociais e culturais. Assim, a interação de Manuela e Antonella exemplifica como a análise reflexiva de filmes pode enriquecer o entendimento das complexas dinâmicas sociais e culturais apresentadas no filme venezuelano. No entanto, durante as interações virtuais, Manuela e Antonella enfrentam um obstáculo técnico comum: a queda de conexão (Figura 14).

Figura 14: Conversa entre Manuela e Antonella no *WhatsApp*



(Manuela e Antonella, 3ª interação via WhatsApp - 05 de maio de 2023, 2024, grifo próprio).

Nota-se que a transição para o aplicativo *WhatsApp*, uma multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz, demonstra a resiliência das interagentes e seu compromisso em concluir a interação, mesmo diante de dificuldades tecnológicas enfrentadas pela brasileira. A seguir, no excerto 59, apresentamos os áudios transcritos das interagentes com o propósito de analisar a continuidade e adaptação da comunicação nesta interação.

Excerto 59:

((Áudio 1 de Manuela)): Olha, esse vídeo é um ... uma espécie de documentário de mulheres negras, de cabelo crespo, encaracolado e elas falam né? quando encontrou sua verdadeira identidade ... aí eu ia compartilhar, aí foi mesmo na hora que quando eu voltei tua imagem estava congelada aí eu disse: “Meu Deus do Céu!!”, aí quando eu olhei aqui embaixo ... sem internet, aí que raiva!

((Áudio 2 de Manuela)): Tava tão boa a interação.

((Áudio 3 de Antonella)): ¡Muchas gracias por el documental! se quedó muy interesante la práctica, pero no te preocupes, igual podemos retomarlo un poquito la sección que viene y se manda otro material, podemos seguir hablando después de este tema, pues lo hacemos y yo no tengo ningún material audiovisual, vídeo o documental de este tema, pero si encuentro algo parecido que sea aquí de México o español lo comparto contigo.

((Áudio de Manuela)): Tá certo! Pronto, a gente tem um tema para escolher para a quinta e a sexta seção a gente vai ... são temas livres a gente pode escolher e aí é ... pode ser algo relacionado porque a gente volta a discutir a temática, porque é também um tema muito bom, muito bom de ser discutido.

(Manuela e Antonella, 3ª interação via *WhatsApp* - 05 de maio de 2023, 2024, grifo próprio).

Retrato, agora, o momento que Manuela continua a discussão no *WhatsApp* com Antonella, enviando o acesso ao documentário “O teu cabelo não nega⁶⁷”, disponível na plataforma do *Youtube* e com duração de 13 minutos e 47 segundos. O vídeo proposto por Manuela aborda a identidade das mulheres negras com cabelos crespos e encaracolados, evidenciando seu desejo de aprofundar o diálogo sobre a construção identitária. Esse gesto de Manuela demonstra seu papel ativo em compartilhar conhecimentos, promover reflexões sobre temas importantes e considerar o audiovisual como ferramenta didática em suas futuras aulas, refletindo na sua formação inicial como professora de espanhol.

A resposta de Antonella, marcada por empatia e prontidão, valoriza o material compartilhado e sugerindo a retomada do tema na próxima sessão. Esse comportamento revela um entendimento profundo da importância da continuidade no processo educativo e da adaptação às circunstâncias imprevistas, destacando a flexibilidade das interagentes e a importância de um colaborativo no intercâmbio educacional. Nesse contexto, a troca de

⁶⁷ O link enviado pela interagente Manuela à Antonella, está disponível em: <https://youtu.be/wg6cjQICV4s>. Acesso em 12 de jul. de 2024.

áudios reflete a capacidade de Manuela e Antonella de manter a fluidez da interação, mesmo em um ambiente não ideal. Nota-se que Manuela, apesar da frustração com a interrupção, rapidamente se adapta, indicando que a discussão sobre identidade e temas relacionados continuará.

No excerto 59, a disposição de ambas as interagentes em retomar o tema na próxima sessão e a sugestão de Antonella para compartilhar materiais semelhantes de sua própria cultura mostram uma colaboração intercultural rica e um compromisso contínuo com o aprendizado e o ensino crítico. Isso exemplifica a importância de uma abordagem colaborativa e intercultural no processo educativo, onde o compartilhamento de perspectivas diversas enriquece a experiência de aprendizagem e promove uma compreensão mais ampla e inclusiva das questões discutidas.

Dessa forma, a eficácia do cinema como uma ferramenta pedagógica, conforme discutido por Trevizan (1998) e Souza (2014), possibilita a união de diversas esferas da experiência humana, facilitando discussões significativas sobre questões sociais e culturais. A abordagem de filmes como *“Pelo Malo”* (2013) confere “um maior valor à interpretação da experiência do deslocamento a partir de uma ambiguidade processual e simultânea que vê a imagem da fronteira como uma necessidade de adoção de perspectivas interculturais” (Tassi; Fischer, 2016, p. 80).

Portanto, nesta terceira interação, algumas situações foram destacadas para uma análise reflexiva da sociedade e da cultura, servindo como *instrumento para promoção da compreensão intercultural e a sensibilidade crítica mediante a telecolaboração*. No excerto 59, evidenciamos que o filme venezuelano desempenhou um papel crucial na educação linguística e cultural das interagentes (Brasil-México), bem como na formação de uma consciência crítica sobre as dinâmicas sociais e individuais retratadas nas telas.

Excerto 60:

Manuela: Considero que alcancei os objetivos, pelo fato de ter conseguido pontuar de forma clara fazendo relação com as cenas do filme, **trazendo exemplos reais vivenciados por mim, conseguindo comunicar a maior parte do tempo na língua meta, recorrendo algumas vezes a língua materna**, e algo interessante que ocorreu, é que ao responder as perguntas antes da interação coloquei alguns exemplos, **porém durante a interação fui lembrando de outros fatos e acontecimentos e fui partilhando com minha interagente e foi muito bom a nossa interação**, é tanto que íamos falando e colocando os nossos pontos e quando íamos a pergunta, já havíamos respondido, então **foi muito tranquilo**.

(Manuela, Diário de bordo - 3ª interação, 2023, grifo nosso).

Em seu relato escrito, Manuela discorre acerca dos seus objetivos e dificuldades durante a comunicação, como ilustra o excerto 60. A licencianda destaca a importância de “fazer relações claras com as cenas do filme, utilizando exemplos reais de sua vida” o que é justificado pela necessidade de garantir clareza e compreensão na comunicação. Essa perspectiva é corroborada por Duarte (2002, p. 38), que afirma “conhecer os *sistemas significadores* de que o cinema se utiliza para dar sentido às suas narrativas aprimora nossa competência para ver e nos permite usufruir melhor e mais prazerosamente a experiência com filmes”.

É especialmente interessante o comentário de Manuela ao mencionar que “durante a interação fui lembrando de outros fatos e acontecimentos e fui compartilhando com minha interagente”. Esse comentário demonstra seu esforço e comprometimento na utilização da língua espanhol e reflete a dinâmica ativa e reflexiva das interações no Teletandem. Segundo Carvalho, Ramos e Messias (2017), o Teletandem oferece aos professores em formação inicial a oportunidade de aprimorar sua proficiência na língua-alvo, ressaltando a importância desse contexto para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e a construção de um aprendizado profundo e integrado.

Nesse sentido, a partir do relato reflexivo de Manuela, podemos entender que a licencianda demonstra uma possível integração das experiências pessoais e acadêmicas. Esse aspecto está intimamente ligado ao seu processo de aprendizagem ativo e colaborativo, evidenciando a importância das interações no desenvolvimento das competências linguísticas e interculturais. A partir do Diário de Bordo reflexivo da participante, observa-se que as experiências no Teletandem são vistas como um processo de construção coletiva do conhecimento, onde exemplos pessoais e fatos relevantes são trazidos à tona e compartilhados.

Excerto 61:

Pesquisadora: Como você avaliaria o cinema nas interações do Teletandem? Você acredita que o cinema colabora para o ensino sobre línguas e culturas?

Manuela: Sim, o cinema colabora para o ensino de línguas e culturas, o cinema traz muitas vezes isso de forma explícita e em outras vezes é necessário você ter um olhar mais reflexivo para poder identificar, e acredito que o Teletandem nos proporciona esse olhar, esse cuidado de observar e identificar os aspectos culturais, que estão presentes e muitas vezes não notamos.

Pesquisadora: Você acredita que os recursos filmicos contribuíram para o desenvolvimento da competência intercultural entre você e seu parceiro?

Manuela: Acredito que sim.

Pesquisadora: Na sua opinião, o Teletandem promove um espaço propício para a formação de professores de Línguas Estrangeiras? Por quê?

Manuela: Sim, porque promove discussões pertinentes em relação a contexto social atuais e nos permite trocas linguísticas e culturais.

(Manuela, Entrevista final, 2023, grifo nosso).

A situação apresentada no excerto 61, refere-se à avaliação de Manuela sobre o cinema nas interações do Teletandem como ferramenta pedagógica no ensino de línguas e culturas. Em sua entrevista final, ela expressa a crença de que “o cinema colabora para o ensino de línguas e culturas”, muitas vezes de forma explícita, enquanto outras vezes requer uma análise mais reflexiva para identificar os aspectos culturais. Nota-se que, a licencianda destaca a eficácia do cinema em desenvolver um olhar crítico e analítico entre os participantes do Teletandem a partir de uma aprendizagem significativa.

No que concerne à concepção apresentada pela licencianda Manuela, acredita-se na contribuição dos recursos fílmicos para o desenvolvimento da competência intercultural. Como ressalta Duarte (2002, p. 94), trabalhar com filmes “depende dos objetivos e conteúdos que se deseja desenvolver. O importante é que os professores tenham algum conhecimento de cinema orientando suas escolhas”. Embora concisa, a afirmação da brasileira à pergunta, reflete uma percepção positiva sobre o impacto do cinema na construção de competências interculturais, essencial para a formação de docentes de línguas.

Na resposta à última pergunta do excerto 61, Manuela reforça a ideia de que o Teletandem possibilita um espaço propício para a formação de professores de Línguas Estrangeiras (LEs), justificando que o intercâmbio linguístico-cultural e virtual “promove discussões pertinentes em relação a contextos sociais atuais e nos permite trocas linguísticas e culturais”. Essa resposta sublinha a relevância das discussões culturais e linguísticas no contexto da formação docente, permitindo que os futuros professores adquiram uma compreensão mais ampla e crítica do papel da linguagem na sociedade.

Os diálogos de Manuela e Antonella durante esta terceira interação de Teletandem, centram-se na competência intercultural, refletindo o contexto de ensino-aprendizagem de línguas. As participantes estabelecem um diálogo entre culturas e promovem trocas de informações que vão além de expressões prontas, guiadas por comportamentos e pelos processos de ensinar e aprender. Dessa forma, os excertos desta subseção ilustram a riqueza do filme como recurso didático, destacando as conexões intrínsecas entre experiências pessoais e as narrativas fílmicas. Isso demonstra a potencialidade do cinema latino-americano para transcender barreiras culturais e conectar indivíduos através de questões universalmente humanas.

Desse modo, para avaliar a potencialidade do filme colombiano na promoção deste diálogo intercultural no ensino de línguas e na formação docente, analisaremos a seguir os excertos referentes à quarta interação, bem como a participação de Luana no diálogo intercultural.

Excerto 62:

Antonella: Pronto! Hoje começamos a falar em português ou espanhol?
Manuela: Sim, hoje começamos em português.
Antonella: Ah:: muito bem! Então vou abrir o material ... pronto!
Manuela: Como foi? O que achou da <i>película</i> ? Ou melhor, do filme?
Antonella: Foi muito diferente do que já <i>viu</i> né? Desta vez, eu achei que foi o espanhol ainda mais complicado né? porque era o espanhol colombiano, não estou ... acostumada a ouvir o espanhol colombiano e eu tenho amigos que também aprendem português que falam colombianos mas não, ainda não pude compreender muitas coisas, também achei que o som do filme estava muito baixinho né então ... sim ... foi complicado.

(Manuela e Antonella, 4ª interação - 12 de maio de 2023, 2024, grifo próprio).

No excerto 62, Manuela e Antonella optam pelo uso do português para iniciar a interação, refletindo a dinâmica habitual do Teletandem, onde alternam entre os idiomas para facilitar a prática linguística bilateral (Telles; Vassallo, 2009). A escolha do português-brasileiro como língua inicial demonstra um ajuste consciente às necessidades de comunicação e aprendizado de ambas as participantes, evidenciando uma estratégia didática eficaz para promover a fluência e a compreensão mútua.

Os registros de gravação de interação pelo *Zoom* mostram que, durante a discussão do filme, Antonella enfrenta dificuldades com o espanhol colombiano, sublinhando como variações linguísticas e barreiras culturais podem impactar a compreensão. É possível perceber, que o comentário de Antonella sobre o som baixo do filme sugere que questões técnicas podem influenciar a recepção e o entendimento do filme em contextos educacionais. Isto é, destaca-se a relevância de garantir a qualidade do material audiovisual para uma experiência de aprendizado eficaz.

Garcia de Stefani (2015, p. 67) observa que “a diversidade e multiplicidade de temas que o cinema pode suscitar contribui para a aquisição de conhecimento de mundo e, conseqüentemente, para a formação de cidadãos críticos”. A discussão sobre o filme oferece *um espaço para refletir sobre as diferenças culturais entre a Colômbia e outros países latino-americanos*. Além disso, o relacionamento entre as participantes evidencia como o Teletandem pode ser um ambiente rico para a análise e aprendizado intercultural, fortalecendo o papel dos filmes como *ferramentas didáticas no ensino de línguas*.

Excerto 63:

Manuela: E o que mais chamou atenção no filme em si?
Antonella: [...] a temática das mulheres negras e eu acho que também tem a ver com a latinidade porque os filmes que até agora a gente tem visto, [...] são temáticas que não tem muita representatividade né? acho que são sempre temas que são di-fi-cieis ... de falar e:: também acho que é diferente no sentido de não ter um final feliz né? Como a gente dizia da semana passada, então ... o que mais me chama atenção do filme são temáticas totalmente diferentes e também que não é o típico filme ou cine <i>mainstream</i> ((um cinema considerado comercial e obtém uma grande divulgação por parte dos meios de comunicação)) como o que a gente sempre ver e da ... do Hollywood, por exemplo né? que a gente sempre está vendo o Disney, essas cadeias muito grandes de cinematografia e acho que é bom que sejam diferentes e que procurem uma área de representatividade latina ... E você? o que mais chamou a sua atenção?
Manuela: Também! a última cena né? que eu não imaginava que ia terminar daquela forma e meio que foi um:: como é que eu posso dizer ... ela viu um meio.. aproveitou de se:: também, de “se libertar” ((gestos com os dedos)) daquele companheiro né? foi uma cena forte e ele acaba morrendo ali queimado e assim, as demais cenas do:: da forma como ela trabalhava, cuidava dos filhos [...] então, ele ((marido da protagonista)) passava a maior parte do tempo no bar bebendo, jogando e gastando todo o dinheiro que ela conseguia para dentro de casa, então, ele vivia às custas da mulher.
Antonella: Eu... eu fiquei com muita raiva, quando ele tinha roubado o dinheiro da casa né que era como se diz, o bolo ... o bolo da menina ...
Manuela: O bolo da menina, sim!
Antonella: Sim!
Manuela: A menina sempre pedia o bolo e a mulher ... acho que ficou guardando todas as suas economias para fazer a sua filha feliz e ele vai e gasta todo o dinheiro!
Antonella: Sim! Eu fiquei com muita raiva disso!

(Manuela e Antonella, 4ª interação - 12 de maio de 2023, 2024, grifo próprio).

No excerto 63, a discussão entre Manuela e Antonella sobre o filme revela a importância de temas complexos. Manuela, atuando como facilitadora da discussão, direciona a conversa para aspectos como a representação das mulheres negras e a latinidade. Nota-se que Antonella ao destacar o filme colombiano aborda temas raramente representados no cinema *mainstream*, contrastando com as produções *hollywoodianas* e da Disney, que frequentemente dominam o mercado cinematográfico. Dessa maneira, a discussão sublinha a importância de obras que trazem à tona questões sociais e culturais desafiadoras, refletindo a dificuldade de abordar temas complexos e a falta de representatividade no cinema.

Observamos que a indignação de ambas com a exploração financeira de *Chocó* pelo marido enfatiza a crítica social presente na narrativa. Manuela, ao compartilhar desse sentimento, reforça a relevância da cena e como elas podem ser explorar representações culturais e sociais. Paraquett (2018, p. 88), afirma que evidenciar a América Latina na formação de docentes de espanhol possibilita “preparar os futuros profissionais a lidarem com temáticas e realidades que propiciem a formação da cidadania, paralelamente, à

aprendizagem de competências e habilidades, inerentes às diferenças disciplinares da educação escolar”.

Assim, o Teletandem, facilitado por Manuela, abre espaço para reflexões sobre identidades hispânicas, o diálogo entre culturas e a desconstrução de estereótipos. *O cinema, como artefato semiótico, potencializa mostras significativas de língua e cultura, mediando a reconstrução dessas reflexões* (Souza 2014; Silva, 2020). À medida que a discussão avança, a participante Luana traz novos desdobramentos que se somam às discussões de Manuela e Antonella nesta interação. Podemos verificar essa inferência no excerto a seguir:

Excerto 64:

Antonella: [...] então, a gente tava falando sobre o filme né, o que você achou que ... o que chamou atenção do filme?
Luana: Eu achei muito impactante ((risos)) porque assim, a gente conhece a realidade, eu acredito que isso é mundial a realidade do quanto a mulher sofre no quesito eh: o machismo, o machismo enraizado, preconceitos, uma sobrecarga de trabalho da sociedade em si, impõe até mesmo pela ... pelo meio social que ela vive né? Eh:: então eu convivo com pessoas que passaram assim, não assim com essa mesma intensidade, mas relatos de algumas amigas que tiveram ou estão em relacionamentos abusivos [...] eu tenho uma amiga que ela tava falando que ela teve que largar o curso e ela falou pro coordenador dela em lágrimas, que ela não queria largar, mas ela teria que largar porque ela teve uma gravidez e era de risco e seu ... ela tava criando o filho, e ela iria criar praticamente sozinha e:: assim que o parceiro dela descobriu que ela estava grávida, abandonou a abandonou e até hoje ela sofre esse ... julgamentos né? tudo que ela vai fazer, ela vai sair? Ah:: mas você não é mãe? não deveria fazer isso né? então, ela é minha colega de trabalho e ela estava bastante triste e quando eu conversei, conversei com ela ontem, aí quando assisti ao filme eu lembrei um pouco dela e fiquei triste né?
Antonella: Claro! sim, só uma questão, linguística ((risos)) é muito interessante a forma que vocês usam o verbo “largar”, eu acho que vocês é:: tem o sentido de “fugir” né? Como ...
Manuela: É!
Luana: Sim!
Antonella: “Irse”, aqui no México a gente utiliza “largar”, mas imperativo como “lárgate” e::
Manuela: Uma ordem!
Antonella: É, uma forma mal-educada de dizer que ... que alguém tem que fugir né? como “¡Lárgate de aquí!” ((risos)) e é isso que é muito interessante.
Luana: Largar como fugir né? ((risos))
Antonella: Sim! É muito interessante.

(Manuela e Antonella, 4ª interação - 12 de maio de 2023, 2024, grifo próprio).

A partir do excerto 64, visualizamos à presença de Luana na sessão junto com Manuela e Antonella, enriquecendo o diálogo ao trazer uma nova perspectiva sobre o filme “Chocó” (2012). É interessante perceber que, no caso de Manuela e Antonella, as parceiras, por conta própria, integraram Luana de forma harmoniosa na interação. Este diálogo evidencia como a inclusão de Luana na interação, mesmo devido à ausência de sua parceira,

adiciona uma nova dimensão ao diálogo, permitindo que três perspectivas distintas enriqueçam a discussão intercultural.

Nesse cenário, a pergunta aberta de Antonella permite que Luana expresse livremente suas percepções detalhadas e pessoais das temáticas apresentadas. Luana, ao responder de forma enfática, descreve o filme como “muito impactante” e relaciona os temas centrais com a realidade global das mulheres, destacando problemas como machismo, preconceitos e sobrecarga de trabalho, destacando a influência social e cultural desses aspectos. Ao compartilhar experiências pessoais de amigas em relacionamentos abusivos, Luana *acrescenta uma dimensão concreta e real à discussão, fortalecendo a conexão entre o filme e a vida cotidiana.*

A sinceridade de Luana ao responder à pergunta de Antonella desencadeia uma observação sobre a linguagem, especificamente sobre o uso do verbo “*largar*” no contexto brasileiro. Antonella aponta uma diferença semântica em comparação com o uso no México, introduzindo uma dimensão linguística à discussão e ressaltando como a língua pode refletir e influenciar a interpretação cultural e social. Manuela confirma a observação de Antonella, demonstrando concordância e compreensão da diferença linguística mencionada. Luana também confirma a observação sobre a diferença no uso do verbo.

É importante salientar que, ao narrar a história específica de uma amiga que teve que abandonar seus estudos devido a uma gravidez de risco e à falta de apoio do parceiro, Luana personaliza e contextualiza as temáticas do filme para suas parceiras. Dessa maneira, a história enfatiza as dificuldades enfrentadas por mulheres que assumem a maternidade sozinhas e os julgamentos sociais que elas enfrentam, ilustrando como *o filme pode ser um ponto de partida para debates sobre questões de gênero e justiça social.*

A partir das informações expostas, as participantes se moldam e são moldadas pelo contexto telecolaborativo. Nós, professores de Espanhol como Língua Espanhola (ELE), devemos compreender que ensinar requer mais do que planejamento; é necessário estar preparado para atender às adversidades que podem surgir. É fundamental criar um ambiente que promova a inclusão e a troca intercultural, utilizando o cinema para *fomentar a reflexão crítica.* Todavia, observa-se que algumas ações não passam por acordos e negociações entre as participantes, apenas acontecem nas interações em Teletandem (Garcia, 2013).

Dessa forma, defendemos que este estudo evidencia a importância de abordagens pedagógicas que integrem o cinema em práticas colaborativas e interculturais, demonstrando que a educação vai além do conteúdo programático, abrangendo a formação integral dos

indivíduos. Assim, reforça-se a necessidade de preparar educadores para lidar com a diversidade e as complexidades do ensino em contextos globais (Silva, 2020).

Excerto 65:

Manuela: [...] É:: outra coisa, que chamou atenção no filme é o fato de que *Chocó* ser espancada na frente de todos e as pessoas só olham, ninguém faz nada, é como se nada tivesse acontecido, cada um fica no seu cantinho e a vida continua e ela lá no chão, ninguém *pra* ajudar, ninguém *pra* defender e foi uma cena também muito forte.

Luana: E isso eu acredito que aconteça, não é justificando, é claro que naquele meio, que aquelas mulheres estão vivendo é tão “normal” ((gesto com os dedos)) que pra elas é só mais uma mulher espancando, o que impede de criar uma conscientização para o combate porque primeiro você se conscientiza que isso é errado aceitar calado ou apanhar e é combate, então para aquelas mulheres eu acredito que é tão normal assim, no retrato de algumas, alguns lugares é tão normal que não há esse combate contra o feminicídio que é tão forte, é tão normal que infelizmente pra elas é só mais uma apanhando, né? e foi isso que ocorreu.

Manuela: Verdade! Uma fala também do patrão de *Chocó*, que é Américo, que eles estão esperando o almoço ou almoçando e a mulher fala que tem que ciúmes dele, mas que tipo, ela tem deveres, ela não ... ela tem deveres mas não tem direitos, então ela tem o dever de fazer as coisas pra ele e tudo mais, mas não tem direito de reclamar, de opinar, ela tem que ficar calada e eles estavam tentando aconselhar ela a dialogar e ela como eu vou dialogar com uma pessoa que chega bêbada em casa, né? Que passa o dia fora, não tem condições! Então ali ela tentou de certa forma ver se alguém apoiava ela, mas as pessoas: - Não! isso é normal, converse, dialogue, mas como? Como né? Não tinha condições dela arrumar, conseguir um momento de dialogar com ele, não tinha um momento que ele estivesse sóbrio e:: é difícil.

(Manuela, Antonella e Luana, 4ª interação - 12 de maio de 2023, 2024, grifo próprio).

Na interação transcrita no excerto 65, Manuela destaca uma cena do filme em que a protagonista *Chocó* é espancada na frente de todos, enquanto as testemunhas permanecem inertes. Tal observação evidencia uma reflexão crítica sobre a apatia social e a inação frente à violência, questionando as dinâmicas de poder e a falta de solidariedade nas situações de abuso. Por sua vez, Luana argumenta que, no contexto retratado, a violência contra as mulheres é tão “normal” — conforme sinalizado pelo gesto com os dedos — que se torna parte do cotidiano das pessoas, a ponto de não causar mais impacto. Essa “normalização” da violência, segundo a perspectiva de Luana, dificulta o reconhecimento e a luta contra o feminicídio, pois os indivíduos não se conscientizam da necessidade de mudança.

A esse respeito, Manuela menciona uma fala do patrão de *Chocó*, Américo, que afirma que sua esposa tem deveres para com ele, mas não direitos, ilustrando uma dinâmica de poder desigual e uma falta de reconhecimento da autonomia feminina. A brasileira destaca a frustração da personagem em tentar dialogar com um parceiro abusivo e a dificuldade de obter apoio. Portanto, a aceitação da violência como “normal” reforça a crítica à falta de suporte e à injustiça enfrentada pelas mulheres.

Concordamos com Duarte (2002, p. 89) ao afirmar que evidenciar os filmes “significa dispor de instrumentos para avaliar, criar e identificar aquilo que pode ser tomado como elemento de reflexão sobre o cinema, sobre a própria vida e a sociedade em que se vive”. As reflexões realizadas e pontuadas por Manuela e Luana no Teletandem, demonstram como *o cinema pode servir não apenas como um espelho para as realidades sociais, mas também como uma plataforma para a crítica e a mobilização*.

Excerto 66:

Luana: [...] **O filme é:: inicia muito forte né? ela sendo estuprada, não importa se é esposo, namorado né? se é sem o seu consentimento é estupro!** E isso precisa ser divulgado como já está sendo aqui no Brasil, não sei com relação ao México, mas há esse combate contra o estupro porque tem uma festividade, eu não sei se Antonella está ciente que aqui no Brasil, **que é uma festividade de fevereiro que é do Carnaval né? onde as pessoas se fantasiam e tem uma campanha muito forte que é “Não é Não!” justamente pra evitar essa ... forçar a outra pessoa a fazer algo que você não quer né? [...]**

Antonella: **Aqui no México. também é um tema muito forte né?** esse de consentimento e existe a mesma campanha, mas a acho que em todos os casos, **a gente não tem um Carnaval como vocês tem, mas ... mas sim, é uma campanha também do:: oito de março que é o dia da mulher e aqui quando há greves, o quando há marchas, a gente tem sempre essa, essa frase de “¡No es no!”**

Luana: Ah:: então também tem!

Antonella: **Aqui também é igual, “¡No es no!”** exatamente, então o que vocês disseram é também da questão do diálogo e que mulher tem que falar com o marido né? [...] eu acho que:: que além de que **as pessoas da comunidade sabiam como era ele, ninguém ajudou quando espancaram ela, então sim ... foi muito forte** porque também lembro de:: eh:: **no filme retratava que perto da:: do acontecimento, do golpe havia um homem que estava só sentado ai e ele riu quando ela foi espancada né? Então ... é isso né? A sociedade não só faz nada, mas também não tem atitudes né?**

Luana: Não interveem.

Antonella: Sim, exatamente, então sim, eu também acho que **essa foi uma cena muito forte da ... do filme.**

(Manuela, Antonella e Luana, 4ª interação - 12 de maio de 2023, 2024, grifo próprio).

A conversa entre Luana e Antonella no excerto 66, destaca como o filme inicia com uma cena de violência sexual que desafia a percepção convencional do consentimento. Luana afirma enfaticamente que o estupro, independentemente da relação entre agressor e vítima, é uma violação inaceitável, e que é crucial divulgar e combater tais práticas. Sua referência à campanha “Não é Não” do Carnaval brasileiro serve como exemplo de como a sociedade pode lutar contra e promover a conscientização sobre consentimento (Ver Figura 16). Nota-se uma sequência e aprofundamento nos assuntos levantados, explorando as curiosidades e promovendo a troca e construção de conhecimentos das participantes.

Figura 16: Campanha “Não é Não”



Fonte: Agito Mais (2023) ⁶⁹.

Conforme ilustrado na figura 16, a campanha “Não é Não” é uma iniciativa para o combate ao assédio sexual, especialmente no período de Carnaval no Brasil, quando milhares de casos são registrados anualmente. A menção de Luana à campanha contextualiza o movimento dentro de uma festividade culturalmente importante e destaca o esforço contínuo para desafiar e transformar comportamentos sociais que perpetuam a violência. Assim, ao trazer essa campanha para a discussão, as interagentes evidenciam a importância de iniciativas educacionais e de conscientização que podem ser utilizadas para mudar atitudes e promover uma sociedade mais equitativa e segura para todas as mulheres.

Antonella, por sua vez, confirma que o tema do consentimento também é significativo no México, embora o contexto cultural e as campanhas possam variar. A comparação e a curiosidade entre as campanhas brasileiras e mexicanas revela uma preocupação com a questão do consentimento e evidencia diferenças contextuais na forma como são implementadas e recebidas socialmente. A menção ao “*No es No!*” durante o Dia Internacional da Mulher enfatiza a persistência e a ressonância da mensagem mundialmente.

A análise das reações da sociedade no filme revela uma crítica aguda à inação e indiferença comunitária diante da violência. É interessante perceber que Antonella descreve uma cena em que um homem ri enquanto a protagonista é espancada, um ato que simboliza a falta de empatia e a desumanização que frequentemente acompanham a violência de gênero. Neste momento, a indiferença dos espectadores e a ausência de intervenção destacam a normalização da violência e a desintegração do senso de responsabilidade coletiva.

Como já explicitado, o processo de ensino-aprendizagem de línguas pelo viés de produções cinematográficas latino-americanas no Teletandem despertam a *consciência da*

⁶⁹ Para mais informações sobre o Movimento de Conscientização no Carnaval de 2023, ver: <https://agitomais.com.br/18/02/2023/brasil/movimento-nao-e-nao-ganha-repercussao-de-conscientizacao-no-carnaval-2023/>. Acessado em 20 de jul. 2023.

América Latina e a integração cultural, histórica, geográfica e política com vistas à formação de profissionais interculturalistas que atuem no “desafio de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos” (Fleuri, 2005, p. 95).

Entre as participantes, observa-se a adoção do princípio de uso separado de línguas nas interações em Teletandem, visando maximizar o processo de aprendizagem (Vassallo; Telles, 2009; Garcia 2013). No entanto, destaco que alguns estudos sobre Teletandem revelam que a mistura de línguas entre os participantes é frequente, refletindo a complexidade e a natureza dinâmica das relações bilíngues. No excerto 67, vemos à prática da língua espanhola pelas participantes.

Excerto 67:

Luana: Déjame abrir aquí ((material disponibilizado para esta interação)) **sí una pregunta sobre el video es si ¿tienes una representación fiel el cinema colombiano?** Creo que sí con la parte más baja, no no conozco mucho la cuestión colombiana, creo que tienes esta representación y si ... porque el director elegio esa cena creo que es para repre ... representar eh la mujer y la mujer *preta*, yo voy a hablar un poco sobre la cuestión de negra y *preta*, preto eh:: nosotras blancas, blancas ... nosotras blancas creo que tenemos esa cuestión y miedo de cometer, seria cometer?

Antonella: ¿Erro? ¿Cometer errores?

Luana: Erro, un erro ser racista sin pensar mucho, *sem querer* seria em português, ¿Cómo se dice?

Antonella: También, sin querer.

Luana: Sin querer, no quiera ... pensar hacer tal cosa *né?* racismo, pero que yo escucho mucho de mi novio que no le gusta que:: no, no le gusta ser llamado de:: llamado de negro y sí de *preto*, entonces yo agarré mucho a él, muy mucho a esa ... esa idea, pero no lo sé si todos los *pri..pri..pletos*, negros eh:: piensan sobre esto, pero que yo sigo porque mi novio es más próximo de mi habla esto, creo que tengo muy miedo de cometer tal cosa, creo que:: creo que es algo mucho estructural, estructural porque en ... pensando cometemos racismo *até* mesmo cuando no queremos.

Manuela: Y es un punto que Antonella he hablado anteriormente sobre la representación en las películas de negro es generalmente criminales y no lembro la otra característica, pero creo que acá en Brasil también *ocorre* del mismo modo las representaciones con perso:: personajes eh:: negros que también son eh:: puesto en como criminales, como *pessoa*:: personas ...

Luana: discriminadas, discriminación en la sociedad ((complementa))

Manuela: Sí, discriminaciones y eh:: y esto muchas veces eh llevando para la sociedad tiene una representación también negativa porque ... a partir de eso ... **acá en Brasil tenemos una tasa de mortalidad, creo que:: no sé si de mortalidad o de *assassinatos*? De personas negras y la ... la mayoría de negro tiene entre doce y veintinueve años, entonces son personas que:: jóvenes *né?* que de algún modo también están eh:: *envolvidos* o que no están *envolvidos* pero las ... las policías tienen como características de seren bandidos, criminal y acaba matando estas personas por engaño y muchos pierden la vida por por:: muchas veces por ser inocentes por engaño, entonces eh algo muy reciente en nuestra sociedad brasileña [...]**

Antonella: Sí, aquí no tenemos una estadística de tasa de asesinatos porque son asesinatos o homicidios por ser personas negras, pero sí en nuestras cárceles hay más gente negra y morena que gente blanca, no y también cuando se someten a juicios muchas veces tiene que ver más el color de piel que precisamente el crimen, entonces sí, eso es un problema que también existe aquí en México, pero como les digo por lo menos donde yo vivo que es Ciudad de México, el centro de la República Mexicana, eh no hay tantas personas negras como en otros

estados o como más al sur por ejemplo de México, pero sí es una cuestión muy, muy triste de la representatividad negra.

(Manuela, Antonella e Luana, 4ª interação - 12 de maio de 2023, 2024, grifo próprio).

Como podemos observar, no excerto 67 Luana questiona a representação da população negra no cinema colombiano, destacando a ausência de negros em posições de destaque, como na presidência, e a discrepância visível em ambientes educacionais e públicos. Observo que sua fala reflete uma preocupação com o racismo estrutural e a marginalização de indivíduos negros em contextos sociais e educacionais, levantando questões as demais participantes sobre a representação equitativa no cinema e seus efeitos na percepção social.

Semelhantemente Antonella, oferece uma explicação a Luana, compartilhando a falta de estatísticas sobre homicídios de negros em seu país e a prevalência de pessoas negras em prisões. Essa comparação revela a preocupação entre os contextos brasileiros e mexicanos sobre a representação e marginalização de pessoas negras, destacando as diferenças nas experiências e dados em cada país. O diálogo sobre as terminologias como “pardo” e “preto” revela a complexidade das identidades raciais e a autoidentificação. As licenciandas Manuela e Luana, ao explicarem o termo “pardo” como uma mistura de características, levam Antonella a compreender que termos similares podem ser pejorativos.

Nesta interação, a troca de informações ilustra a importância do cinema para o entendimento das particularidades culturais e raciais, revelando como essas percepções podem influenciar a educação linguística e a formação de profissionais. Souza (2014, p. 144) destaca que “[...] o (re)conhecimento crítico da diferença; encorajar a reflexão e o debate, desconstruir estereótipos negativos e, sobretudo, estimular momentos que fomentem a interculturalidade necessária para a integração latino-americana.”.

Nota-se, nesta parceria em trio, o exercício do gerenciamento no processo de ensino-aprendizagem e da coconstrução de conhecimentos (Garcia 2013). Promover diálogos que favoreçam atitudes refletivas e autônomas com a mediação de produções cinematográficas latino-americanos em práticas telecolaborativas pode levar a mudanças nas ações e práticas pedagógicas no ensino de línguas, evidenciando a identidade e integração da América Latina no ambiente educacional. Assim, a potencialidade do cinema em *apresentar realidades diversas e complexas aos estudantes de línguas torna-se um recurso valioso na formação docente, auxiliando os futuros professores a reconhecer e desafiar estereótipos e preconceitos em sala de aula.*

Excerto 68:

Luana: [...] ¿Puede pasar tu Instagram? ((fala direcionada para Antonella)) para ... Si no <i>for</i> mucho invasivo.
Antonella: Ah, claro! ... Não, não há problema.
Manuela: ¿Vamos a sacar una fotita? ((risos))
Antonella: ¡Sí:!
Luana: Claro!: Déjame soltar mi pelo, tirar mis... ((óculos))
Antonella: <i>Estou escrevendo só um momentinho ... e:: pronto! ... ¡ya!</i>
Luana: Sí, yo voy a seguirla ... sacar una foto.
Manuela: <i>Sorrindo:!! Foi ...</i>
Antonella: ¿Sí?
Manuela: ¡Sí!, más una? ... creo que ...
Antonella: <i>Sim</i> ((momento da foto)) ((em seguida fica inaudível))
Luana: ¿Listo?
Manuela: No, solo un rato ...
Luana: ¿No?
Manuela: Fue.
Luana: ¿Sí?
Manuela: <i>Sim!</i>
Antonella: <i>Pronto!</i>
Luana: Después eh:: mándame por favor Manuela, ¿sí?
Manuela: ¡Sí!, mando a todos.
Luana: ¡Gracias, Antonella!
Antonella: ¡No, gracias a ustedes, mucho gusto conocerte!
Luana: Mucho gusto conocerte también.
Manuela: Fue, fue muy buena, maravillosa ...
Antonella: Muy buena práctica.
Luana: ¡Muy bueno!
Manuela: ¡sí!
Luana: Una cosa buena es que estoy conociendo muchas personas [...]
Antonella: Sí:: diferentes <i>sotaques</i> né?
Luana: ¡Sí!
Antonella: <i>Muito bem gente, ainda não ...</i> no me he llegado el aviso de regreso, pero no sé si porque en:: la verdade [...] Chegou!
Luana: ¡Gracias!
Manuela: ¡Gracias!
Antonella: Muito obrigada, a gente se ver!

(Manuela, Antonella e Luana, 4ª interação - 12 de maio de 2023, 2024, grifo próprio).

No excerto 68, observamos um momento de descontração e socialização entre Luana, Antonella e Manuela ao final de sua interação. Luana solicita o *Instagram* de Antonella para manter contato após a sessão, evidenciando o desejo de prolongar a interação e fortalecer as conexões estabelecidas. A resposta positiva de Antonella e a troca de fotos entre as participantes refletem um esforço para solidificar a relação e a interação intercultural,

destacando a riqueza intercultural da experiência com filmes em sessões de Teletandem vivenciada por Manuela, Antonella e Luana.

Conforme Rossi dos Santos (2008, p. 123) destaca, “a metalinguagem, o bilinguismo, o apoio escrito, a soletração e o envio do material”, são ferramentas essenciais para lidar com novas informações durante o diálogo. O pedido de Luana para o contato com Antonella e o compartilhamento de fotos promove o desenvolvimento de conexões interpessoais e culturais, a comunicação e o vínculo intercultural. Os registros de gravação nos mostram que, além do desenvolvimento de habilidades linguísticas, o intercâmbio cultural e a construção de redes sociais desempenham um papel crucial no aprendizado e na formação de professores.

Estabelecendo essas conexões pessoais, os participantes podem continuar a compartilhar experiências e apoiar uns aos outros no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para uma formação mais rica e contextualizada. Apesar das situações descritas pelas brasileiras nesta quarta interação, a autonomia, a reciprocidade e a alternância de línguas, juntamente com a motivação e dedicação demonstradas, levaram a um crescimento significativo tanto linguístico quanto cultural. Manuela e Luana, como estudantes do curso de Letras-Espanhol e professoras em formação, beneficiaram-se do processo de coconstrução de conhecimentos, que ultrapassou o simples ato de perguntar. Todas as participantes se mostraram prestativas na resolução de dúvidas, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo e enriquecedor.

A visão de Manuela sobre o desconforto inicial com a entrada de Luana será abordada no próximo excerto, onde a brasileira reflete sobre as facilidades e as dificuldades encontradas na interação com Antonella.

Excerto 69:

Manuela: Durante a interação estava muito tranquila, **quando Luana chegou fiquei um pouco apreensiva de como seria, mas foi bem tranquilo**, fiquei muito feliz com a participação dela na nossa interação, **trouxe suas contribuições e discussões que foram bem colocadas, mostrando que também estava preparada para a interação.** [...] Bom, **a dificuldade** foi só no momento de **explicar sobre a expressão “parda”, pois não falei em espanhol e sim em português.** Porém, durante a interação, não consigo identificar outros momentos em que tenha sentido dificuldade, pois foi muito tranquilo. **Quanto as facilidades, para mim foi muito tranquilo, relacionar os pontos abordados no filme trazendo para nossa sociedade, ressaltar alguns pontos no filme e algumas falas das personagens.** Foi uma interação na qual **me senti muito segura até mesmo em falar em espanhol, pois antes me sentia com certo medo e vergonha, mas agora está fluindo de uma forma muito natural e tranquila.**

(Manuela, Diário de bordo - 4ª interação, 2023, grifo nosso).

Em relação à situação descrita, Manuela esclarece que, apesar da apreensão inicial, a contribuição de Luana foi valiosa e bem integrada ao diálogo. Esse breve instante de preocupação revela a naturalidade da participante ao reagir a novas dinâmicas, evidenciando a importância da entrada de uma nova integrante na interação. As palavras de Manuela no excerto 69 sugerem que a preparação de Luana para a interação foi engajada, contribuindo para um ambiente propício ao aprendizado mútuo e à troca de conhecimentos, ressaltando a importância da preparação e do comprometimento dos participantes nas interações do Teletandem.

Para Garcia de Stefani (2010, p. 83) “quando pensamos no cinema como promotor da interculturalidade, nos referimos à sua capacidade de favorecer o aprendizado sobre outros povos, seus costumes, suas crenças, suas expressões, seu modo de agir no mundo”. Apesar das dificuldades de Manuela em explicar um termo específico em espanhol, sua capacidade de relacionar o conteúdo cinematográfico com a sociedade demonstra uma evolução nas competências linguísticas e interculturais, essencial para o desenvolvimento profissional dos futuros professores.

Nota-se que este espaço suplementar proporcionado pelo cinema em práticas telecolaborativas oferece uma oportunidade rica para refletir sobre a língua (Ghedin, 2002). Apresenta-se, também, a troca de conhecimentos e a reflexão conjunta sobre os conteúdos cinematográficos para a formação de educadores mais conscientes e preparados para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais globalizado e diverso. Vejamos, a seguir, no excerto 70, a percepção de Manuela sobre as particularidades de seu intercâmbio virtual.

Excerto 70:

Manuela: Os materiais elaborados pelos colaboradores para as primeiras 4 interações, foram bem elaborados, com temas muito pertinentes para realizar discussões com minha parceira de *teletandem*. No início, pensei que seria difícil discutir tudo aquilo que estava no material, porém o tempo passou a ser pouco na amplitude que a temática permitia abordar. As questões interculturais iam sendo abordadas e discutidas nas interações de acordo com o que íamos apresentando uma à outra, sempre respeitando as suas crenças e as diferenças e explicando as diferenças ou as semelhanças entre elas. [...] **É, de fato, uma experiência incrível, de grandes conhecimentos linguísticos e culturais que só vem a agregar na minha formação docente.** [...] A produção audiovisual tem um papel importante no ensino e aprendizagem [...] esse recurso proporciona um aprendizado mais dinâmico e que faz com que desperte o interesse do aluno, o recurso audiovisual também pode ser utilizado para trabalhar as habilidades de compreensão leitora e auditiva.

(Manuela, Relatório Final - 4ª interação, 2023, grifo nosso).

A partir deste trecho do relatório final, inferimos que Manuela ilustra a significativa contribuição dos materiais elaborados para as interações de Teletandem em seu desenvolvimento linguístico e intercultural. Os materiais, cuidadosamente preparados, foram essenciais para fomentar discussões enriquecedoras sobre temas desafiadores, mas que, no decorrer das interações, revelaram-se extremamente produtivos e instigantes. É importante atentar para o fato de como as discussões interculturais emergiram de maneira orgânica e fluida, à medida que as parceiras compartilhavam suas perspectivas, sempre com respeito às crenças e diferenças culturais.

Como descrito no excerto 70, o processo dialógico com filmes em sessões de Teletandem possibilita uma troca de conhecimentos e experiências que enriquece a formação dos participantes. A experiência é vista como incrivelmente enriquecedora, tanto para o desenvolvimento linguístico quanto cultural, contribuindo substancialmente para a formação docente de Manuela. Essa dinâmica ilustra a capacidade do Teletandem em criar um espaço de aprendizado colaborativo e inclusivo, onde a diversidade cultural é integrada de forma harmoniosa.

Nesse contexto, Manuela e Luana, ambas brasileiras, refletiram sobre identidades hispânicas e latino-americanas, enriquecendo sua formação como professoras interculturais de Língua Espanhola. Da mesma forma, a mexicana Antonella avançou em sua formação na área de Tradução. Conforme Neves (2020, p. 27), o audiovisual é “um meio de significação cultural capaz de produzir prazer e conferir inteligibilidade às culturas que são compartilhadas através de suas representações”, o que adiciona camadas significativas à quarta interação.

Os excertos analisados mostram que as produções cinematográficas integradas nas interações de Teletandem têm proporcionado momentos significativos de reflexão sobre a diversidade cultural latino-americana. Essas experiências evidenciam o cinema como recurso didático pedagógico poderoso, pois expõe professores em formação a situações de comunicação autênticas e promover a compreensão intercultural. Assim, contribui para uma docente que valoriza e respeita as diversidades culturais no ensino de Línguas (Souza, 2014).

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

*Os fatos são sonoros, mas entre os fatos há um sussurro.
É o sussurro que me impressiona.*
Clarice Lispector – A hora da Estrela (1998).

Se considerarmos a amplitude das transformações das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no ensino de línguas e na formação docente, podemos afirmar que a instrumentalização de filmes latino-americanos em abordagens didáticas pedagógicas interculturais possibilitou o desenvolvimento de competências interculturais das licenciandas no contexto do Teletandem. No que tange à versatilidade, nossa pesquisa revelou estratégias eficazes para fomentar um ambiente de aprendizagem colaborativo e reflexivo, bem como o enriquecimento das visões interculturais das participantes brasileiras e mexicana.

No Teletandem são oferecidas amplas perspectivas aos professores de Línguas Estrangeiras (LEs) por meio de ambientes de aprendizagem à distância assistida pelo computador, que utilizam a produção e compreensão oral e escrita, além das imagens em vídeo das participantes (Vassallo; Telles, 2009). Nosso estudo demonstrou que a comunicação virtual facilitou uma relação de coconstrução do saber, promovendo práticas interculturais em conjunto com a integração do cinema latino-americano. Neste “contexto direto e pessoal para experiência de intercâmbio cultural e interpessoal” (Vassallo; Telles, 2009, p. 33), a parceria reconheceu a postura autônoma em relação ao gerenciamento da própria aprendizagem e estudo.

No âmbito das interações, o contato intercultural das licenciandas revelou um ambiente de aprendizagem colaborativo e reflexivo, enriquecendo visões interculturais, caminhando entre as culturas e se reconhecendo no Outro (Silva, 2020). A formação docente imersa em um contexto intercultural latino-americano prepara os futuros professores de espanhol para lidar de maneira eficaz com a diversidade cultural. Como explicitado, essa abordagem promoveu a autonomia docente na interação sobre temáticas do audiovisual e na criação de materiais, fundamentadas na perspectiva intercultural e latino-americana (Matos; Paraquett, 2018).

Nesse sentido, o cinema apresenta-se como uma ferramenta multifacetada, que promove a integração cultural e diálogos interculturais. Ao ser utilizado de forma estratégica,

o cinema no Teletandem facilitou a compreensão de diferentes realidades sociais e culturais (Brasil, México, Venezuela e Colômbia) e incentivou reflexões críticas e a empatia na formação de professores interculturalistas (Serrani, 2005). As trocas de informações nas parcerias telecolaborativas e interculturais em Teletandem, demonstrou um potencial significativo para ampliar o repertório cultural dos docentes, tornando-os mais preparados para enfrentar os desafios de uma educação linguística que valoriza a diversidade e a inclusão de produções cinematográficas latino-americanas.

Partindo desse pressuposto, esta experiência colaborativa, realizada entre a parceria da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e a *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM), proporcionou resultados interessantes, que nos levam a constatar algumas possibilidades reais de uso do cinema em sessões de interação do Teletandem, encaradas aqui como um contexto autônomo e colaborativo de aprendizagem (Telles, 2009; Serrani, 2005), no sentido de torná-las ferramentas aliadas da ação docente de espanhol (Matos; Paraquett, 2018).

À medida que avançamos na compreensão e na interação entre Teletandem, Interculturalidade e Cinema, reforçamos a importância da visibilidade latino-americana e da linguagem cinematográfica, enveredando pela trilha do ensino de línguas e da formação docente. Nas experiências relatadas, o ensinar e o aprender foram complementados pelos pares de falantes de diferentes línguas nativas, na realização de sessões bilíngues de conversação. Pelo aplicativo do *Zoom* e seus recursos de áudio, vídeo, imagem e escrita, as participantes exercitaram as quatro habilidades linguísticas e as competências interculturais.

Neste horizonte, a interação intercultural se manifestou não apenas na troca de experiências e conhecimentos, mas na forma como os materiais pedagógicos com filmes latinos foram adaptados para refletir e respeitar a diversidade cultural, estimulando um ambiente de aprendizado enriquecedor e inclusivo. Segundo Vygotsky (1991), um dos aspectos essenciais da aprendizagem é a interação e o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. É evidente, portanto, ao relacionarmos a caracterização da aprendizagem fílmica e intercultural compreendermos o Teletandem como um contexto virtual, autônomo e colaborativo de aprendizagem (Telles, 2009).

Alinhados aos pressupostos teóricos, destacamos nesta dissertação as práticas interculturais emergidas, as potencialidades de narrativas fílmicas como ferramentas didáticas e as percepções das licenciandas em Letras-Espanhol neste contexto do Teletandem. No cenário desta pesquisa, desafiamos *o status quo* ao implementar e dar visibilidade à América Latina, muitas vezes negligenciadas (Alexandre, 2019). Com base

nas observações e análises realizadas, orientamos pela seguinte questão: *Se, e de que forma o cinema latino-americano por mediar as interações de Teletandem pode contribuir no desenvolvimento da formação intercultural de professores de língua espanhola?*

No intuito de responder tal questionamento, propomos como objetivo geral investigar o desenvolvimento das competências interculturais na formação de professores de língua espanhola por meio das interações de Teletandem mediadas pelo cinema latino-americano. Em relação aos objetivos específicos, propusemos: a) identificar e evidenciar a presença das práticas interculturais nas interações de Teletandem emergidas a partir das representações cinematográficas latino-americanas; b) analisar as potencialidades a respeito do cinema em sessões de Teletandem, a partir da narrativa cinematográfica latino-americana; e c) verificar a percepção das licenciandas de espanhol a respeito da utilização de produções cinematográficas latino-americanas como mediadoras do ensino-aprendizagem de Espanhol e de sua formação docente.

O alcance dos objetivos delineados foi evidenciado pelo suporte teórico proporcionado pela Linguística Aplicada (In)disciplinar, ciência híbrida e heterogênea, que examina questões sociais e educacionais com a linguagem como elemento central. Nosso objetivo geral foi atingido através de uma análise minuciosa do cinema como recurso didático nas sessões de interação do Teletandem. Além disso, os objetivos específicos foram igualmente alcançados. Em primeiro lugar, primamos na contextualização das práticas interculturais nas interações, baseando nas temáticas propostas que permitiu identificar *atitudes interculturais, conhecimentos, habilidades de interpretação e de relação, descoberta, interação e consciência crítica cultural* (Oliveira, 2014). Esta fase foi importante para situar as práticas interculturais realizadas pelas licenciandas dentro do contexto virtual e colaborativo do Teletandem.

Em relação às potencialidades do cinema, esta pesquisa, fundamentada nos estudos de Napolitano (2003), Souza (2014) e dentre outros, caracterizou e sinalizou diversas dimensões significativas, entre as quais se sobressaem: *ferramenta de aprendizado e formação educativa; instrumento capaz de despertar reflexões críticas, sociais e culturais; agente de impacto social e promoção da inclusão identitária; veículo com capacidade de provocar respostas emocionais e fomentar a empatia; e contexto de integração cultural e promoção do diálogo intercultural*. Essas potencialidades destacam o cinema latino-americano como um recurso didático fundamental e um agente transformador no processo educativo, essencial para a formação de docentes críticos e sensíveis às diversidades culturais e sociais.

No terceiro e último momento, observamos e descrevemos a percepção das licenciandas quanto à utilização das produções cinematográficas em sua formação docente. Não obstante, ao longo das interações com a parceira mexicana, as licenciandas brasileiras reconhecem o valor do cinema como um recurso dinâmico e envolvente que enriquece o processo de ensino-aprendizagem. É importante salientar que, entre as participantes houve um entendimento mais profundo das culturas e contextos sociais dos países evidenciados, bem como a conscientização crítica e reflexiva sobre questões de gênero, identidade e desigualdade social, aspectos essenciais na formação de docentes.

Com os objetivos claramente definidos, conduzimos uma pesquisa de natureza qualitativa, interpretativista, descritiva e de base netnográfica (Ludke; André, 1986; Duarte, 2002; Bortoni-Ricardo, 2008; Kozinets, 2014). Essa escolha metodológica, nos permitiu explorar e promover preposições para integrar o cinema à formação de docentes interculturalistas, além de abordar a questão de como utilizar pedagogicamente o cinema nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). Assim, a partir de descrições e interpretações, a pesquisa narrativa permite “compartilhar suas experiências vividas *na e pela* linguagem, de maneira educada e coletiva, tornando-os os sujeitos de vidas historiadas e impondo-se como pessoas do discurso” (Souza, 2014, p. 46).

Partimos de uma experiência envolvendo duas licenciandas do curso de Letras-Espanhol, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I - Campina Grande, matriculadas na disciplina eletiva “*Práticas de Intercâmbio Linguístico-cultural via Teletandem*” (60h), e uma estudante do curso de Tradução, da *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM). Desde o início, as participantes, demonstraram disposição para engajamento ativo na disciplina. Destaco também, o papel das professoras mediadoras, que estabeleceram uma proximidade maior com as licenciandas brasileiras, a quem atribuímos os nomes fictícios de Manuela e Luana. A inclusão de Luana na quarta interação, possibilitou um aprofundamento significativo, enriquecendo a análise das variáveis dos cenários de aprendizagem (Almeida Filho, 1993).

Os resultados desta experiência em Teletandem revelaram novas descobertas para o ensino e aprendizagem de línguas. Nesse sentido, discorremos a respeito de duas categorias analíticas que elucidaram as potencialidades e os desafios dessa abordagem. Na primeira categoria analítica intitulada “*Cinema como potencializador das competências interculturais em sessões de Teletandem*”, exploramos o uso de produções latino-americanas no desenvolvimento de competências interculturais em professoras de formação inicial. Observamos que, os excertos elucidaram as temáticas de imigração, representatividade,

identidade e violência doméstica que se apoiam na interpretação crítica das participantes sobre as narrativas cinematográficas.

Na segunda categoria analítica denominada: “*América Latina em contexto cinematográfico nas sessões de interações telecolaborativas*”, proporcionamos a integração da América Latina em materiais de apoio para as interações em Teletandem. Considerando o cenário das ações pedagógicas de integrar e visibilizar produções latino-americanas, as licenciandas refletiram sobre as características e comportamentos dos personagens; as observações sobre a ambientação das cenas para a construção das narrativas; e as interações entre os personagens e os diálogos, especialmente em relação à representação de questões de gêneros e identidade.

As participantes Manuela, Luana e Antonella apresentaram-se no decorrer de todas as interações como agentes comprometidas na aprendizagem e nos objetivos da parceria colaborativa (Mendes, 2004). Uma questão que deve ser ressaltada é a respeito do contato com os acentos linguístico-culturais presentes nas produções cinematográficas. As participantes conversaram sobre as variantes do espanhol da Venezuela e da Colômbia, apresentando uma dimensão adicional à pluralidade linguística e cultural das múltiplas formas de expressão no mundo hispânico.

Ao incorporar tais práticas, Manuela, a qual detemos uma maior relação nas análises, discorreu sobre a nova experiência em sua formação como docente, relatando suas facilidades, dificuldades, avanços, avaliações, reflexões e sentimentos. Nota-se que, a parceria estabeleceu relações de amizade, o que fortaleceu o envolvimento a cada interação. Entendemos que, apesar dessa cumplicidade, “o sucesso do tandem não pode ser avaliado somente pelo estabelecimento de um bom relacionamento com o parceiro, mas também pela concretização de objetivos linguísticos e culturais” (Vassallo; Telles, 2009, p. 36).

Referente aos problemas tecnológicos, destacamos um caso específico vivenciado por Manuela e Antonella, decorrente de falhas na conexão de *internet* durante uma das interações. Quando problemas tecnológicos ocorrem em encontros previamente agendados pelas instituições parceiras, um dos fatores evidentes é o desapontamento das participantes. No entanto, nesta parceria, ressaltamos o prazer intercultural, pois, mesmo diante das dificuldades, houve tentativas de continuar a interação pelo aplicativo de mensagens instantâneas do *WhatsApp*, após o sinal estável de conexão com a rede.

Ao trabalhar com produções latino-americanas na aprendizagem de uma LEs, as plataformas gratuitas, como o *YouTube* facilitaram o acesso ao material audiovisual necessário gratuitamente. Entretanto, o ambiente virtual do Teletandem demonstrou ser um

aliado valioso no processo de aprendizagem. No relatório final, Manuela relatou dificuldades na comunicação, especialmente durante a primeira interação, devido à falta de intimidade, timidez e ansiedade iniciais, que foram gradativamente superadas. A força de vontade das participantes, aliada ao cumprimento dos objetivos do Teletandem e à responsabilidade do parceiro proficiente em fornecer suporte ao parceiro menos proficiente evidenciou um desenvolvimento gradual e significativo das licenciandas.

Em relação aos procedimentos presentes nas interações de Teletandem, é importante ressaltar que esses podem sofrer alterações dependendo do contexto e dos participantes. No contexto desta pesquisa, as licenciandas brasileiras estão inseridas na modalidade de Teletandem Institucional Integrado (Salomão, 2006), onde as interações são parte integrante da grade curricular do curso e obrigatórias devido ao seu vínculo à disciplina. Nesse sentido, “a participação no Teletandem pode ser avaliada pelo professor, conforme os critérios que ele estabelecer” (Aranha; Cavalari, 2014, p. 185).

A escolha das temáticas e a elaboração dos materiais para as quatro primeiras interações foram realizadas por esta pesquisadora, promovendo a troca e a construção de conhecimentos linguísticos e interculturais presentes em produções da América Latina. É relevante destacar que as participantes refletiram sobre as temáticas e os filmes, desenvolvendo seus próprios materiais para a quinta e sexta interação. Nos relatos de Manuela, a licencianda afirma que foi produtivo realizar a construção desse material com Antonella e que orientação recebida durante sua formação docente foi fundamental para traçar um guia nas interações, atuando como um instrumento facilitador dessas experiências interculturais (Matos; Paraquett, 2018).

Em suas variadas formas, a comunicação é fundamental neste contexto de aprendizagem. Todas as decisões referentes às interações e ao processo tanto de ensino quanto de aprendizagem são negociadas (Luz; Cavalari, 2009). A divisão de línguas ocorreu de forma alternada, baseada no princípio da reciprocidade, onde cada participante desfrutou de seu momento de prática da língua-alvo. Em todas as interações aqui retratadas, reafirmamos o fornecimento e o fortalecimento de andaimes para o desenvolvimento do aprendiz, conforme Vygotsky (1978).

Ao observar as interações, constatamos que os critérios de correção eram aplicados tanto no momento do erro quanto ao final da interação. As solicitações de esclarecimento direcionavam-se para a reformulação das falas, promovendo uma compreensão mais precisa. Em alguns momentos, o *feedback* linguístico seguia a conversão de léxico entre as duas línguas (português-brasileiro e espanhol), como uma estratégia pessoal e simplificada. É

crucial que os acordos e negociações sejam bem pensados para evitar constrangimentos durante a correção. Nas interações, Manuela, Luana e Antonella ofereciam significados e andaimes umas às outras, colaborando na construção de suas aprendizagens.

Todavia, observamos as informalidades presentes nas interações marcadas por expressões como “né?”. Essa particularidade, utilizada pela mexicana proficiente em português, aponta para uma busca de identidade e inserção na comunidade brasileira, conforme Garcia (2013). É interessante perceber que essa expressão, comumente brasileira, estava presente em todos os momentos de suas interações. Justificamos essa informalidade devido às suas experiências anteriores com brasileiros, bem como o ambiente virtual que facilita essa forma de comunicação rápida, caracterizando um intercâmbio intercultural que enriquece o processo.

Durante a investigação em si, identificamos limitações, facilidades e dificuldades que, de certa forma, podem comprometer o objetivo das sessões. A quantidade de 44 estudantes matriculados na disciplina reduziu-se significativamente, com a desistência de 32 estudantes, após os esclarecimentos sobre como ocorreriam as interações e os requisitos para uma prática efetiva. Tal desistência ocorreu, em parte, porque os estudantes não tinham conhecimento prévio da ementa da disciplina. Confessamos que nem todos os dados gerados e coletados foram utilizados, por exemplo, as duas últimas interações com os materiais elaborados pelas participantes. Devido à quantidade de informações e à complexidade dessas interações, a inclusão dessas análises ampliaria o escopo desta dissertação.

No decorrer desta investigação, nas temáticas e representatividades das produções, abordamos assuntos delicados (Garcia, 2013). Observamos que, embora a abordagem dessas temáticas não tenha sido previamente negociada, elas foram bem recebidas por todas as participantes. A partir da espontaneidade, é necessário ter sabedoria na abertura de opiniões diversas. Desse modo, nos excertos analisados, não evidenciamos momentos de desconforto ou desinteresse; pelo contrário, as convergências de opiniões fomentaram o diálogo. No entanto, é fundamental que tais temas sejam previamente negociados para assegurar o desenvolvimento da comunicação intercultural.

Outro aspecto relevante é o envolvimento de outras pessoas nas interações. Destaco duas situações marcantes nas sessões de interação entre Manuela e Antonella. No final da terceira interação, a *webcam* de Manuela registrou a rápida presença de sua sobrinha na tela do computador. Essa ação é refletida pela ausência de laboratórios de informática disponíveis para a execução das práticas colaborativas na universidade. Por estarem em suas residências, adversidades como essas podem ser vivenciadas.

Além disso, na quarta interação, a presença da licencianda Luana acrescentou uma nova dimensão ao diálogo, causando uma apreensão inicial por parte de Manuela sobre como integrá-la de maneira eficiente. No entanto, Manuela se atentou aos princípios do Tandem, assegurando que a discussão se mantivesse igualitária e produtiva (Vassallo; Telles, 2009). Esse episódio ilustra a habilidade das participantes em manejar imprevistos e adaptar-se a novas dinâmicas de interação, demonstrando a importância da flexibilidade e da sensibilidade intercultural no processo de ensino e aprendizagem.

Outro ponto interessante é que a formação docente das participantes está fortemente associada à autonomia e à prática reflexiva, tanto na aprendizagem da língua quanto no desdobramento de novas experiências com diferentes culturas. Nessa perspectiva, avaliamos o gerenciamento e a responsabilidade das participantes, que se mostram essenciais na tomada de decisões que impactam tanto o próprio aprendizado quanto o do parceiro de interação (Luz, 2010).

Nosso estudo buscou contribuir para uma reflexão sobre o cinema latino-americano como ferramenta didática na formação de docentes interculturalistas em práticas de intercâmbio virtual. O Teletandem, cenário desta experiência, se apresentou como espaço dinâmico e desafiador (Telles, 2009). Em suma, finalizamos nossas análises categóricas, certos de que não esgotamos as discussões do uso de produções cinematográficas no ensino de línguas e formação de professores interculturalistas com intencionalidade pedagógica no contexto do Teletandem. Tampouco exploramos todas as possibilidades do intenso intercâmbio de saberes promovidos pelas licenciandas ao longo do processo de interação.

Em outras palavras, as experiências de Manuela, Luana e Antonella neste estudo abriram caminhos para o desenvolvimento de futuras investigações tecnológicas e práticas de Teletandem, além de explorar o uso do cinema em cursos de Letras como um espaço para a formação de docentes interculturalistas. De igual modo, acreditamos que o Teletandem se configura como um espaço propício e pedagógico para a conexão entre línguas e culturas, utilizando filmes latino-americanos como instrumentos para difusão de conhecimentos e promoção de reflexões como produtores culturais.

Este estudo revelou que, além das interações explícitas e dos fatos objetivos apresentados nas sessões, são as nuances e sutilezas — os “sussurros” mencionados por Clarice Lispector — que realmente abrigam o potencial transformador deste processo pedagógico. Esses sussurros, presentes nas narrativas cinematográficas e nas interações telecolaborativas, não apenas complementam o conhecimento factual, mas também

oferecem uma profundidade de entendimento e uma sensibilidade cultural essenciais para a formação de educadores críticos e reflexivos.

A reflexão de Lispector nestas considerações (in)conclusivas ressoa com as descobertas desta pesquisa, destacando que o aprendizado significativo vai além do que é visível e audível. Dessa maneira, é na escuta atenta desses sussurros, nos detalhes sutis e nos contextos implícitos, que se revela a verdadeira riqueza da interculturalidade. Ao integrar essas dimensões sutis em nossas práticas educativas, não estamos apenas transmitindo conhecimento, mas cultivando a capacidade de interpretação crítica e a sensibilidade cultural dos futuros professores. Logo, estamos preparando-os para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais interconectado e diversificado.

Reafirmamos, assim, a importância de um ensino que valorize tanto os fatos quanto os sussurros, promovendo uma educação verdadeiramente transformadora. Esta abordagem, que é simultaneamente intelectual e emocional, prepara os professores de língua espanhola, não apenas para ensinar, mas também para inspirar e transformar, tornando-se agentes de mudança em um contexto global.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, D. J. A. “Eu não conheço Frida Khalo: ou a importância das Vozes do Sul na formação de professores de espanhol no Brasil”. **Revista abehache**, n. 15, p. 139-154, 2019. Disponível em:

<https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/262>. Acesso em: 12 de nov. 2020.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALVES, A. C. **Ensino Intercultural de Português Língua Estrangeira por meio de canções: representações de aprendizes franceses**. 2019. 313 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa. Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, 2019.

ANDRADE, C. As fronteiras da representação – experiências periféricas e cinema francês contemporâneo. *In*: BRANDÃO, A. S.; CORSEUIL, A. R.; LIRA, R. (org.). **Cinema, Globalização, Transculturalidade**. 1. ed. v. 300, Palhoça: Editora Unisul, 2013.

ANDRADE, C. Vênus Negras: o corpo como afirmação de identidade e resgate de memória. *In*: SALES, M; CUNHA, P; LEROUX, L. (org.). **Cinemas pós-coloniais e periféricos**. Guimarães: Nós por cá todos bem – Associação Cultural, vol. 1. Rio de Janeiro: Edições LCV, 208 p, 2019.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 4.ed. Campinas: Papirus, 1995.

ANJOS, A.; FONSECA, J. N.; CRUZ, L dos. S. (Re)discutindo identidades latino-americanas na formação do professor em contexto sergipano. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 115–126, 2023. DOI: 10.31639/rbpf.v15i33.692. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/692> . Acesso em: 03 de out. 2023.

ARANHA, S; CAVALARI, S. M. S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. **The ESPecialist**, vol. 35, nº 2, p. 183 - 201, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/21467/15694> . Acesso em: 21 de jun. 2022.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BAVARESCO, P. R.; TACCA, D. P. **Multiculturalismo e diversidade: uma reflexã**. *In*: Unoesc & Ciência – ACHS Joaçaba, v. 7, n. 1. 2016, p. 61 – 68.

BENEDETTI, A. M. Dos princípios de tandem ao Teletandem. *In*: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos**. Campinas: Pontes, 2010, p. 21 – 45.

BENEDETTI, A. M.; RODRIGUES, D. G. Choques linguísticos – culturais e o desenvolvimento da competência intercultural em Teletandem. *In*: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.); **Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos**. Campinas: Pontes, 2010, p. 89-104.

BERNINI, E. El repliegue del cine latinoamericano en la década de 1980. *In*: **Enfoco**, nº44, ano 06. San Antonio de los Baños: Ediciones EICTV, nov-dez, 2013, p. 10-16. Disponível em: https://media.eictv.org/enfoco_digital/ENFOCO44.pdf . Acesso em 13 nov. 2023.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAGANÇA, M de. Melodrama, AK-47 e pó: a narconovela latino-americana. *In*: CORSEUIL, A. R; NÚÑEZ, F; HOLANDA, K. (org.). **Cinema e América Latina: estética e culturalidade**. 1. ed. São Paulo, Editora Socine, 2016, p. 129 – 143.

BRASIL. Parâmetro Curricular Nacional de Língua Estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROCCO, A. S. **A gramática em contexto teletandem e em livros didáticos de português como língua estrangeira**. São José do Rio Preto, 2009. 250f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (Unesp). 2009.

BURNS, A. Collaborative research for English language teachers. **Cambridge**: Cambridge University Press, 1999.

BYRAM, M. Cultural Studies in Foreign Language Education. **Clevedon**: Multilingual Matters, 1989.

BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CAMARGO, W. X de. Ciclismo em Tandem: prática esportiva e de sociabilidade. *In*: **Ludopédio**, São Paulo, v. 117, n. 12, 2019. Disponível em: <https://ludopedio.org.br/arquibancada/ciclismo-em-tandem-pratica-esportiva-e-de-sociabilidade/> . Acesso em: 18 de maio. 2023.

CAMPOS, B da. S. **Teletandem e estratégias de aprendizagem: um estudo à luz da teoria da complexidade**. 2023. 215 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, 2023.

CANDIDO, A. Literatura e Sociedade. *In*: **Estudos da teoria e história literária**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2008, p. 27 -49.

CARVALHO, K. C. ; MESSIAS, R. A. O teletandem no ensino e aprendizagem de espanhol/LE em contexto de formação inicial. *In*: Veredas, Revista de Estudos Linguísticos, v. 21, n. 1, 2017, p. 60– 74.

CARVALHO, K. C.; RAMOS, K. A.; MESSIAS, R. A. Haciendo caminos: histórias de Teletandem na formação de professores de espanhol. *In: Caracol*, n. 13, p. 78-101, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/122647>. Acesso em 24 de fev. de 2024.

CARVALHO, K. C. H. P de; RAMOS, K. A. H. P. **Interfaces no processo de mediação em teletandem português e espanhol**: o papel dos mediadores. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 747-765, 2019. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2262> . Acesso em: 05 de dez. 2023.

CAVALARI, S. M. S. **A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat**. 2009. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

CAVALCANTI, M. C. A propósito da lingüística aplicada. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 7, p. 5 – 12, 1986.

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

CORSEUIL, A. R. Viagens hemisféricas: deslocamentos e fronteiras em A Jaula de Ouro e El Norte. *In: CORSEUIL, A. R; NÚÑEZ, F; HOLANDA, K. (org.)*. **Cinema e América Latina**: estética e culturalidade. 1. ed. São Paulo, Editora Socine, 2016, p. 53 – 65.

COSTA, R. H. **Des-territorialização e identidade**: a rede “gaúcha” no nordeste. Niterói: EDUF, 1997.

COSTA, L. M. G. da. **Dimensões de cultura em diários reflexivos de aprendizagem do MulTec**. 2022. 95 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (São José do Rio Preto), 2022.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, [S.L.], v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011/8774> . Acesso em: 25 de jun. 2024.

CUCHE, D. A noção de cultura nas Ciências Sociais. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

DUARTE, R. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. Trad. Sandra Castello Branco. 2ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

ESTAÑ, L. Hacia una interculturalidad crítica en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *In: Revista Electrónica del Lenguaje – Espacio colaborador*, nº 1, Sevilla, España, 2015. Disponível em: <http://www.revistaelectronicallenguaje.com/wp-content/uploads/2015/03/Vol-I-Art-06.pdf> . Acesso em 11 nov. 2022.

ESTRELAS ALÉM DO TEMPO. Direção: Theodore Melfi. Produção: Donna Gigliotti, Peter Chernin, Jenno Topping, Pharrell Williams e Theodore Melfi. Los Angeles: 20th Century Fox, 2016. 1 vídeo (124min). Título original: **Hidden Figures**. Acesso pelo serviço streaming Disney. Disponível em: <https://www.disneyplus.com/pt-br/movies/estrelas-alem-do-tempo/2xa2YdiOJXQt> . Acesso em: 03 de jun. 2024.

FACCIN, M. J.; FERREIRA, S.V. Soy loco por ti America?: Aspectos da gramática de Produção Jornalística da Revista Veja sobre a América Latina. *In: Comunicologia*. Revista de Comunicação e Epistemologia da Universidade Católica de Brasília, v.8, n.1, 2015, p. 112 -134.

FERNANDES, F. R; CONSOLO, D. A. A questão tecnológica no Teletandem: entraves e possíveis soluções. *In: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas: Pontes, 2010, p. 65 – 88.

FERON, T. R. **Cinema, educação e letramento audiovisual: proposição de práticas pedagógicas para professores-telespectadores**. 2020. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2020.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. *In: Revista Brasileira de Educação*, n 23, maio./jun./ jul, 2003, p. 16 – 35. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 05 de nov. 2023.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. *In: Educação, Sociedade & Culturas*. Porto, Portugal, v. 23, 2005.

FREITAS, P. de. C. B. **Efeitos dos estereótipos no Teletandem**. 2019. 192 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (São José do Rio Preto), 2019.

FRESCHI, A. C. **Avaliação e intercâmbio virtual: um estudo de caso sobre avaliação formativa no Teletandem Institucional Integrado**. 2023. 141 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, 2023.

FRÍAS, I. L. Las imprecisiones de una noción. *In: Enfoco*, nº44, ano 06. San Antonio de los Baños: Ediciones EICTV, nov-dez, 2013, p. 05 - 09. Disponível em: https://media.eictv.org/enfoco_digital/ENFOCO44.pdf . Acesso em 13 nov. 2023.

FUNO, L. **Teletandem: Um estudo sobre identidades culturais e sessões de mediação da aprendizagem**. 192 f. Tese de Doutorado. PPG em Estudos Linguísticos, UNESP - Universidade Estadual Paulista, 2015.

FURTOSO, V. B. Para além do “gostei muito da conversa”: avaliação no contexto de aprendizagem em Tandem. *In: TELLES, J. A. (Org.). Teletandem: um contexto virtual*,

autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 297-314.

GALEANO, Eduardo. **Patás Arriba**: la escuela del mundo al revés. Curso básico de injusticia. Montevideo: Siglo XXI, 1998.

GARCIA, D. N. de. M.; LUVIZARI, L. H. Aprendizagem de línguas em Tandem como espaço para o desenvolvimento de habilidades de negociação e competência intercultural na formação de professores de línguas. *In*: TELLES, J. A. (org.). **Teletandem**: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 183 – 197.

GARCIA, D. N. de. M. **O que os pares de Teletandem (não) negociam**: práticas para um novo contexto online, interativo para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

GARCIA, D. N. de M. Teletandem: questões de implementação e suas implicações para o processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. *In*: ICCAL, International Congress Critical Applied Linguistics, Brasília, 2015, p. 1540 – 1556.

GARCIA, D. N. M.; FIORUCI, N. E. A.; FREITAS, P. C. B. As ações em teletandem no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e na formação de professores. *In*: SOUZA, F. M.; CARVALHO, K. C. H. P.; MESSIAS, R. A. L. **Telecolaboração, ensino de línguas e formação de professores**: demandas do século XXI. São Paulo, Mentis Abertas; Campina Grande, EdUEPB, 2020, p.105-127.

GARCIA, D. N. de M. A telecolaboração como contexto para a formação de professores. **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, [S. l.], v. 50, n. 3, p. 1064–1082, 2021. DOI: 10.21165/el.v50i3.2970. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2970> . Acesso em: 20 jan. 2023.

GARCIA DE STEFANI, V. C. **O cinema na aula de língua estrangeira**: uma proposta didático-pedagógica para o ensino-aprendizagem de espanhol. Dissertação (Mestrado em Linguística). São Carlos: UFSCar, 2010.

GARCIA DE STEFANI, V. C. **Formação continuada de professores de línguas estrangeiras mediada pelo cinema**: contribuições da teoria da atividade. 284f. Tese (Doutorado em Linguística). São Carlos: UFSCar, 2015.

GETINO, O. A atividade cinematográfica na América Central e no Caribe. *In*: **Cinema no Mundo**: indústria, política e mercado. América Latina, vol. 2. São Paulo: Escrituras Editora, 2007, p. 25 -63.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 129 -150.

GOULART, M. B. Ruínas, monumento e periferia – o modernismo em três metrópoles da América Latina através do audiovisual. *In*: CORSEUIL, A. R; NÚÑEZ, F; HOLANDA, K.

(org.). **Cinema e América Latina: estética e culturalidade**. 1. ed. São Paulo, Editora Socine, 2016, p. 161 – 177.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11º ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

HANSMEIER, S. **Spracherwerb im Tandemverfahren**. 1997.

JESUS, I. A de. **O professor de Português Língua Estrangeira como interculturalista em contexto de extensão universitária**. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.

KFOURI - KANEOYA, M. L. **A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. 2008.

KFOURI - KANEOYA, M. L. A pesquisa em formação de professores de línguas, o ensino/aprendizagem de línguas no meio virtual e o teletandem. *In: TELLES, J.A. (org.). Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 271-294.

KFOURI - KANEOYA, Marta Lucia. A formação pré-serviço do professor de língua estrangeira em curso de licenciatura: crenças e reflexões em experiências de estágio supervisionado em diferentes contextos (sala de aula e teletandem). **Raído**. Dourados, v. 8, n. 15, p. 249-264, 2014. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/3008/1759> . Acesso em: 07 de jul. 2023.

KOZINETS, R. **Netnografia: Realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre, Penso, 2014.

KRAMSCH, C. Cultura no ensino de língua estrangeira. **Bakhtiniana**. São Paulo, 12, set./dez. 2017, p. 134-152.

KULIKOWSKI, M. Z. M; GONZÁLES, N. T. M. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. *In: Anuário brasileiro de estudos hispânicos*, nº 9, 1999, p. 11-20.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da Globalização. *In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-147.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um conceito antropológico**. 29 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LE CINÉMATOGRAPHE LUMIÈRE. **Institut Lumière**, 2024. Disponível em: <https://www.institut-lumiere.org/musee/les-freres-lumiere-et-leurs-inventions/cinematographe.html> . Acesso em: 28 de fev. 2024.

LEFFA, V. J. Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos. **Pelotas: Educat**, 2006.

LEFFA, V. Ensino de línguas; passado, presente e futuro. **Revista Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389 – 411, jul./dez. 2012. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ens_ling_pas_pres_futuro.pdf. Acesso: 03.dez. 2023.

LIDDICOAT, A. J.; SCARINO, A. Intercultural language teaching and learning. **Oxford: WileyBlackwell**, 2013.

LIMA, L. R. Movies and cartoons in the EFL classroom: for a critical cultural immersion. *In: LIMA, D. C. **Language and its Cultural Substrate: Perspectives for a Globalized World**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 21. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.*

LIMA, L. M. de, Representaciones identitárias hipanohablantes: desarrollo de la competencia intercultural. *In: MATOS, D. C. V da. S; PARAQUETT, M. **Interculturalidade e identidades: Formação de Professores de Espanhol (org.)**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 101 – 119.*

LISPECTOR, C. **A hora da Estrela**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.

LITTLE, D. Learner autonomy and second/foreign language learning. *In: **LLAS Centre for Languages, Linguistics and Area Studies**. University of Southampton, 2003.* Disponível em: <https://web-archive.southampton.ac.uk/www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409.html#ref12>. Acesso em: 07 maio. 2024.

LOPES, F. R. Cinema: do Entretenimento à Prática Social. **III Simpósio Nacional da ABCiber**, 2009.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, E. B. P. L. Teletandem: Ambiente favorável para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. *In: BENEDETTI, A.M.; CONSOLO, D.A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (org.). **Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos**. Campinas: Pontes, 2010, p. 47- 63.*

MACEDO, F. **Manual do cineclube**. São Paulo, 2005.

MACIEL, H. de S. **La (in)visibilidad de la interculturalidad en el libro didáctico Sentidos en Lengua Española**. 2019, 92 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Espanhol – Universidade Estadual da Paraíba, 2018.

MANCE, E. A. Sobre a Identidade Latino-Americana. *In: **Comunicação apresentada no “2o Encontro Estadual de Estudantes de História”*** (Univille - Universidade de

Joinville, Santa Catarina, em 6 de maio de 1995) sob o tema “A Filosofia da Libertação na América Latina e o seu Papel na Construção de uma Identidade Latino-Americana”. 1995. Disponível em: <https://solidarius.net/mance/biblioteca/Identidade.htm> . Acesso em: 09 nov. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 2000, p. 11-13.

MATOS, D. C. V da. S. **Formação intercultural de professores de espanhol: Materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro**. Tese de Doutorado: Universidade Federal da Bahia: Instituto de Letras, 2014.

MATOS, D. C. V da. S; O professor de espanhol como agente intercultural e as articulações necessárias na elaboração de materiais didáticos. *In: MATOS, D. C. V da. S; PARAQUETT, M. Interculturalidade e identidades: Formação de Professores de Espanhol* (org.). 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 17 – 34.

MATOS, D. C. V da. S. Decolonialidade e currículo: Repensando práticas. *In: MENDONÇA E SILVA, Cleidimar Aparecida* (org.). *América Latina e língua espanhola: discussões decoloniais*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2020. p. 93-115.

MAYRINK, M. F. **Luzes... câmera... reflexão: formação inicial de professores mediada por filmes**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). São Paulo: PUC, 2007.

MENDES, E. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos de Linguagens. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2004.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre culturas”. *In: ALVAREZ, M. L. O. Lingüística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2007.

MENDES, C. M.; LOURENÇO, T. V de. L. Teletandem: Um olhar sobre os aspectos culturais. *In: TELLES, J. A. (org.). Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 169 – 182.

MENDES, C. M. Antiamericanismo e outras crenças relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa: um estudo sobre a modalidade Teletandem como provedora de contato intercultural. *In: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas: Pontes, 2010, p. 105 – 121.

MENDONÇA E SILVA, Cleidimar Aparecida. Representações femininas em canções latino-americanas: discussões interculturais nas aulas de espanhol. *In: MENDONÇA E SILVA, Cleidimar Aparecida* (Org.). **América Latina e língua espanhola: discussões decoloniais**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2020, p. 117-139.

MERLAN, F. Indigeneity: Global and Local. *In: Current Anthropology*, v. 50, n.3, The University of Chicago Press, Wenner-Gren Foundation for Anthropological Research, 2009, p. 303 – 333. Disponível em: <https://doi.org/10.1086/597667> . Acesso em: 28 de fev. 2024.

MESQUITA, A. A. F. **Crenças e práticas de avaliação na mediação e no processo interativo dos pares no tandem a distância**. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

MESSIAS, R. A. L.; TELLES, J. A. Teletandem como “terceiro espaço” no desenvolvimento de professores de línguas estrangeiras. **EDT – Educação Temática Digital**. Campinas, São Paulo, v. 22, n. 3, p.731-750, 2020.

MIQUEL, L; SANS, N. El componente cultural: un componente más en la clase de lengua. **RedELE. Revista Electrónica Didáctica/español lengua extranjera**. n. 0, mar. 2004.
MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-148.

MOITA LOPES, L.P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. *In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.). Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MORAES, A. L. G de. **A formação de professores de línguas em Teletandem: espaços para a reflexão do mediador em uma Comunidade de Prática**. 2023. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2023.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Qué español enseñar**. Madrid: Arco/Libros S.L., 2007.

MORENO, P. F. **Lentes do presente: uma discussão sobre o Nuevo Cine Latinoamericano**. 2011. *In: I Seminário Internacional de História do Tempo Presente*, 2011, Florianópolis. Anais do I Seminário Internacional de História do Tempo Presente, 2011. v. 1. p. 1753-1768. Disponível em: <https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/stpi/paper/viewFile/359/282> . Acesso em: 13 nov. 2023.

MORETTI, G. **Interculturalidade e estratégias de negociação de sentido em interações de Teletandem**. 2020. 93 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Araraquara, 2020.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema nas salas de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NAVA, Gregory [Dir.] **El norte**. Online, Estados Unidos, Reino Unido, 1983.

NEVES, J da. S. **Letramento audiovisual intercultural: crenças, diálogos e reflexões didático-pedagógicas**. 2020, 165 f. Dissertação de Mestrado em Formação de Professores. Universidade Estadual da Paraíba, 2021.

ODINA, A. T. El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *In: Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 2011. Disponível em: <https://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art1.pdf> . Acesso em: 10 de dez. 2022.

O'DOWD, R..; RITTER, M. Understanding and working with failed communication in telecollaborative exchanges. **CALICO Journal**, v.23, n3, 2006, p. 623-642.

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, p.1-23, 2018.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: Teorias, práticas e ideologias**. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

OLIVEIRA, V. C. de. **Encontros transculturais e histórias na terceira idade: uma experiência em Teletandem**. 2022. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Presidente Prudente. 2022.

PARANAGUÁ, P. A. **O cinema na américa latina: longe de deus e perto de hollywood**. porto alegre (rs): ed. l&pm, 1984.

PARAQUETT, M. Soy loco por ti, América: a mesma canção e duas interpretações para o diálogo entre o Brasil e a América Latina. *In: IX Jornadas andinas de literatura latino-americana (JALLA Brasil)*, 2010, Niterói-RJ. JALLA Brasil 2010. América Latina: Integração e Interlocução. Niterói: Universidade Federal, v. 2, 2010, p. 285-289.

PARAQUETT, M. Questões imprescindíveis à formação de professores interculturais latino-americanos: o lugar da cultura de tradição oral e afrodescendente. *In: MATOS, D. C. V da. S; PARAQUETT, M. Interculturalidade e identidades: Formação de Professores de Espanhol (org.)*. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 73 – 100.

PELZ, M. (Ed.). **Tandem in der Lehrerbildung**, Tandem und grenzüberschreitende Projekte. Dokumentation der 5. Internationalen Tandem – Tage 1994 in Freiburg i.Br. Werkstatt-Berichte. 8. Frankfurt/Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1995.

PEREIRA, L. S. M; MASTRELLA-DE-ANDRADE. M. R. Cinema e identidades: mediações para a formação crítica de professores de línguas. *In: Laureate International Universities, Nonada: Letras em Revista*, vol 1. nº 24, Porto Alegre, 2015, p. 188 -203. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512451510014> Acesso em: 11 de maio. 2023.

PINHEIRO-MARIZ, J. **Em busca do prazer do texto literário em aula de línguas**. Jundiá, Paco Editorial, 2013.

PIXININE, O que é VoIP? Veja como funciona a tecnologia de telefone pela Internet. *In: TechTudo*. 2022. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2022/12/o-que-e->

[voip-veja-como-funciona-a-tecnologia-de-telefone-pela-internet.ghtml](#) . Acesso em: Acesso em: 18 de maio. 2023.

PIZARRO, A. **El sur y los trópicos: ensayos de cultura latinoamericana**. Murcia: Compobell, 2004.

PORCELATTO, A. M. **Aspectos culturais e interculturais nos livros didáticos de língua estrangeiras: italiano e inglês em confronto**. 168 f. 2013. Dissertação em Língua Aplicada- Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

¿POR QUÉ NACÍ MUJER?/ Tele N / Película Completa / Andrés Soler. [S.l.: s. n.], 2023. Filme (1h.59min.35s). Publicado pelo canal Tele N. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HV7M2LYhjQY&t=771s&ab_channel=TeleN. Acesso em 02 de jun. 2024.

POUGY, E. G. P. **Poetizando linguagens, códigos e tecnologias: a arte no ensino médio**. São Paulo: Edições SM, 2012.

QUEMADA-DIEZ, Diego [Dir.] **La jaula de oro**. Online, México, 2013.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

RISAGER, K. Language and culture pedagogy: from a national to a transnational paradigm. **Clevedon: Multilingual Matters**, 2007.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. p. 108-147.

ROMA. Direção: Alfonso Cuarón. Produção: Alfonso Cuarón, Nicolás Celis e Gabriela Rodriguez. México: 2018. 1 vídeo (2h14min). Título original: Roma. Acesso pelo serviço streaming Netflix. Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/80240715?source=35> . Acesso em: 03 de jun. 2024.

ROSSI DOS SANTOS, G. **Características da interação no contexto de aprendizagem intandem**. São José do Rio Preto, 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp).

SALOMÃO, A. C. B. Pequeno dicionário de Tandem. **Teletandem News**, ano 1, n. 02, 2006, p. 6-11. Disponível em: https://drive.google.com/open?id=1t8420OsVIi4x-XyW_tTjFjl8Mgp0OhFA . Acesso em: 20 jul. 2023.

SALOMÃO, A. C. B. **Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes**. 2008, 369 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. UNESP – Universidade Es, 2008.

SALOMÃO, A. C. B; SILVA, A. C da; DANIEL, F de. G. A aprendizagem colaborativa em Tandem: um olhar sobre seus princípios. *In: TELLES, J. A. (org.). Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI.* Campinas: Pontes Editores, 2009, p.73 – 90.

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**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 653-677, 2011.

SALOMÃO, A.C.B. **A cultura e o ensino de língua estrangeira:** Perspectivas para a formação continuada no projeto teletandem. 270 f. Tese de Doutorado. PPG em Estudos Linguísticos, UNESP – Universidade Estadual Paulista, 2012.

SALOMÃO, A.C. B. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. *In: Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 54, p. 361-392, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 15 ed. Porto: Afrontamento, 2007.

SCHAEFER, R. **The Co-Construction of Interculturality In The Project Teletandem Brasil:** Foreign Languages For All. 2019, 597 f. Tese (Doutorado em Inglês). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários, Florianópolis, 2019.

SCHNEIDER, M. N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. *Contingentia*, v.5, n.1, p. 68-75, 2010. Disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7601> . Acesso em: 25 mai. 2020.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua:** Currículo, leitura, escrita. Campinas, SP: Pontes, 2005.

SER BRASIL – MIGRANTES E REFUGIADOS. Direção: André Costantin. Produção: André Costantin. Brasil: Youtube, 2021. 3 vídeos (10min52s). Título original: **Ser Brasil - Migrantes e Refugiados.** Acesso pelo serviço streaming Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=II3_d4quDOA&list=PL7MXW4MyQuge_I3ze-0iVbheSwu6og6W2&ab_channel=OIMBrasil . Acesso em 27 de maio 2024.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua:** Currículo, leitura, escrita. Campinas, SP: Pontes, 2005.

SILVA, R. C. de A; COSTA JUNIOR, J. V. L da. Língua, cultura e formação docente: Reflexões sobre o professor interculturalista. *In: Tecnologias, Culturas e Linguagens para ensinar e aprender.* São Carlos, Pedro & João Editores, 2018, p. 59 – 69.

SILVA, R. C. de A. **A formação do professor interculturalista de língua espanhola mediada pelo Teletandem: crenças, ações e reflexões.** 2020. 216 f. Dissertação de Mestrado em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande, 2020.

SILVA, I. V da. Glauber Rocha e o movimento Cinema Novo. *In: Teoria e Cultura:* Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de

Juíz de Fora, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Ciências Sociais Juíz de Fora, Ed: UFJF, v. 17, n. 2. out. 2022, p. 126 – 135, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/38489/25207> . Acesso em 14 nov. 2023.

SILVA JÚNIOR, A. C.; MATOS, D. C. V. da S. Linguística Aplicada e o SUEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**, [S. l.], ano 2, n. 2, p. 101-116, 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/4154>. Acesso em: 11 mar. 2023.

SILVA, R. C. de A.; SOUZA, F. M de. O Teletandem como espaço para aprendizagem e formação de professores de línguas. **Fólio - Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 1, p. 983-1001, 2019. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/5145> Acesso em: 26 mai. 2019.

SILVA, R. C. de A; SOUZA, F. M de. Teletandem integrado ao curso de Letras – Espanhol na Universidade Estadual da Paraíba. *In*: SOUZA, F. M de; CARVALHO, K. C. H. P de; MESSIAS, R. A. L. (org.). **Telecolaboração, Ensino de Línguas e Formação de Professores: demandas do século XXI**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020, p. 83-104.

SILVA, R. C. de A.; SOUZA, F. M. de. **Uma breve cartografia das práticas (tele) colaborativas de ensino-aprendizagem de línguas no Nordeste**. *In*: Marcus Vinícius Freitas Mussi. (org.). *Linguística Aplicada: panorama de estudos teóricos e práticos no Nordeste*. 1ed.São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 136-155. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/congresso-nordestino>. Acesso em: 05 ago. 2023.

SIMÕES, G. M; LIMA, S dos. S. Autonomia: redefinindo o papel do professor no contexto em Tandem. *In*: TELLES, J. A. (org.). **Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 219 – 228.

SOUZA, F. M. de; CRUZ, M. L. O. B.; GAMA, A. P. F. O cinema no aperfeiçoamento das competências do aprendiz de línguas “(materna e estrangeira)”. *In*: PINHO, S.Z.; SAGLIETTI, J. R. C. (orgs.). **Núcleos de Ensino – Projetos de 2005**. São Paulo: Cultura Acadêmica/UNESP Publicações, 2007, p. 487 – 499.

SOUZA, F. M. de. **O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial**. 2014. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SOUZA, Fábio Marques de. **Intercult: aprendizagem colaborativa e intercultural de línguas via teletandem**. Projeto de Extensão. Campina Grande: PROEX/UEPB, 2016.

SOUZA, F. M. de.; SILVA, R. C. de A.; Práticas de Intercâmbio Linguístico-Cultural via Teletandem no curso de Letras -Espanhol. **The ESPecialist**, [S. l.], v. 43, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/57201>. Acesso em: 24 fev. 2022.

SZUNDY, P. T. C; TILIO, R; MELO, G. C. V de. Apresentação *In:* (Org.). SZUNDY, P. T. C; TILIO, R; MELO, G. C. V de. **Inovações e desafios epistemológicos em linguística Aplicada:** perspectivas sul-americanas. Campinas/SP: Pontes Editores, 2019, p. 7-17.

TASSI, R; FISCHER, S. A adolescência diaspórica em *La Jaula de Oro* (Diego Quemada-Diez, 2014) e *Pelo Malo* (Mariana Rondón, 2013). *In:* CORSEUIL, A. R; NUÑEZ, F; HOLANDA, K. (org.). **Cinema e América Latina:** estética e culturalidade. 1. ed. São Paulo, Editora Socine, 2016, p. 66 – 81.

TELLES, J. A. (org.). **Teletandem:** um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes Editores, 2009.

TELLES, J. A. Prefácio. *In:* SOUZA, Fábio Marques de; CARVALHO, K. C. Henschel P. de; MESSIAS, R. A. L. (org.). **Telecolaboração, Ensino de Línguas e Formação de Professores:** demandas do século XXI. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

TELLES, J. A; FERREIRA, M. J. Teletandem: Possibilidades, dificuldades e abrangência de um projeto de comunicação on-line de PLE. *In:* Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n. 2, 2010, p. 79 – 104.

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

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Teletandem: uma proposta alternativa o ensino/aprendizagem assistidos por computadores. *In:* TELLES, J.A. (org.). Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 43-61.

TREVIZAN, Z. As malhas do texto: escola, literatura, cinema. São Paulo: Clíper, 1998.

TURNER, G. Cinema como prática social. São Paulo: **Summus**, 1997.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico de Curso PPC:** Letras Espanhol (Licenciatura) / Universidade Estadual da Paraíba CEDUC; Núcleo docente estruturante. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **UEPB e a Paraíba.** 2023. Disponível em: <https://uepb.edu.br/a-universidade/uepb-e-a-paraiba/> . Acesso em: 03 de dez. 2023.

VASSALLO, M. L. **Relações de poder em parcerias de Teletandem.** 2010. 296 f. Tese em regime de cotutela (Doutorado em Estudos Linguísticos) –Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Campus de São José do Rio Preto, SP, Brasil, e à Facoltà di Lingue e Letterature Straniere, Università Ca’ Foscari di Venezia, Itália, Dottorato di Ricerca in Scienze del Linguaggio. 2010.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign Language Learning *In-Tandem: Teletandem* as an alternative proposal in CALLT. **The ESpecialist**, vol. 27, nº 2, 2006, p. 189 – 212. Disponível em:

https://www.academia.edu/17743511/Aprendizagem_de_L%C3%ADnguas_In_Tandem_Teletandem_como_uma_Proposta_Alternativa_em_CALLT . Acesso em: 14 de mar. 2022.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. *In: TELLES, J.A. (org.). Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI.* Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 23-42.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação de crenças. *In: BARCELOS, A. M. F. e VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (orgs.). Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.* Campinas: Pontes, 2006.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas: passado, presente e futuro. *In: SILVA, K. A da. (org.). Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas.* 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2010, v. 1, p. 225-234.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. *In: Signum. Estudos da linguagem.* v.15 p. 457-480, 2012. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/12736/12099>. Acesso em: 20 ago. 2023.

VILLODRE, M. del M. B. Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *In: Aportaciones Arbitarias: Revista Educativa Hekademos,* v.11, 2012. Disponível em: <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/47898/081540.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 22 mar de 2022.

VYGOSTKY, Lev S. **Mind in society: the development of higher psychological processes.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOSTKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** (Org.). MICHAEL COLE *et al.*, Trad. NETO, J. C., BARRETO, L. S. M.; AFECHE, S. C. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In: SILVA, T. T. (org.). Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis: Vozes, 2000.

ZAMPIERI, L. B. **O olhar de participantes sobre (inter)cultura(lidade) em contexto de Teletandem: o visionamento como (trans)formação.** 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara), 2019.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *In: Educação,* Santa Maria, v. 35, n.3, p. 479-504, set/dez. 2010.

APÊNDICES

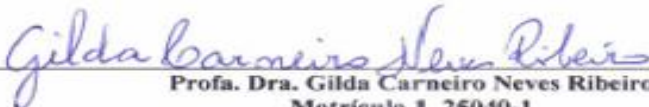
APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL – UEPB

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC
DEPARTAMENTO DE ARTES E LETRAS – DLA
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-ESPANHOL
COMITÊ DE ETICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Eu, Gilda Carneiro Neves Ribeiro, chefe do Departamento de Letras e Artes (DLA) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) - *Campus I*, autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada: **“INTERCULTURALIDADE E CINEMA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL MEDIADA PELO TELETANDEM”**, nesta instituição, precisamente no Curso de Letras-Espanhol, que será realizada no período de março a dezembro de 2023, tendo como pesquisadora responsável Helaine de Souza Maciel, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG), sob orientação do Prof. Dr. Fábio Marques de Souza.

Campina Grande – PB, 14 de março de 2023.



Prof. Dra. Gilda Carneiro Neves Ribeiro
Matrícula 1. 25040-1
Chefa do Departamento de Letras e Artes

Gilda Carneiro Neves Ribeiro
Chefe do Departamento de Letras
e Artes - UEPB (Campus I)
Mat.: 125040-1

APÉNDICE B – TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO INSTITUCIONAL – UNAM



ENALLT ESCUELA NACIONAL
DE LENGUAS, LINGÜÍSTICA
Y TRADUCCIÓN UNAM



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE LENGUAS, LINGÜÍSTICA Y TRADUCCIÓN
MEDIATECA

TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO INSTITUCIONAL

Yo, María de la Paz Adelia Peña Clavel, autorizo a la responsable *Helaine de Souza Maciel*, estudiante de maestría del *Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG)*, bajo la dirección del Prof. Dr. *Fábio Marques de Souza*, para el desarrollo de la investigación “INTERCULTURALIDADE E CINEMA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL MEDIADA PELO TELETANDEM”, que será realizada en la Mediateca de la Escuela de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT), de la Universidad Nacional Autónoma de México, durante el período de marzo a diciembre de 2023.

Ciudad de México, 22 de diciembre de 2022.

María de la Paz Adelia Peña Clavel
Coordinadora de la Mediateca

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
UEPB**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa “Interculturalidade e cinema: uma experiência de formação de professores de espanhol mediada pelo Teletandem”, desenvolvido junto ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCEG). O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos realizando. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, _____, portador(a) da cédula de identidade RG _____ e inscrito no CPF _____, nascido(a) em ____/____/____, abaixo assinado(a), concordo de forma livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo “INTERCULTURALIDADE E CINEMA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL MEDIADA PELO TELETANDEM”. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

a) A presente pesquisa tem como **objetivo geral** investigar o desenvolvimento da interculturalidade na formação de professores de língua espanhola por meio das interações de *Teletandem* mediadas pelo cinema latino-americano. Como **objetivos específicos**, pretende: a) identificar e analisar a presença da interculturalidade nas interações de *Teletandem* emergidas a partir das representações cinematográficas latino-americanas; b) analisar as potencialidades do cinema como mediador intercultural em sessões de *Teletandem*, a partir da narrativa cinematográfica latino-americana; c) verificar a percepção dos licenciandos de espanhol a respeito da utilização das representações latino-americanas como mediadoras do ensino-aprendizagem de Espanhol e de sua formação docente.

b) Os (As) **participantes da pesquisa** serão discentes da Licenciatura de Letras – Espanhol do Departamento de Letras e Artes (DLA), do Centro de Educação (CEDUC) da Universidade Estadual da Paraíba e estudantes da Mediateca, Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT), da Universidad Nacional Autónoma de México, que realizarão as interações de *Teletandem*.

c) A geração e coleta de dados apresentam alguns procedimentos, dos quais os participantes realizarão:

- Responder o questionário de sondagem inicial antes das interações e mediações no *Teletandem*;
- Gravação em áudio e vídeo das aulas da disciplina “*Práticas de Intercâmbio Linguístico-cultural via Teletandem*”;
- Realização das sessões de interações e mediações no *Teletandem*, gravadas em áudio e vídeo através da plataforma *Zoom*;
- Produção escrita de memoriais relatando suas vivências e experiências adquiridas durante o processo de ensino e aprendizagem colaborativa e intercultural através das interações, bem como descrição acerca das contribuições do *Teletandem* para brasileiros em formação inicial para professores de E/LE e mexicanos, aprendizes do português brasileiro;
- Disponibilização das produções escritas desenvolvidas em fóruns de discussão, diários de bordo das interações realizadas, assim como das atividades pedagógicas e avaliativas dentre outras feitas durante o componente curricular “*Práticas de Intercâmbio Linguístico-cultural via Teletandem*”;
- Realizar entrevista estruturada com a pesquisadora;
- Desenvolvimento de outras atividades solicitadas pela pesquisadora ao longo da pesquisa;

d) A pesquisa pode apresentar alguns riscos ou desconfortos aos(às) participantes, a saber: constrangimento pela perda de privacidade, desconforto ao disponibilizar suas produções escritas e ao responder possíveis perguntas nos questionários e nas entrevistas.

e) A pesquisadora adotará medidas cautelosas para evitar e minimizar os possíveis riscos e desconfortos, tais como: estar atenta a sinais verbais e não verbais de constrangimento e desconforto, assegurar liberdade de não resposta as perguntas e garantir confiabilidade, privacidade e proteção da imagem dos(as) participantes. Nesse sentido, todos os procedimentos serão explicados e esclarecidos antes de serem realizados.

f) A realização e participação da pesquisa contribuirá para a formação acadêmica e formação profissional dos estudantes ao promover a aprendizagem de línguas (português brasileiro e espanhol) de maneira colaborativa e intercultural, assim como possibilitar uma formação docente reflexiva compreendendo as línguas como práticas sociais e a intrínseca necessidade de negociar sentidos durante as interações, no contexto da nossa pesquisa será especificamente no *Teletandem*, com o objetivo de desenvolver e aperfeiçoar práticas linguísticas-interculturais e fazer uso das representações cinematográficas latino-americanas para mediar a comunicação entre as duas línguas em questão. Além disso, a pesquisa visa estimular a reflexão sobre práticas docentes, preparando os(as) participantes do curso de Letras-Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), para futuras oportunidades

no campo das línguas e da educação. Ao estabelecer uma base sólida de habilidades linguísticas, culturais e interculturais, os(as) estudantes poderão contribuir de forma significativa tanto em suas carreiras acadêmicas quanto profissionais.

g) Os (As) participantes da pesquisa poderão desistir ou interromper a colaboração no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhum tipo de penalização e/ou prejuízo. Caso decidam desistir ou interromper sua participação, os (as) participantes serão orientados a informar à pesquisadora por meio de um contato específico ou seguindo um procedimento estabelecido, garantindo assim a efetivação de sua decisão de forma simples e respeitosa.

h) Os dados gerados e coletados neste estudo seguirão mantidos em sigilo e a privacidade dos(as) participantes será respeitada. Somente os pesquisadores terão livre acesso aos dados, que serão armazenados com o uso de senhas e criptografia, serão adotadas para garantir a confidencialidade e integridade dos dados.

i) Os resultados obtidos poderão ser publicados, assegurando-se a não utilização de dados que possibilitem a identificação dos(as) participantes da pesquisa. Serão tomadas medidas adequadas para garantir o anonimato dos participantes, como a remoção de informações pessoais identificáveis antes da divulgação dos resultados. Além disso, todas as citações ou exemplos utilizados serão estritamente anonimizados para preservar a confidencialidade dos participantes.

j) O/A participante não terá nenhum tipo de despesa para participar da pesquisa, bem como nada lhe será pago, uma vez que sua participação será voluntária.

k) Caso desejem, os(as) participantes serão informados quanto aos resultados obtidos pela pesquisa.

l) Os (As) participantes da pesquisa receberão uma via do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

m) Quaisquer dúvidas sobre a realização dessa pesquisa poderão ser sanadas a partir do e-mail: helaine.souza@estudante.ufcg.edu.br.

Estou ciente também de que, caso me sinta prejudicado(a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao *Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos* da UFCG, localizado no Hospital Universitário Alcides Carneiro (HUAC), situado à rua Dr. Carlos Chagas, s/n, São José, CEP 58401-490, Campina Grande-PB, tel. 2101-5545, e-mail cep@huac.ufcg.edu.br.

Campina Grande-PB, _____ de _____ de 2023.

Participante

<p><i>Helaine de Souza Maciel</i> Pesquisadora</p> <p>E-mail: helaine.souza@estudante.ufcg.edu.br Tel.: +55 (83) 9 9634-9896</p>	<p><i>Prof. Dr. Fábio Marques de Souza</i> Orientador</p> <p>E-mail: fabiohispanista@gmail.com</p>
---	---

APÉNDICE D – TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ACLARADO – UNAM



ENALL ESCUELA NACIONAL
DE LENGUAS, LINGÜÍSTICA
Y TRADUCCIÓN UNAM

mediateca

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO ESCUELA NACIONAL DE LENGUAS, LINGÜÍSTICA Y TRADUCCIÓN MEDIATECA

TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ACLARADO

Usted está siendo invitado(a) a participar de la investigación titulada “Interculturalidade e Cinema: Uma experiênciade de formação de professores de Espanhol mediada pelo Teletandem”, desarrollada en el Programa de Postgrado en Lenguaje y Enseñanza de la Universidad Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCEG). El presente documento presenta todas las informaciones necesarias acerca de la investigación que estamos desarrollando. Su colaboración en este estudio es fundamental para nosotros, pero caso quiera desistir, no habrá problema, vamos a comprender y aseguramos que eso no le causará ningún problema a usted.

Yo, _____, portador del documento de identidad _____, nacido en ___/___/___, abajo firmante, manifiesto de forma libre y espontanea voluntad en participar como voluntario(a) del estudio titulado “INTERCULTURALIDADE E CINEMA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL MEDIADA PELO TELETANDEM”. Declaro que obtuve todas las informaciones necesarias, así como todos los eventuales esclarecimientos respecto las dudas presentadas por mí.

Estoy consciente que:

a) La presente investigación tiene como **objetivo general** investigar el desarrollo de la interculturalidad en la formación de profesores de lengua española por medio de las interacciones de *Teletandem* mediadas por el cine latinoamericano. Como **objetivos específicos**, pretende: a) identificar y analizar la presencia de la interculturalidad en las interacciones de *Teletandem* que surgieron de las representaciones cinematográficas latinoamericanas; b) analizar las potencialidades a respecto del cine como mediador intercultural en las sesiones de *Teletandem*, a partir de la narrativa cinematográfica latinoamericana; c) verificar la percepción de los licenciandos de español a respecto del uso de las representaciones latinoamericanas como mediadoras en la enseñanza-aprendizaje del español y su formación docente.

b) **Los/Las participantes de la investigación** serán los discentes del *curso de Licenciatura Plena en Letras-Espanhol* pertenecientes al *Departamento de Letras e Artes (DLA)*, del *Centro de Educação (CEDUC)* de la *Universidade Estadual da Paraíba* y los estudiantes de la *Mediateca de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística e Traducción (ENALLT)*, de la *Universidad Nacional Autónoma de México*, que realizarán las interacciones en el Teletandem.

c) La generación y recolección de los datos presentan algunos procedimientos, de los cuales los participantes realizarán:

- Cuestionario de sondeo inicial antes de las sesiones de interacciones y mediaciones en *Teletandem*;
- Grabación en audio y video de las clases de la asignatura “*Práticas de Intercâmbio Lingüístico-cultural via Teletandem*” a través de la plataforma *Zoom*;
- Realización de sesiones de interacción y mediación en Teletandem, grabadas en audio y video a través de la plataforma *Zoom*;
- Producción escrita de memoriales relatando sus experiencias adquiridas a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje colaborativo e intercultural a través de las interacciones, así como descripción acerca de las contribuciones de *Teletandem* para brasileños en formación inicial para profesores de E/LE y mexicanos, aprendices del portugués brasileño;
- Disponibilidad de producciones escritas desarrolladas en foros de discusiones, diarios de bordo de las interacciones realizadas, actividades pedagógicas y evaluativas, entre otras realizadas a lo largo de la materia “*Práticas de Intercâmbio Lingüístico-cultural via Teletandem*”;
- Realizar entrevistas estructuradas con la investigadora;
- El desarrollo de otras actividades solicitadas por la investigadora a lo largo de la investigación.

d) La investigación podrá presentar algunos riesgos o incomodidades para los participantes, a saber: vergüenza por la pérdida de privacidad, incomodidad al poner en disposición sus producciones escritas y al responder posibles preguntas en los cuestionarios y entrevistas.

e) La investigadora adoptará medidas cautelosas para evitar y minimizar posibles riesgos e incomodidades, tales como: atención para algunos señales verbales y no verbales de vergüenza, incomodidades y no deseo de responder cuestionamientos a lo largo de la investigación. De ese modo, todos los procedimientos también serán explicados y aclarados antes de su realización.

f) La realización y participación de la investigación contribuirá para la formación académica y formación profesional de los/las estudiantes al promover el aprendizaje de lenguas (el portugués brasileño y el español) de manera colaborativa e intercultural, así como posibilitar una formación docente reflexiva comprendiendo las lenguas como prácticas sociales y la intrínseca necesidad de negociar sentidos durante las interacciones, en el contexto de nuestra investigación será específicamente en *Teletandem*, con objetivo de desarrollar y perfeccionar prácticas lingüístico-interculturales y hacer uso de las representaciones cinematográficas latinoamericanas para mediar la comunicación entre las dos lenguas en cuestión.

- g) Los/Las participantes de la investigación podrán desistir o interrumpir la colaboración siempre que lo desee, sin necesidad de explicación o ningún tipo de penalización y/o daño.
- h) Los datos generados y recolectados en este estudio seguirán mantenidos en confidencialidad y la privacidad de los/las participantes serán respetadas. Solamente los investigadores tendrán libre acceso a los datos.
- i) Los resultados obtenidos podrán ser publicados, garantizando la no utilización de datos que posibiliten la identificación de los/las participantes de la investigación.
- j) El/La participante no tendrá ningún tipo de costo para participar del estudio, pero tampoco le pagará algo por participar, puesto que su participación será voluntaria.
- k) Si lo desean, los/las participantes serán informados(as) sobre los resultados finales obtenidos en la investigación.
- l) Los/Las participantes recibirán una vía del TCLE (Término de Consentimiento Libre y Aclarado).
- m) Cualquier duda sobre el desarrollo de esta investigación podrá ser respondida por correo electrónico: helaine.souza@estudante.ufcg.edu.br

Estoy de acuerdo también de que, si me siento perjudicado(a) por participar de esta investigación, podré dirigirme a la *Comisión de Ética en Investigación Seres Humanos* de la Universidad Federal de Campina Grande, ubicada en el Hospital Universitario Alcides Carneiro (HUAC), calle *Dr. Carlos Chagas, s/n, São José*, CEP. 58401-490, Campina Grande-PB, tel. 2101-5545, sitio web del CEP: <https://cephuac.ufcg.edu.br/>.

Ciudad de México, ____ de _____ de 2023.

Participante

<p><i>Helaine de Souza Maciel</i> Investigadora</p> <p>Correo electrónico: helaine.souza@estudante.ufcg.edu.br Tel.: +55 (83) 9 9634-9896</p>	<p><i>Prof. Dr. Fábio Marques de Souza</i> Director</p> <p>Correo electrónico: fabiohispanista@gmail.com</p>
--	---

APÊNDICE E – 1º MATERIAL – LA INMIGRACIÓN LATINOAMERICANA



PLANTEAMIENTO PARA LA 1ª INTERACCIÓN EN *TELETANDEM*⁷⁰

FECHA: EL 14 DE ABRIL DE 2023

TEMA: LA INMIGRACIÓN LATINOAMERICANA

Los vídeos elegidos para esta primera interacción pertenecen a la iniciativa de un amplio proyecto conjunto de la “*Subsecretaria de Inspeção do Trabalho – SIT*”, vinculado a la “*Secretaria Especial de Previdência e Trabalho do Ministério da Economia, Agencia da ONU para Refugiados – ACNUR*”, la “*Organização Internacional do Trabalho – OIT*” y la “*Organização Internacional para as Migrações – OIM*”.

El objetivo de los episodios de la serie “*Ser Brasil: Migrantes e Refugiados (2021)*” es brindar información a esos trabajadores (migrantes y refugiados) sobre las medidas adoptadas en el trabajo y en las relaciones laborales durante la pandemia de la COVID-19⁷¹.



Fuente: International Labour Organization. **Série Ser Brasil – Migrantes e Refugiados: (Episodio1)**. YouTube, 25 de jul. de 2021. 1 vídeo (3min.55s.) Disponible en:

⁷⁰ Material elaborado pela Profa. Esp. Helaine de Souza Maciel em parceria com a Profa. Me. Laís de Sousa Nóbrega Aguiar Pereira e o Prof. Me. Rickison Cristiano de Araújo Silva correspondente à oferta 2023.1 do componente curricular “*Prática de intercâmbio linguístico-cultural via Teletandem*”.

⁷¹ Enfermedad del coronavirus.

https://www.youtube.com/watch?v=DSycF8o_xFA&list=PLBqUVUOk29JsPtZ7cDPNQhnwbgTNv7q5t&index=2&t=4s&ab_channel=TranseFilmes Accedido el: 27 de mar. de 2023.

➤ ORIENTACIONES GENERALES:

- **1º Momento:** Asistir al **primer episodio** de la serie “*Ser Brasil: Migrantes e Refugiados (2021)*”
- **Episodio 01:** “*Trabajo análogo a la esclavitud (migrantes bolivianos⁷²)*”.



Fuente: Transe filmes. **Série Ser Brasil: Migrantes e Refugiados (Episódio 1)**. YouTube, 19 de ago. de 2021. 1 vídeo (3min.55s.) Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=DSycF8o_xFA&list=PLBqUVUOk29JsPtZ7cDPNQhnwbgTNv7q5t&index=2&t=4s&ab_channel=TranseFilmes Accedido el: 27 de mar. de 2023.

- **Descripción:** Las huellas de la migración de trabajadores bolivianos en São Paulo, presentes en la historia de la familia Sánchez Ayala, rescatada del trabajo indigno en 2020 (*São Paulo/ SP*).
- **Duración:** (3min.55s.)
- **Para acceder al 1º episodio de la serie indicada,** por favor, acceda al enlace abajo: https://www.youtube.com/watch?v=DSycF8o_xFA&list=PLBqUVUOk29JsPtZ7cDPNQhnwbgTNv7q5t&index=1&t=4s&ab_channel=TranseFilmes

⁷² Título original: Episódio 01: “*Trabalho análogo ao de escravo (migrantes bolivianos)*”.

- **2º Momento:** Asistir al **segundo episodio** de la serie “*Ser Brasil: Migrantes e Refugiados (2021)*”.

- **Episodio 02:** “*Acciones de profesionalización de migrantes y refugiados*”⁷³”.



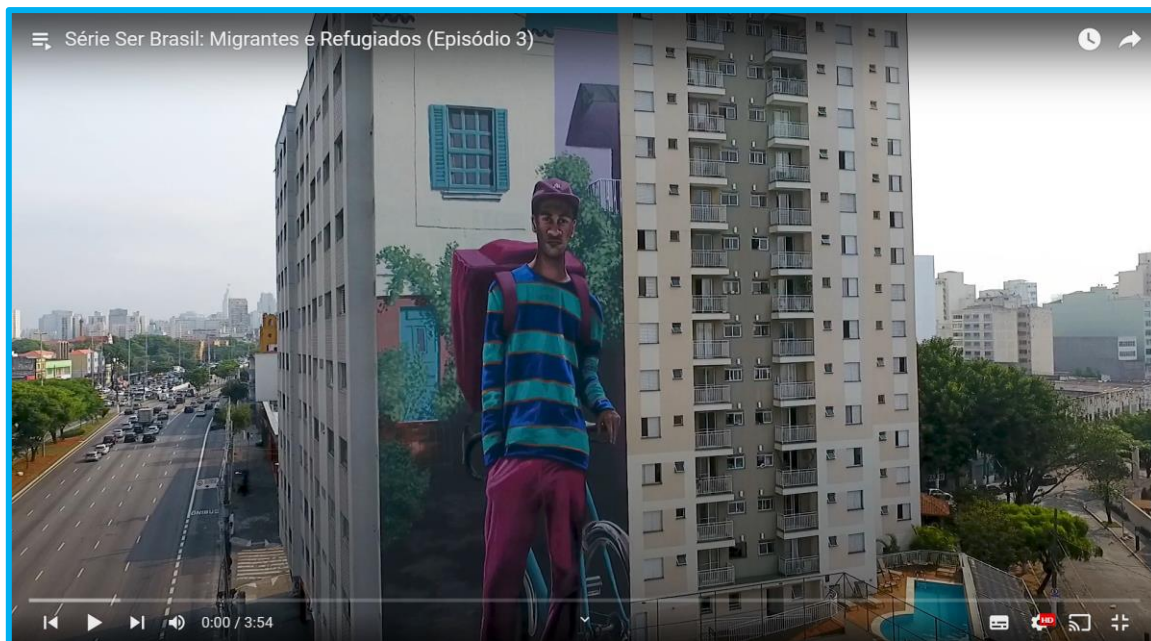
Transe filmes. **Série Ser Brasil:** Migrantes e Refugiados (Episódio 2). YouTube, 19 de ago. de 2021. 1 vídeo (3min.53s.) Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=I7UcABcgJ2A&list=PLBqUVOUk29JsPtZ7cDPNQhnbwgTNv7q5t&index=2&ab_channel=TranseFilmes Accedido el: 27 de mar. de 2023.

- **Descripción:** Conocemos la increíble historia de superación, a través del aprendizaje profesional de la refugiada *Yilmery Carolina*, de Venezuela, que se trasladó a Brasil, precisamente a la ciudad de *São Paulo (SP)* en *São Caetano do Sul*, para intentar una nueva vida.
- **Duración:** 3min.54s.
- **Para acceder al 2º episodio de la serie indicada,** por favor, acceda al enlace abajo: https://www.youtube.com/watch?v=I7UcABcgJ2A&list=PLBqUVOUk29JsPtZ7cDPNQhnbwgTNv7q5t&index=2&ab_channel=TranseFilmes

⁷³ Título original: Episódio 02: “*Ações de profissionalização de migrantes e refugiados*”.

- **3º Momento:** Asistir al tercer episodio de la serie “*Ser Brasil: Migrantes e Refugiados (2021)*”.

- **Episodio 03:** “*Trabajo análogo a la de un esclavo (migrantes peruanos⁷⁴)*”



Fuente: Transe filmes. **Série Ser Brasil: Migrantes e Refugiados (Episódio 3)**. YouTube, 19 de ago. De 2021. 1 vídeo (3min.54s.) Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=eO6Np95dmd8&list=PLBqUVUOk29JsPtZ7cDPNQhnwbgTNv7q5t&index=3&ab_channel=TranseFilmes Accedido el: 27 de mar. de 2023.

- **Descripción:** La historia de una joven pareja peruana, Claudia Zapana y Néstor Miranda, rescatada el año 2020 de una fábrica de ropa en *São Paulo (SP)*.
- **Duración:** 3min.54s.
- **Para acceder al 3º episodio de la serie indicada,** por favor, acceda al enlace abajo:

https://www.youtube.com/watch?v=eO6Np95dmd8&list=PLBqUVUOk29JsPtZ7cDPNQhnwbgTNv7q5t&index=3&ab_channel=TranseFilmes

⁷⁴ Título original: Episódio 03: “**Trabalho análogo ao de escravo (migrantes peruanos)**”.

▪ **4º Momento:** Discusión a partir de las preguntas:

- Tras asistir a los tres primeros episodios de la serie “*Ser Brasil: Migrantes e Refugiados (2021)*”, conteste a las preguntas a continuación. Luego, en la interacción con su compañero(a) deberán socializar y compartir de manera colaborativa sus reflexiones, conocimientos y percepciones acerca de lo asistido.
1. ¿Ya había usted alguna vez leído o estudiado algo acerca del tema retratado en los episodios asistidos? ¿Algo semejante ocurre en su país? Justifique su respuesta.
 2. ¿Qué ha logrado aprender usted a partir de los episodios asistidos? ¿Y cuál la importancia del tema retratado en los episodios en tu formación crítica y reflexiva?
 3. ¿Conoce usted otras series y/o películas que hacen referencia a los inmigrantes y refugiados?
 4. ¿Por qué cree usted que las personas se arriesgan a vivir en otros países?
 5. ¿Qué opina usted sobre la crisis migratoria en el mundo? ¿Cuáles motivos crees que llevan las personas a trasladarse a otro país?
 6. ¿Cuáles son las estrategias que las escuelas deberían implementar para tratar sobre la temática inmigración?
 7. ¿Cuál la importancia de conocer y estudiar el tema retratado en la serie?
 8. Si pudiera usted ayudar a los inmigrantes, ¿cuáles medidas o estrategias adoptaría?

APÊNDICE F – 2º MATERIAL – A REPRESENTATIVIDADE FEMININA NO CINEMA MEXICANO



PLANEJAMENTO PARA A 2ª INTERAÇÃO EM TELETANDEM⁷⁵

DATA: 28 DE ABRIL DE 2023

TEMA: A REPRESENTATIVIDADE FEMININA NO CINEMA MEXICANO

O filme escolhido para esta segunda interação “*¿Por qué Nací Mujer? (1970)*” pertence ao mexicano *Rogelio A. González*. Em sua produção, o diretor buscou refletir os vários desconfortos do gênero feminino, voltados para a desigualdade de gênero. A história, adaptação e diálogos deste filme são de *Myriam Salinas* e produção de *Cesar Santos Galindo* e *Ernesto Enríquez*.

O objetivo do filme “*¿Por qué Nací Mujer? (1970)*” é demonstrar a vida de uma tradicional família mexicana, de classe média, ancorada nas normas patriarcais. A história gira em torno da família Cervantes; Sr. Pedro (*José Gálvez*) e a Sra. Carmela (*Ofelia Guilbmáin*), que têm 5 filhos chamados: Santa (*Ana Martin*), Josefa (*Pilar Pellicer*), Francisco (*Gilberto Román*), Luisa (*Alma Muriel*) Armando (*Michel Strauss*) e pais nomeados Dom Teodoro (*Andrés Soler*) e Dona Rosário de Cervantes (*Sara García*); dentre outros personagens secundários.



⁷⁵ Material elaborado pela Profa. Esp. Helaine de Souza Maciel em parceria com a Profa. Me. Laís de Sousa Nóbrega Aguiar Pereira e o Prof. Me. Rickison Cristiano de Araújo Silva correspondente à oferta 2023.1 do componente curricular “*Práticas de Intercâmbio Linguístico-cultural via Teletandem*”.

Fonte: ¿POR QUÉ NACÍ MUJER?/ Tele N / Película Completa / Andrés Soler. [S.l.: s. n.], 2023. Filme (1h.59min.35s). Publicado pelo canal Tele N. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HV7M2LYhjQY&t=771s&ab_channel=TeleN Acesso em: 27 de mar. de 2023.

➤ ORIENTAÇÕES GERAIS:

- **1º Momento:** Leitura da sinopse do filme “¿Por qué Nací Mujer? (1970)”

SINOPSE

Numa família marcadamente tradicional, a filha mais velha é obrigada a arcar com todas as obrigações, assistindo desencantada enquanto o pai investe todo o seu esforço e entusiasmo nos filhos, deixando-a à parte pelo simples fato de ser mulher.

Dois grandes representantes da cinematografia mexicana de diferentes gerações coincidem neste filme sobre a luta das mulheres contra a discriminação de gênero. Por um lado, a prolífica *Sara García* (“Mecânica Nacional”), um dos ícones da época de ouro, dá vida à matriarca Dona Rosario. Ao lado dela, a emergente *Pilar Pellicer*, que já havia se tornado conhecida em filmes como “*Los bienamados*”, é a jovem Josefa, símbolo da modernidade e do surgimento de uma nova mentalidade.



“¿Por qué Nací Mujer? (1970)” tenta capturar as injustiças do machismo e do patriarcado em uma época em que tanto o cinema quanto a sociedade mexicana questionavam todos os seus fundamentos. E embora o faça sem abandonar uma perspectiva machista - o diretor é um homem, o recém-chegado *Rogelio A. González Jr.*, que nunca mais trabalharia no cinema-, não perde de vista o testemunho feminino de sua roteirista⁷⁶, *Myriam Salinas* (“*Las vírgenes locas* (1972)”).

- **2º Momento:** Leitura das informações pessoais do **diretor** e **ficha técnica** da produção cinematográfica “¿Por qué Nací Mujer? (1970)”.

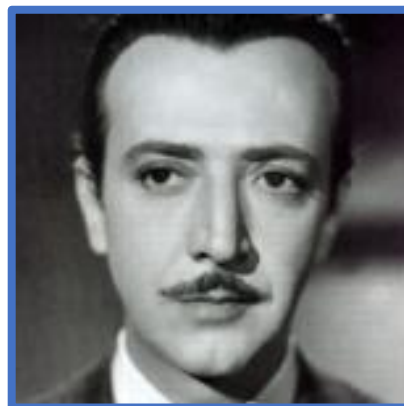
⁷⁶ Sinopse traduzida pela Profa. Esp. Helaine de Souza Maciel. Texto original disponível em: <https://www.abc.es/play/pelicula/por-que-naci-mujer-26538/?ref=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F> Acesso em: 27 de mar. de 2023.

Diretor do filme: *Rogelio A. González.*

Informação Pessoal:

Data de nascimento: 27 de janeiro de 1922, *Monterrey, Nuevo León.*

Data de Falecimento: 22 de maio de 1984, aos 64 anos, em *Saltillo, Coahuila.*



Ficha Técnica	O diretor
<p>Filme: <i>¿Por qué Nací Mujer?</i> Direção: <i>Rogelio A. González.</i> Roteiro: <i>Myriam Salinas.</i> Gênero: Drama. País: México. Ano: 1970. Produção: <i>Carlos E. Enríquez, César Santos Galindo e Ernesto Enríquez.</i> Música: <i>Gustavo César Carrión.</i> Fotografia: <i>Manuel Gómez Urquiza.</i></p>	<p>Ator, diretor e roteirista de cinema apelidado de <i>El Conejo</i>. Ele nasceu em 27 de janeiro de 1922 em <i>Monterrey, Nuevo León</i>. Seu nome verdadeiro era <i>Antonio Rogelio González Villarreal</i>. Roteirista de muito sucesso. Ele morreu em 22 de maio de 1984 em <i>Saltillo, Coahuila</i>. Iniciou a carreira médica, porém era apaixonado por teatro e cinema e abandonou os estudos. Ele também foi produtor e apresentador de rádio.</p>

- **3º Momento:** Para assistir ao filme indicado, por favor, acesse o link abaixo:

https://www.youtube.com/watch?v=HV7M2LYhjQY&ab_channel=TeleN



- **4º Momento:** Discussão a partir das perguntas:

- Depois de assistir ao filme “*¿Por qué Nació Mujer? (1970)*” responda as perguntas listadas a seguir. Posteriormente, no momento da interação com seu/sua parceiro/a, juntos, socializem opiniões, compartilhem suas percepções e reflexões de maneira colaborativa e recíproca, possibilitando assim a construção de conhecimentos e experiências interculturais a partir do material audiovisual disponibilizado.
 1. Quais sentimentos foram despertados em você ao assistir este filme mexicano indicado?
 2. Qual(is) foi/foram a(s) cena(s) do filme “*¿Por qué Nació Mujer? (1970)*”. Que mais lhe chamou/aram atenção? Por quê?
 3. Na sua opinião, quais foram as causas para a desigualdade feminina na sociedade? Como você enxerga a desigualdade de gênero em seu país (Brasil/México)? Está de acordo? Discuta com seu/sua parceiro(a) *Teletandem* sobre essa temática.
 4. Cite quais são os desconfortos femininos retratados no filme “*¿Por qué Nació Mujer? (1970)*”. Em seguida, responda: você já vivenciou algum tipo de situação semelhante? Em caso afirmativo, compartilhe com seu/sua parceiro/a *Teletandem*. Caso contrário, você conhece alguém que já passou e/ou vivencia esse problema?
 5. O filme anteriormente mencionado mostra algumas reivindicações que o movimento feminista explicitou ao longo da história, a saber: respeito da igualdade de gênero; inserção no mercado de trabalho; independência e desenvolvimento na vida social e até mesmo o direito de decidir sobre a maternidade e a vida matrimonial. O que você pensa a respeito dessa proposta apontada pelo diretor *Rogelio A. González* na produção do drama? Argumente com clareza e defenda sua opinião sobre essas questões.
 6. Em um excerto do filme, a *tía Doro* conversa com sua sobrinha *Luisa*, afirmando que: “*Cuando salí de la casa con mi bebé, fruto de mis amores irresponsables [...] todos me miraron como si fuera una mugre [...] pero yo solo sabía una cosa, había nacido junto con mi hijito mi sentido de la dignidad y el respeto a mí misma*”. O que você pensa dessa fala da personagem? Reflita e compartilhe com seu/sua parceiro/a *Teletandem*.
 7. Considerando a **desigualdade feminina** apresentada no âmbito familiar do filme. Você acredita que houve mudanças desde a década de 1970 para os dias atuais? Como e quais avanços/retrocessos? Argumente com clareza.
 8. Em todas as constituições da América Latina narram que **temos direitos e somos iguais socialmente**. Na sua opinião, porque será que a representação feminina presente no filme “*¿Por qué Nació Mujer? (1970)*” segue sendo determinante?

9. Conhece algum outro filme e/ou outro(s) material(is) audiovisual(is) – documentário, curta-metragem, videoclipe – que debata sobre esse assunto? Em caso afirmativo, cite-o(s).

APÊNDICE G – 3º MATERIAL – LA CONSTRUCCIÓN IDENTITÁRIA COMO UN JUEGO DE RESISTENCIAS EN EL CINE VENEZOLANO



PLANTEAMIENTO PARA LA 3ª INTERACCIÓN EN TELETANDEM⁷⁷

FECHA: EL 05 DE MAYO DE 2023

TEMA: LA CONSTRUCCIÓN IDENTITÁRIA COMO UN JUEGO DE RESISTENCIAS EN EL CINE VENEZOLANO

La película elegida para esta tercera interacción pertenece a la realizadora venezolana *Mariana Rincón*. Esa es la tercera película de la cineasta venezolana, que ganó varios premios internacionales, entre los cuales está el del *Festival San Sebastián*, un premio significativo para el cine latinoamericano. Para la directora, el título de la película se refiere a una metáfora de la lucha por identidad, para saber quién somos, cómo nos vemos y cómo es difícil construir una identidad desde las diferencias.

El objetivo de la película “*Pelo Malo (2013)*” es presentar una historia de respeto al otro, sobre la imagen que cada uno se hace de uno mismo y la necesidad que se la respete. Se trata de una ruptura significativa dentro de la misma tradición, que puede dar lugar a una nueva consciencia al revelar ceguera en la forma de mirarnos y representarnos en el telón del cine.



⁷⁷ Material elaborado pela Profa. Esp. Helaine de Souza Maciel em parceria com a Profa. Me. Laís de Sousa Nóbrega Aguiar Pereira e o Prof. Me. Rickison Cristiano de Araújo Silva correspondente à oferta 2023.1 do componente curricular “*Prática de intercâmbio linguístico-cultural via Teletandem*”.

Fuente: PELO MALO. [S.l.: s. n.], 2022. Filme (1h. 29min.30s). Publicado pelo canal Multiplataforma. Disponível em: <https://www.dailymotion.com/video/x8cz0yt>. Acesso em: 27 de mar. de 2023.

➤ ORIENTACIONES GENERALES:

- **1º Momento:** Lectura de la **sinopsis** de la película “*Pelo Malo (2013)*”

SINOPSIS

Junior necesita tomarse una foto para la escuela, pero no le gusta su “*pelo malo*” (lo que le da título de la película). Él quiere estar en la foto con el pelo lacio, como un cantante popular quien admira. Su madre, viuda y desempleada, además de toda la carga por buscar trabajo y cuidar de los dos hijos, ella está profundamente molesta por la obsesión de Junior con su cabello. A partir de una pequeña y sencilla historia, *Mariana Rondón*⁷⁸ nos presenta una sociedad marcada por la desigualdad y todo tipo de prejuicios, que oprime a todos, especialmente a los niños que prácticamente no tienen voz. El escenario presentado por la película se reconoce fácilmente en muchas ciudades latinoamericanas, incluidas las grandes ciudades brasileñas.



⁷⁸ Sinopse traduzida pela Profa. Esp. Helaine de Souza Maciel. Texto original disponível em: <https://bit.ly/PeloMaloMateriais>. Acesso em: 27 de mar. de 2023.

- **2º Momento:** Lectura de las **informaciones personales de la directora y ficha técnica** de la producción cinematográfica “*Pelo Malo (2013)*”.

Directora de la película: Mariana Rondón.

Información Personal:

Fecha de nacimiento: 08 de mayo de 1966
(56 años) (*Barquisimeto, Venezuela*).

Para más informaciones, acceder al **Instagram**
de Mariana Rondón: @ [_marianarondon_](#)



Ficha Técnica	La directora
<p>Película: <i>Pelo Malo</i> Dirección: <i>Mariana Rondón</i>. Guion: <i>Mariana Rondón</i>. País: Venezuela, Perú, Argentina y Alemania. Año: 2013. Producción: <i>Marité Ugás</i>. Música: <i>Camilo Froideval</i>. Fotografía: <i>Micaela Cahuarina</i>.</p>	<p><i>Mariana Rondón</i> nació en <i>Barquisimeto, Venezuela</i>, en 1966 y vivió en la capital, <i>Caracas</i>. Es directora de cine, guionista, productora y artista visual. Su padre, <i>Pavel Rondón</i>, fue un guerrillero urbano en <i>Venezuela</i> en la década de 1960 y ex embajador de <i>Venezuela</i> en <i>Colombia</i> en 2008. Estudió en <i>Escuela Internacional de Cine y Televisión</i>, en <i>Cuba</i>, y también animación en <i>Francia</i>. En 2013, <i>Marité</i> produjo y <i>Mariana</i> dirigió la película “<i>Pelo Malo</i>”, que tuvo una excelente circulación internacional, con muchas nominaciones en festivales y premios.</p>

- **3º Momento:** Para asistir a la película indicada, por favor, accede al enlace abajo:

<https://www.dailymotion.com/video/x8cz0yt>



- **4º Momento:** **Discusión** a partir de las preguntas:

- Tras asistir a película “*Pelo Malo (2013)*”, conteste a las preguntas a continuación. Luego, en la interacción con su compañero(a) deberán socializar y compartir de manera colaborativa sus reflexiones, conocimientos y percepciones acerca de lo asistido.
1. Desde su punto de vista, ¿qué hay de interesante en esta producción? y ¿qué opina usted respecto a la propuesta de la directora en evidenciar **temáticas plurisignificativas** (*sufrimientos cotidianos, constatación de cuerpos, del deseo, de la sensualidad y sexualidad, de identidad*) en una producción cinematográfica latina?
 2. ¿Cuáles escenas de “*Pelo Malo (2013)*” son más potentes? y ¿qué sensaciones le han provocado las escenas de esa película? Socialice y reflexione con su compañero/a.
 3. ¿Por qué cree usted que al ‘*pelo rizado*’ o ‘*pelo crespo*’ se le conoce comúnmente en Venezuela como “*pelo malo*”? **¿Algo semejante ocurre en su país?** Justifique su respuesta con **ejemplos claros y reales**.
 4. La madre de *Junior*, personaje de la película en cuestión, no está de acuerdo con la actitud del hijo, en cambio la abuela de él, sí. Pensando en eso, ¿por cuáles razones cree usted que las dos (la abuela y la madre) tienen **opiniones y comportamientos diferentes**?
 5. *Marta*, la madre de *Junior*, se lo lleva al médico para que le cure de su “**enfermedad**”. Para usted ¿el comportamiento del chico representa una enfermedad o qué otra cosa? ¿Por qué? Discute sobre el tema con su compañero/a a ver si **comparten o no de la misma opinión**. Y si tienen **opiniones contrarias, busquen entender las razones**.
 6. ¿En qué medida cree usted que **la representación** del hijo/marido muerto (el padre de *Junior*) marca la actitud de las mujeres? ¿Cómo piensa usted que influye en el comportamiento del niño? Exponga sus argumentos de manera clara y coherente.
 7. ¿Qué **nos enseñan las actitudes y los comportamientos** de la madre (*Marta*) y de la abuela del personaje *Junior*?
 8. ¿Cuáles son **los sentimientos** que podemos identificar en la abuela de *Junior* (protagonista de la película) y de *Marta* (su madre) ante sus acciones resaltadas? ¿Y qué podemos pensar ante todo eso?
 9. ¿Cuál es su opinión sobre la **decisión final** de *Júnior* en la película? Para usted, ¿ha sido una actitud admirable o cuestionable? Comenta con su compañero/a la propuesta de la directora para el desenlace presentado.

10. ¿Conoce usted alguna otra producción cinematográfica que trate **del mismo tema** presentado en la película en cuestión? ¿**Cuál la importancia** de estudiarlo y discutirlo?

APÊNDICE H – 4º MATERIAL – O CINEMA COLOMBIANO REPRESENTADO PELA MULHER AFRO-LATINO-AMERICANA



PLANEJAMENTO PARA A 4ª INTERAÇÃO NO TELETANDEM⁷⁹

DATA: 12 DE MAIO DE 2023

TEMA: O CINEMA COLOMBIANO REPRESENTADO PELA MULHER AFRO-LATINO-AMERICANA

O filme escolhido para esta quarta interação intitulado “*Chocó (2012)*” foi dirigido pelo colombiano *Jhonny Hendrix Hinestroza*. Em sua produção, o cineasta buscou contar a história de *Chocó*, uma afro-colombiana de 27 anos, deslocada de suas terras pela violência, necessita cuidar de seus dois filhos menores e *Everlides*, seu marido músico que habitualmente se ocupa de tocar marimba, beber e jogar dominó. As dificuldades e as circunstâncias que vão surgindo ao longo da trama desencadeiam uma série de consequências inesperadas que levarão *Chocó* e seus filhos a destinos incertos.

O objetivo do longa-metragem “*Chocó (2012)*” é retratar uma história que se passa na Costa do Pacífico Colombiano, em uma comunidade que vive da mineração, em que a pobreza, o machismo e as difíceis condições de vida estão na ordem do dia.



⁷⁹ Material elaborado pela Profa. Esp. Helaine de Souza Maciel em parceria com a Profa. Me. Laís de Sousa Nóbrega Aguiar Pereira e o Prof. Me. Rickison Cristiano de Araújo Silva correspondente à oferta 2023.1 do componente curricular “*Prática de intercâmbio linguístico-cultural via Teletandem*”.

Fonte: CHOCO/ película latina. [S.l.: s. n.], 2020. Filme (1h. 20min.19s). Publicado pelo Canal: Tú pelis. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ob0O21t76fE&t=309s&ab_channel=T%C3%BApelis. Acesso em 27 de mar. de 2023.

➤ ORIENTAÇÕES GERAIS:

- **1º Momento:** Leitura da **sinopse** do filme “*Chocó (2012)*”

SINOPSE

Chocó é uma mulher negra de 27 anos, deslocada de suas terras pela violência. Ela carrega uma família de dois filhos mais novos e *Everlides*, seu marido músico que habitualmente se ocupa em tocar marimba, beber viche⁸⁰ e jogar dominó. A protagonista é uma mulher forte e lutadora. Pela manhã ela trabalha procurando ouro no rio *San Juan* e durante às tardes trabalha de lavadeira para outras famílias em busca de conseguir sustento para seus filhos e possibilitar-lhes uma educação de qualidade. É o aniversário da pequena *Candelária*, e pela primeira vez, a afro-colombiana promete-lhe um bolo, porém, as coisas se complicam ao tentar cumprir essa promessa, desencadeando consequências inesperadas para ela e toda a sua família⁸¹.



⁸⁰ “O *viche*, uma bebida à base de cana-de-açúcar, é uma espécie de moonshine colombiano.” (GLATSKY; TURKEWITZ, 2022). Para mais informações, ver: <https://www.terra.com.br/noticias/proibida-por-anos-bebida-criada-por-escravizados-se-torna-simbolo-da-cultura-afro-colombiana,ff0af3270a9c4c8e62f99be69c7ffd13mdmr5m68.html> . Acesso em: 27 de mar. de 2023.

⁸¹ Sinopse traduzida pela Profa. Esp. Helaine de Souza Maciel. Texto original disponível em: https://www.proimagenescolombia.com/secciones/cine_colombiano/peliculas_colombianas/pelicula_plantilla.php?id_pelicula=2018 . Acesso em: 27 de mar. de 2023.

- **2º Momento:** Leitura das **informações pessoais** do diretor Jhonny Hendrix Hinestroza e da **ficha técnica** da produção cinematográfica “*Chocó (2012)*”.

Diretor do filme: Jhonny Hendrix Hinestroza

Informações Pessoais:

Data de nascimento: 12 de outubro de 1975

Cidade e país de origem: Quibdó, Colômbia;

Idade: 47 anos;

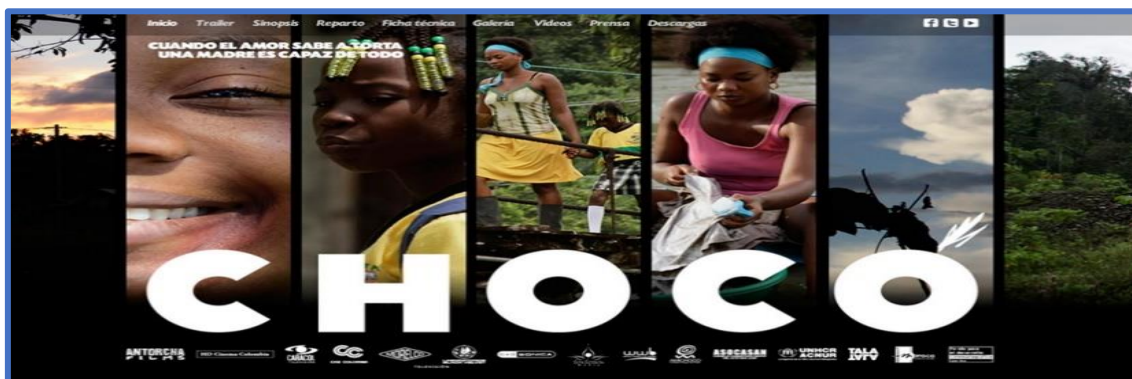
Para mais informações, acesse o **Twitter** de *Jhonny Hendrix Hinestroza*: @hendrixjhonny



Ficha Técnica	Sobre o diretor
<p>Filme: <i>Chocó</i>; Direção: <i>Jhonny Hendrix Hinestroza</i>; Roteiro: <i>Jhonny Hendrix Hinestroza e Alfonso Acosta</i>; País: Colômbia; Ano: 2012; Produção: <i>Torch Filmes</i>; Música/Som: <i>Miller Castro</i>.; Fotografia: <i>Paulo Pérez</i>.</p>	<p>É um cinesta negro e produtor colombiano. A trajetória que o levou ao cinema é admirável, pois no local onde nasceu, até bem pouco tempo, não havia sequer cinema. Os temas de <i>Hendrix</i> em seus filmes costumam recorrer à nostalgia da vida. Sendo assim, ele também capta os saberes e costumes colombianos em suas histórias, principalmente as de sua região, como em <i>Chocó (2012)</i>. Portanto, estes costumes não são um retrato de guerra, mas de superação e relações humanas incluindo uma denúncia artística.</p>

- **3º Momento:** Para acessar ao filme indicado, por favor, acesse ao link abaixo:

https://www.youtube.com/watch?v=ob0O21t76fE&t=309s&ab_channel=T%C3%BApelis



▪ **4º Momento: Discussão** a partir das perguntas:

- Após assistir ao filme “*Chocó (2012)*”, responda as perguntas elencadas a seguir. Posteriormente, no momento da interação com seu parceiro(a), compartilhe suas reflexões, conhecimentos e percepções acerca da temática a partir da produção cinematográfica.

1. O que mais lhe chamou atenção no filme “Chocó”?
2. A personagem principal se chama *Chocó*, uma mulher afro-colombiana, cuja trama acontece ao seu redor. A partir desse fator, você poderia comentar qual é a importância da figura dessa personagem e quais são as forças apresentadas nela?
3. Quando a personagem *Chocó* descobre que o seu marido havia roubado o dinheiro que estava guardado para comprar o bolo de aniversário, ela sai para brigar com ele. Nessa cena notamos que ninguém e, em específico, nenhuma mulher sai em sua defesa. Desse modo, é possível afirmar que os aspectos culturais, políticos e religiosos ditam qual o lugar e o papel das mulheres na sociedade? É possível visualizar esses aspectos no filme? O que pode ser feito para mudar tal realidade?
4. É possível afirmar que o filme traz à tona a representatividade feminina e, em específico da mulher negra? A partir de quais aspectos, diálogos e cenas confirmam a sua opinião?
5. Você acredita que o filme nos ajuda a pensar também a respeito do SER negro em nossa sociedade? De que forma o seu país aborda essa temática? A personagem sofreu algum tipo de preconceito por causa da sua cor de pele? Você já vivenciou algum tipo de preconceito por ser negro(a)? Em caso afirmativo, você poderia compartilhar com seu/sua parceiro/a Teletandem? Caso contrário, você conhece alguém/algum caso que já vivenciou o racismo? Reflita e compartilhe seu/sua parceiro/a Teletandem.
6. No filme *Chocó (2012)* é perceptível alguma espécie de manifesto por parte do diretor em sua produção cinematográfica? Em caso afirmativo, você poderia informar qual seria esse manifesto e se está de acordo? Comenta com seu/sua parceiro(a).
7. Na sua opinião, o filme *Chocó (2012)* foi respeitoso sobre a comunidade colombiana? É importante conhecer o contexto e como vivia a sociedade para entender melhor um filme? Por quê?
8. Quais impressões sugere o final do filme? Você está de acordo com a proposta do diretor em destacar esses apontamentos no filme?
9. Você conhece alguma outra produção cinematográfica, musical, artística e/ou literária que aborde a temática tratada? Apresente para seu/sua interagente.

10. Ao situarmos o filme “*Chocó (2012)*” no contexto educacional, o que podemos aprender com essa produção cinematográfica? Qual mensagem de reflexão nos propicia?

APÊNDICE K – QUESTIONÁRIO INICIAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

QUESTIONÁRIO INICIAL

Caro(a) colaborador(a): este questionário foi elaborado a partir dos estudos de Silva (2020) e Neves (2020) e irá compor a pesquisa de Mestrado em Linguagem e Ensino, realizada na Universidade Federal de Campina Grande, pela pesquisadora Helaine de Souza Maciel, que tem como objetivo geral investigar o desenvolvimento da interculturalidade na formação de professores de língua espanhola através das interações de Teletandem mediadas pelo cinema latino-americano. É importante salientar que não há respostas “corretas” ou “erradas”, sendo assim, pedimos para que responda a todas as questões de forma espontânea e sincera, contamos com a sua colaboração!

Parte I – Informações Pessoais

- 1) Idade: _____
- 2) Curso: _____
- 3) Período: _____
- 4) *E-mail*: _____

Parte II

- 1) Qual o seu nível de proficiência na Língua Espanhola?
 - a) Compreensão Auditiva: () Entendo muito bem () Entendo bem () Entendo pouco
 - b) Compreensão Leitora: () Leio muito bem () Leio bem () Leio pouco
 - c) Expressão Escrita: () Escrevo muito bem () Escrevo bem () Escrevo pouco
 - d) Expressão Oral: () Falo muito bem () Falo bem () Falo pouco

- 2) Quais estratégias você costuma utilizar para aprender o espanhol/ Língua Estrangeira (LE)?

- 3) Quais são as suas motivações para estudar a Língua Espanhola?

4) Você possui alguma experiência de aprendizagem de LE fora do contexto acadêmico? Se sim, qual? Comente como estudou/estuda a língua.

5) Você acredita que é possível aprender uma LE sem sair do Brasil? Por quê?

6) Na sua opinião, quais são as estratégias que utiliza para se tornar um falante proficiente na/para aprender a Língua Espanhola?

7) Você acredita que se comunicar com um nativo/proficiente da língua a qual está sendo estudada ajuda no seu aprendizado? Por quê?

8) Em qual(is) habilidades linguísticas você tem mais dificuldade para desenvolver?

() Fala () Escrita () Leitura () Audição () Todas

9) Em qual(is) habilidades linguísticas você tem mais facilidade para desenvolver?

() Fala () Escrita () Leitura () Audição () Todas

10) Para você, o que é ser um docente em LE?

11) Na sua opinião, o que deveria ser mais priorizado no processo de ensino e aprendizagem de espanhol?

12) Como você acha que uma LE deve ser ensinada?

13) Como você concebe o papel do professor e do aluno em aulas de LE?

14) Para você, o aprendizado de LE possibilita o acesso aos aspectos culturais? Justifique.

15) Aprender uma LE/ novas línguas nos possibilitam ampliar nossos conhecimentos de mundo, nos torna pessoas mais críticas e conscientes da pluralidade e heterogeneidade cultural. Você concorda com esse pensamento? Por quê?

16) Como você busca informações sobre uma cultura quando vai ter contato?

17) Dentre as seguintes opções, quais delas você acredita que contribuem para a aquisição do espanhol no processo de ensino e aprendizagem de LE?

- () Aplicativos educativos.
- () Assistir filmes/séries.
- () Estudar com livro impresso.
- () Interagir com falantes nativos da língua que deseja aprender através de plataformas de aprendizagem, em *chats*, aplicativos de mensagens instantâneas, dentre outros.
- () Praticando por meio de jogos educativos na *internet*.

Parte III – Impressões preliminares sobre o Teletandem

1) Quais são as primeiras impressões que você tem do Teletandem?

R:

2) Quais são seus objetivos com o Teletandem?

R:

3) Para você, é possível aprender e ensinar uma língua estrangeira no contexto virtual, autônomo e colaborativo do Teletandem? Se sim, você acredita que com as interações você poderá aperfeiçoar o idioma espanhol? Como e de que forma você acredita que isso acontecerá?

R:

4) Como você imagina que o seu parceiro em Teletandem poderá contribuir para a sua aprendizagem na língua espanhola?

R:

- 5) Na sua opinião, que atitudes suas poderão contribuir para a aprendizagem de seu parceiro nas sessões de interação?
R:
- 6) O que você espera/acredita que poderá aprender sobre/com cultura do seu parceiro?
R:
- 7) De que forma seu parceiro poderá influenciar a sua aprendizagem cultural? E como você acredita que poderá influenciar a dele?
R:
- 8) Você acha que as interações com recursos fílmicos promoverão um contato intercultural? Se sim, de que forma isso poderá acontecer?
R:
- 9) Na sua opinião, o Teletandem é um espaço adequado para a formação de professores de língua estrangeira? Por quê?
R:
- 10) Caso acredite na potencialidade do Teletandem na formação docente, que aspectos poderão contribuir na sua própria formação docente?
R:

APÊNDICE L – QUESTIONARIO FINAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

QUESTIONÁRIO FINAL:
INTERCULTURALIDADE E CINEMA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Nome: _____

Curso e Período: _____

Data de nascimento: _____

1) Na sua opinião, o que você entende por cultura?

2) Com suas palavras, explique o que compreende pelo termo 'interculturalidade'?

3) Qual o nível de importância que você atribui para a competência intercultural e o desenvolvimento de sua formação docente?

() Essencial () Fundamental () Necessário () Importante () Desnecessário

Justifique o motivo da sua escolha na resposta anterior:

4) Como você visualiza a presença da interculturalidade nas aulas do curso de Língua Espanhola?

5) Você acredita que língua e cultura devem ser abordadas de forma inseparáveis durante o processo de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE)? Por quê?

6) Você considera importante conhecer a cultura dos países onde a língua espanhola que você estuda é falada? Por quê?

7) Explique de forma sucinta e clara o que você compreende pelo termo 'cinema'?

8) Com que frequência você vê/ assiste:

	Diariamente	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Clipes musicais					
Filmes					
Séries					
Documentários					
Novelas					
Outros:					

9) Quais sites você utiliza para ver/assistir (filmes/séries/etc)?

10) O que você entende por competência intercultural?

- () aceitar que existem diferentes pessoas, de países e culturas diferentes.
- () conhecer a respeito de outras culturas e sobre idiomas diferentes.
- () está relacionada a capacidade de transformar conhecimentos, habilidades e atitudes em resultados.
- () saber aceitar as diferenças as diferenças culturais dentro da organização.
- () saber transformar o cenário de diferença em um ambiente positivo, produtivo e de confiança.

11) A língua e a cultura devem ser trabalhadas de maneira indissociável? Por quê?

12) Você acha importante conhecer a cultura dos países onde a língua que você estuda é falada? Por quê?

13) Qual seu gênero favorito? (Pode escolher mais de uma opção)

- () Ação () Animação () Aventura () Comédia () Fantasia () Drama () Romance
() Ficção científica () Documentários () Terror () Musical () Outros.

14) Você possui algum filme/série preferido? Qual? Comente.

15) Você acredita ser possível aprender uma língua estrangeira a partir de (filmes, séries, documentários etc.)? Justifique.

16) Ao selecionar filmes/séries/curtas para assistir, você observa as informações sobre sinopse, elenco, país e a direção? Justifique.

17) Como você visualiza a interculturalidade e o cinema nas aulas de Língua Espanhola?

18) Há espaço para trabalhar a interculturalidade e o cinema na formação docente? Se sim, por quê?

19) Caso tenha respondido SIM à pergunta anterior, como você enxerga a presença da interculturalidade e do cinema na sua formação enquanto docente de língua espanhola?

20) Na sua opinião, o cinema é uma ferramenta potencializadora para o ensino de uma Língua Estrangeira? Justifique.

APÊNDICE M – ENTREVISTA FINAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

ENTREVISTA FINAL:

Prezado(a) discente, você está sendo convidado(a) a responder a esta entrevista estruturada, que visa a coletar informações na disciplina “Práticas de Intercâmbio Linguístico-cultural via Teletandem” que será ministrada durante o Calendário Acadêmico 2023.1 no curso de Licenciatura em Letras: Língua Espanhola da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I. As informações coletadas servirão de dados para a pesquisa *“Interculturalidade e Cinema: Uma experiência de formação de professores de Espanhol mediada pelo Teletandem”*, da mestranda Helaine de Souza Maciel, aluna do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCEG), sob a orientação do Prof. Dr. Fábio Marques de Souza.

1. Qual seu nome completo? _____

2. Qual sua idade? _____

() Entre 18 a 22 anos () Entre 22 a 27 anos () Entre 28 a 32 anos () Mais que 32 anos

3. Cor da pele autodeclarada:

() preta () branca () parda () amarela () asiática

4. Você reside em que cidade? _____

5. Em que período do curso de Letras-Espanhol você está matriculado em 2023.1?

6. Como você descreveria sua experiência nas sessões de Teletandem? Justifique sua resposta de maneira clara e coerente.

7. Como você avalia seu processo de ensino-aprendizagem de espanhol no Teletandem?

8. Você acredita que o Teletandem proporciona oportunidades de refletir a sua prática docente?

9. Na sua opinião, que instrumentos parecem ter sido importantes no desenvolvimento da interculturalidade nas sessões de interação?

10. Como você avaliaria o cinema nas interações do Teletandem? Você acredita que o cinema colabora para o ensino sobre línguas e culturas? Argumente com clareza e coerência.

11. Houve alguma dificuldade na realização das sessões de Teletandem? Se sim, qual/quais foi/foram e de que forma foi possível saná-la(s)?

12. Após as práticas de Teletandem, você acredita ser possível aprender uma língua estrangeira nesse contexto virtual de aprendizagem? Justifique.

13. Você notou alguma diferença no seu nível de aprendizagem da língua espanhola? Caso sim, em que? Caso não, por quê?

14. Nas sessões de interação você notou a presença de aspectos interculturais? De que forma? Quais foram? Justifique.

15. Que atitudes suas contribuíram para a aprendizagem intercultural de seu parceiro de Teletandem? Argumente com clareza e coerência.

16. Você acredita que as interações de Teletandem promovem o contato intercultural? Por quê?

17. Você tinha alguma impressão/estereótipo sobre a cultura de seu parceiro? Acha que ele foi desconstruído? Por quê?

18. Você acredita que os recursos fílmicos contribuíram para o desenvolvimento da competência intercultural entre você e seu parceiro?

19. Na sua opinião, o Teletandem promove um espaço propício para a formação de professores de Línguas Estrangeiras? Por quê?

20. Que aspectos você notou presente nas interações que contribuíram para a sua formação docente?

21. Como você descreveria a importância do Teletandem para os graduandos de Letras?

22. Quais os desafios de aprender espanhol e ensinar o português para o seu parceiro?

23. Você participaria novamente do Teletandem?

24. Você indicaria o Teletandem para outras pessoas experienciarem?

25. Qual seria o seu feedback acerca do trabalho desenvolvido pela professora e colaboradores durante todo o Teletandem?

26. Na sua opinião, o que podemos fazer para melhorar o Teletandem?

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UFCG

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INTERCULTURALIDADE E CINEMA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL MEDIADA PELO TELETANDEM

Pesquisador: HELAINE DE SOUZA MACIEL

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 68226523.0.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.257.492

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa com a finalidade de elaboração de dissertação para o Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG. O projeto visa estudar sobre o uso o TELETANDEM, enquanto TICDs, que utiliza o cinema como ferramenta pedagógica no ensino de Língua Estrangeira sob o viés da Interculturalidade.

Objetivo da Pesquisa:

A proponente indica como Objetivo Primário: "Investigar o desenvolvimento da interculturalidade na formação de professores de língua espanhola por meio das interações de Teletandem mediadas pelo cinema latino-americano". e como Objetivos secundários: "Identificar e analisar a presença da interculturalidade nas interações de Teletandem emergidas a partir das representações cinematográficas latinoamericanas; Analisar as potencialidades a respeito do cinema como mediador intercultural em sessões de Teletandem, a partir da narrativa cinematográfica latino-americanas; Verificar a percepção dos licenciandos de espanhol a respeito da utilização de representações cinematográficas latino-americanas como mediadoras do ensino-aprendizagem de Espanhol e de sua formação docente".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A proponente aponta como riscos da pesquisa o "constrangimento pela perda de privacidade,

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José CEP: 58.107-670
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 6.257.492

desconforto ao disponibilizar suas produções escritas e ao responder possíveis perguntas nos questionários e nas entrevistas". Para minimizar esses riscos serão adotadas medidas cautelosas para evitar e minimizá-los, tais como: estar atenta a sinais verbais e não verbais de constrangimento e desconforto, assegurar liberdade de não resposta as perguntas e garantir confiabilidade, privacidade e proteção da imagem dos(as) participantes. Nesse sentido, todos os procedimentos serão explicados e esclarecidos antes de serem realizados. Como Benefício, a proponente aponta a contribuição da pesquisa "para a formação acadêmica e formação profissional dos estudantes ao promover a aprendizagem de línguas estrangeiras (português e espanhol) e a formação docente não somente com, mas a partir da mediação das representações cinematográficas latino-americanas através de interações no Teletandem, visando o desenvolvimento de práticas interculturais".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e atual para a compreensão e aprimoramento do processo Ensino-apredizagem do Espanhol, enquanto língua estrangeira. No entanto, o projeto de pesquisa parece ter sido reformulado com relação ao projeto de pesquisa anterior que indicava a Universidad Nacional Autónoma de México como segundo cenário para coleta dos dados. Esta disparidade deve ser sanada a fim de indicar em qual local será ou serão coletados os dados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram anexados ao sistema.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências do parecer anterior foram acatadas não existindo impedimentos éticos para o início da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2065426.pdf	13/06/2023 23:17:12		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_Portugues_atualizado.pdf	13/06/2023 23:15:04	HELAINÉ DE SOUZA MACIEL	Aceito

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José CEP: 58.107-870
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 6.257.492

Ausência	TCLE_Portugues_atualizado.pdf	13/06/2023 23:15:04	HELAINÉ DE SOUZA MACIEL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Espanhol_atualizado.pdf	13/06/2023 23:14:30	HELAINÉ DE SOUZA MACIEL	Aceito
Outros	Questionario_2_Final_atualizado.pdf	13/06/2023 23:13:08	HELAINÉ DE SOUZA MACIEL	Aceito
Outros	Questionario_de_Sondagem_Inicial.pdf	13/06/2023 23:10:30	HELAINÉ DE SOUZA MACIEL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Proposta_do_Projeto_de_dissertacao_A tualizado.pdf	13/06/2023 23:08:04	HELAINÉ DE SOUZA MACIEL	Aceito
Cronograma	Novo_Cronograma.pdf	13/06/2023 23:04:56	HELAINÉ DE SOUZA MACIEL	Aceito
Outros	Termo_Anuencia_Institucional_UEPB.P DF	23/03/2023 16:41:09	HELAINÉ DE SOUZA MACIEL	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso_dos_Pesquisa dores.pdf	14/03/2023 21:47:13	HELAINÉ DE SOUZA MACIEL	Aceito
Outros	Roteiro_para_Entrevista_Semiestruturad a.pdf	14/03/2023 21:46:36	HELAINÉ DE SOUZA MACIEL	Aceito
Orçamento	Orcamento_Financeiro.pdf	14/03/2023 21:40:04	HELAINÉ DE SOUZA MACIEL	Aceito
Outros	Termo_Anuencia_Institucional_UNAM.p df	14/03/2023 21:33:23	HELAINÉ DE SOUZA MACIEL	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Helaine_de_Souza_M aciel.pdf	13/03/2023 20:16:47	HELAINÉ DE SOUZA MACIEL	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 23 de Agosto de 2023

Assinado por:
Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José CEP: 58.107-870
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

ANEXO B– SELEÇÃO DE MATERIAIS AUDIOVISUAIS LATINO-AMERICANOS

PROPOSTAS DE PRODUÇÕES CINEMATOGRAFICAS LATINO-AMERICANAS EM INTERAÇÕES DE TELETANDEM⁸²

Título e Categoria	País/Ano	Duração	Gênero	Direção	Sites	Legendas
“7 SOLES” (Filme)	México/ 2008	87 min ou 1h 27min	Drama	<i>Pedro Ultreras</i>	Opção 1 de acesso pelo <i>Youtube</i> : https://www.youtube.com/watch?v=dMnO3OK88so&t=96s&ab_channel=S%C3%A4DTV Opção 2 de acesso pelo <i>Facebook</i> : https://www.facebook.com/SanPabloAutopanOficial/videos/7-soles-pelicula-completa/1746388972212818/	Opção 1: Apresenta a opção “Legenda/legendas ocultas (c)” e na sessão “detalhes” do <i>Youtube</i> , ao clicar em “Legenda/CC (1)” podemos clicar em traduzir automaticamente e escolher a legenda em nossa língua materna “português” (brasileiro). Foi disponibilizado no <i>Youtube</i> pelo canal <i>Sí TV</i> , em 28 de abril de 2021, com 516 mil visualizações. Opção 2: Na página do <i>Facebook</i> – <i>San Pablo Autopan</i> , não apresenta a opção de legendagem, apenas a “qualidade” em suas configurações e a visualização em “tela cheia”.
“ <i>Inmigrante Dónde Quedaron Sus Sueños</i> ” (Filme)	México/ 2014	98 min ou 1h 29min 54s	Drama	<i>Manuel Ramirez</i>	Opção 1 de acesso pelo <i>Youtube</i>: https://www.youtube.com/watch?v=kQmnOQtRYI&ab_channel=CineMexicano Opção 2 de acesso: Não encontrado.	Opção 1: Apresenta a opção “Legenda/legendas ocultas (c)” e na sessão “detalhes” do <i>Youtube</i> , ao clicar em “Legenda/CC (1)” podemos clicar em traduzir automaticamente e escolher a legenda em nossa língua materna “português” (brasileiro). Foi disponibilizado no <i>Youtube</i> pelo canal <i>Cine Mexicano</i> , em 27 de julho de 2022, com 789 mil visualizações.
“Destino: São Paulo – Episódio 1: Dia da Independência” (Minissérie com seis episódios)	Brasil / 2012	Total da minissérie: 252 min Total do episódio selecionado: 42min20s	Nacional Drama	<i>Alex Gabassi e Fábio Mendonça</i>	Opção 1 de acesso pelo <i>Youtube</i>: https://www.youtube.com/watch?v=ixxEYLm3rls&t=2117s&ab_channel=OmarPedregal Opção 2 de acesso: Não encontrado gratuito e disponível em outros sites. Para assistir aos demais episódios: acessar a <i>Home Box Office</i> (HBO) na plataforma paga: https://www.hbomax.com/br/pt ou	Opção 1: O vídeo possui legendagem em português na cor amarela. Possui áudio em espanhol devido ao formato de sua produção disponibilizada originalmente pela HBO. Apresenta a opção “Legenda/legendas ocultas (c)” e na sessão “detalhes” do <i>Youtube</i> , ao clicar em “Legenda/CC (1)” podemos clicar em traduzir automaticamente e escolher a legenda em nossa língua materna “português” (brasileiro). Foi disponibilizado no <i>Youtube</i> pelo canal <i>Omar Pedregal</i> , em 07 de agosto de 2014, com 5,7 mil visualizações.

⁸² Material elaborado pela Profa. Esp. Helaine de Souza Maciel (2024).

					<i>Home Box Office</i> (HBO) na Plataforma paga do México: https://www.hbolata.com/mx	
“Série Ser Brasil: Migrantes e Refugiados” (Série com episódios de curta duração)	Brasil, 2021	Episódio 01: 3min 55s	Educativo	André Constanti	<p>Opção 1 de acesso pelo Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=DSycF8o_xFA&list=PLBqUVOUk29JsPtZ7cDPNQhnbwgtNv7q5t&index=1&t=4s&ab_channel=TranseFilmes</p> <p>Opção 2 de acesso: Não encontrado gratuito e disponível em outros sites. Pode ser acessado na plataforma paga do <i>Globoplay</i>: https://globoplay.globo.com/ser-brasil-migrantes-e-refugiados/t/K22dtLFDmt/</p>	Opção 1: O vídeo possui legendagem em português na cor branca. Possui áudio mesclando os idiomas português (Brasil) e o espanhol (Bolívia). Apresenta a opção “Legenda/legendas ocultas (c)” e na sessão “detalhes” do <i>Youtube</i> , ao clicar em “Legenda/CC (1)” podemos clicar em traduzir automaticamente e escolher a legenda em nossa língua materna “português” (brasileiro). Foi disponibilizado no <i>Youtube</i> pelo canal <i>Transe Filmes</i> , em 19 de agosto de 2021, com 158 visualizações.
“Série Ser Brasil: Migrantes e Refugiados” (Série com episódios de curta duração)	Brasil, 2021	Episódio 02: 3min 53s	Educativo	André Constanti	<p>Opção 1 de acesso pelo Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=I7UcABcgJ2A&list=PLBqUVOUk29JsPtZ7cDPNQhnbwgtNv7q5t&index=2&ab_channel=TranseFilmes</p> <p>Opção 2 de acesso: Não encontrado gratuito e disponível em outros sites. Pode ser acessado na plataforma paga do <i>Globoplay</i>: https://globoplay.globo.com/ser-brasil-migrantes-e-refugiados/t/K22dtLFDmt/</p>	Opção 1: O vídeo possui legendagem em português na cor branca. Possui áudio mesclando os idiomas português (Brasil) e o espanhol (Venezuela). Apresenta a opção “Legenda/legendas ocultas (c)” e na sessão “detalhes” do <i>Youtube</i> , ao clicar em “Legenda/CC (1)” podemos clicar em traduzir automaticamente e escolher a legenda em nossa língua materna “português” (brasileiro). Foi disponibilizado no <i>Youtube</i> pelo canal <i>Transe Filmes</i> , em 19 de agosto de 2021, com 155 visualizações.
“Série Ser Brasil: Migrantes e Refugiados” (Série com episódios de curta duração)	Brasil, 2021	Episódio 03: 03min54s	Educativo	André Constanti	<p>Opção 1 de acesso pelo Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=eO6Np95dmd8&list=PLBqUVOUk29JsPtZ7cDPNQhnbwgtNv7q5t&index=3&ab_channel=TranseFilmes</p>	Opção 1: O vídeo possui legendagem em português na cor branca. Possui áudio mesclando os idiomas português (Brasil) e o espanhol (Peru). Apresenta a opção “Legenda/legendas ocultas (c)” e na sessão “detalhes” do <i>Youtube</i> , ao clicar em “Legenda/CC (1)” podemos clicar em traduzir automaticamente e

					<p>Opção 2 de acesso: Não encontrado gratuito e disponível em outros sites. Pode ser acessado na plataforma paga do <i>Globoplay</i>: https://globoplay.globo.com/ser-brasil-migrantes-e-refugiados/t/K22dtLFDmt/</p>	<p>escolher a legenda em nossa língua materna “português” (brasileiro). Foi disponibilizado no <i>Youtube</i> pelo canal <i>Transe Filmes</i>, em 19 de agosto de 2021, com 105 visualizações.</p>
<p>“Série Ser Brasil: Migrantes e Refugiados” (Série com episódios de curta duração)</p>	Brasil, 2021	<p>Episódio 04: 03min53s</p>	Educativo	André Constanti	<p>Opção 1 de acesso pelo Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=fInch8yzRLQ&ab_channel=TranseFilmes</p> <p>Opção 2 de acesso: Não encontrado gratuito e disponível em outros sites. Pode ser acessado na plataforma paga do <i>Globoplay</i>: https://globoplay.globo.com/ser-brasil-migrantes-e-refugiados/t/K22dtLFDmt/</p>	<p>Opção 1: O vídeo possui legendagem em português na cor branca. Possui áudio mesclando os idiomas português (Brasil) e o espanhol (Bolívia). Apresenta a opção “Legenda/legendas ocultas (c)” e na sessão “detalhes” do <i>Youtube</i>, ao clicar em “Legenda/CC (1)” podemos clicar em traduzir automaticamente e escolher a legenda em nossa língua materna “português” (brasileiro). Foi disponibilizado no <i>Youtube</i> pelo canal <i>Transe Filmes</i>, em 19 de agosto de 2021, com 79 visualizações.</p>
<p>“Série Ser Brasil: Migrantes e Refugiados” (Série com episódios de curta duração)</p>	Brasil, 2021	<p>Episódio 05: 03min53s</p>	Educativo	André Constanti	<p>Opção 1 de acesso pelo Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=HF9qjOx1ofw&ab_channel=TranseFilmes</p> <p>Opção 2 de acesso: Não encontrado gratuito e disponível em outros sites. Pode ser acessado na plataforma paga do <i>Globoplay</i>: https://globoplay.globo.com/ser-brasil-migrantes-e-refugiados/t/K22dtLFDmt/</p>	<p>Opção 1: O vídeo possui legendagem em português na cor branca. Possui áudio mesclando os idiomas português (Brasil) e o espanhol (Venezuela). Apresenta a opção “Legenda/legendas ocultas (c)” e na sessão “detalhes” do <i>Youtube</i>, ao clicar em “Legenda/CC (1)” podemos clicar em traduzir automaticamente e escolher a legenda em nossa língua materna “português” (brasileiro). Foi disponibilizado no <i>Youtube</i> pelo canal <i>Transe Filmes</i>, em 19 de agosto de 2021, com 87 visualizações.</p>
<p>“Série Ser Brasil: Migrantes e Refugiados” (Série com episódios de curta duração)</p>	Brasil, 2021	<p>Episódio 06: 03min53s</p>	Educativo	André Constanti	<p>Opção 1 de acesso pelo Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=sokyYFqW4pI&list=PLTEKMKf1YG7jL-vcdZMOEBVdJvs-PsEhT&index=7&ab_channel=TranseFilmes</p>	<p>Opção 1: O vídeo possui legendagem em português na cor branca. Possui áudio mesclando os idiomas português (Brasil) e o espanhol (Bolívia). Apresenta a opção “Legenda/legendas ocultas (c)” e na sessão “detalhes” do <i>Youtube</i>, ao clicar em “Legenda/CC (1)” podemos clicar em traduzir automaticamente e</p>

					<p>Opção 2 de acesso: Não encontrado gratuito e disponível em outros sites. Pode ser acessado na plataforma paga do <i>Globoplay</i>: https://globoplay.globo.com/ser-brasil-migrantes-e-refugiados/t/K22dtLFDmt/</p>	<p>escolher a legenda em nossa língua materna “português” (brasileiro). Foi disponibilizado no <i>Youtube</i> pelo canal <i>Transe Filmes</i>, em 19 de agosto de 2021, com 108 visualizações.</p>
<p>“Série Ser Brasil: Migrantes e Refugiados” (Série com episódios de curta duração)</p>	<p>Brasil, 2021</p>	<p>Episódio 07: 03min53s</p>	<p>Educativo</p>	<p>André Constanti</p>	<p>Opção 1 de acesso pelo Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=MMP56id9b64&list=PLTEKMKf1YG7jL-vcdZMOEBVdJvs-PsEhT&index=7&ab_channel=TranseFilmes</p> <p>Opção 2 de acesso: Não encontrado gratuito e disponível em outros sites. Pode ser acessado na plataforma paga do <i>Globoplay</i>: https://globoplay.globo.com/ser-brasil-migrantes-e-refugiados/t/K22dtLFDmt/</p>	<p>Opção 1: O vídeo possui legendagem em português na cor branca. Possui áudio mesclando os idiomas português (Brasil) e o espanhol (Venezuela). Apresenta a opção “Legenda/legendas ocultas (c)” e na sessão “detalhes” do <i>Youtube</i>, ao clicar em “Legenda/CC (1)” podemos clicar em traduzir automaticamente e escolher a legenda em nossa língua materna “português” (brasileiro). Foi disponibilizado no <i>Youtube</i> pelo canal <i>Transe Filmes</i>, em 19 de agosto de 2021, com 87 visualizações.</p>
<p>“Série Ser Brasil: Migrantes e Refugiados” (Série com episódios de curta duração)</p>	<p>Brasil, 2021</p>	<p>Episódio 08: 03min53s</p>	<p>Educativo</p>	<p>André Constanti</p>	<p>Opção 1 de acesso pelo Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=PVFdOh6qr0o&list=PLTEKMKf1YG7jL-vcdZMOEBVdJvs-PsEhT&index=8&ab_channel=TranseFilmes</p> <p>Opção 2 de acesso: Não encontrado gratuito e disponível em outros sites. Pode ser acessado na plataforma paga do <i>Globoplay</i>: https://globoplay.globo.com/ser-brasil-migrantes-e-refugiados/t/K22dtLFDmt/</p>	<p>Opção 1: O vídeo possui legendagem em português na cor branca. Possui áudio mesclando os idiomas português (Brasil) e o espanhol (Venezuela). Apresenta a opção “Legenda/legendas ocultas (c)” e na sessão “detalhes” do <i>Youtube</i>, ao clicar em “Legenda/CC (1)” podemos clicar em traduzir automaticamente e escolher a legenda em nossa língua materna “português” (brasileiro). Foi disponibilizado no <i>Youtube</i> pelo canal <i>Transe Filmes</i>, em 19 de agosto de 2021, com 125 visualizações.</p>

<p>“Série Ser Brasil: Migrantes e Refugiados” (Série com episódios de curta duração)</p>	<p>Brasil, 2021</p>	<p>Episódio 09: 03min55s</p>	<p>Educativo</p>	<p>André Constanti</p>	<p>Opção 1 de acesso pelo Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=7ZafM3viUwQ&list=PLTEKMkf1YG7jI-vcdZMOEBVdJvs-PsEhT&index=9&ab_channel=TranseFilmes Opção 2 de acesso: Não encontrado gratuito e disponível em outros sites. Pode ser acessado na plataforma paga do <i>Globoplay</i>: https://globoplay.globo.com/ser-brasil-migrantes-e-refugiados/t/K22dtLFDmt/</p>	<p>Opção 1: O vídeo possui legendagem em português na cor branca. Possui áudio mesclando os idiomas português (Brasil) e o espanhol (Peru e Bolívia). Apresenta a opção “Legenda/legendas ocultas (c)” e na sessão “detalhes” do <i>Youtube</i>, ao clicar em “Legenda/CC (1)” podemos clicar em traduzir automaticamente e escolher a legenda em nossa língua materna “português” (brasileiro). Foi disponibilizado no <i>Youtube</i> pelo canal <i>Transe Filmes</i>, em 19 de agosto de 2021, com 107 visualizações.</p>
<p>“La jaula de Oro” (Filme)</p>	<p>Coprodução México/Espanha, 2013</p>	<p>110min ou 1h:43min :46s</p>	<p>Drama</p>	<p>Diego Quemada-Diez</p>	<p>Opção 1 de acesso pela Filmoteca Online: https://vk.com/video226562015_456239040 Opção 2 de acesso pela Filmizetv: https://filmize.tv/filmes/a-jaula-de-ouro/</p>	<p>Opção 1: O vídeo possui legendagem em português na cor amarela. Possui áudio espanhol. Não apresenta as configurações de legenda no site. Foi disponibilizado no site <i>Filmoteca Online</i>. Opção 2: O vídeo possui legendagem em português na cor branca. Possui áudio espanhol. Apresenta as configurações de legenda no site na sessão “captions”. Foi disponibilizado no site <i>Filmizetv</i>.</p>
<p>“Un cuento chino” (Filme)</p>	<p>Coprodução Hispano Argentina 2011</p>	<p>1h30min 42s</p>	<p>Drama, Comédia</p>	<p>Sebastián Borensztein</p>	<p>Opção 1 de acesso pelo Facebook: https://www.facebook.com/CulturayturismodeMisiones/video/s/cine-en-primera-fila-un-cuento-chino/466535532008595/ Opção 2: Não encontrei o acesso gratuito e online no <i>Youtube</i>.</p>	<p>Opção 1: Na página do <i>Facebook – Diario de Cultura y Turismo</i>, foi publicado na lista de reprodução: “Cine em primera fila” o vídeo. Não apresenta a opção de legendagem, apenas a “qualidade” em suas configurações e a visualização em “tela cheia” e áudio em espanhol (Argentina).</p>
<p>“Central do Brasil” (Filme)</p>	<p>Brasil, 1998</p>	<p>1h44min 26s</p>	<p>Drama; Comédia dramática; Filme de estrada.</p>	<p>Walter Salles</p>	<p>Opção 1 de acesso pelo Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=80qo-8e17MM&t=7s&ab_channel=SociedadDocumentaristasBrasileiros Opção 2 acesso pelo Facebook:</p>	<p>Opções 1 e 2: Não tem acesso a legendagem e não conta com a tradução automática. Áudio apenas em português (brasileiro).</p>

					https://www.facebook.com/CineiderOfficial/videos/central-do-brasil-cineider-720p-online/316589302504881/	
“La última cena”	Cuba, 1976	1h48min 10s	Drama; Obra de época	Tomás Gutiérrez Alea.	Opção 1 de acesso pelo Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=ScRwtiXAzU&ab_channel=MLF	Opção 1: O vídeo possui legendagem em português na cor branca. Possui áudio os idiomas em espanhol (Cuba). Apresenta a opção “Legenda/legendas ocultas (c)” e na sessão “detalhes” do <i>Youtube</i> , ao clicar em “Legenda/CC (1)” podemos clicar em traduzir automaticamente e escolher a legenda em nossa língua materna “português” (brasileiro). Foi disponibilizado no <i>Youtube</i> pelo canal <i>MLF</i> , em 13 de maio de 2021, com 2.090 visualizações.
“Pelo Malo”	Venezuela/ Peru/ Argentina/ Alemanha/ 2013	93min 1h29min 29s	Drama;	Mariana Rondón.	Opção 1 de acesso pelo Dailymotion: https://www.dailymotion.com/video/x8cz0yt Opção 2 de acesso: Não encontrado gratuito e disponível em outros sites. Pode ser acessado na plataforma paga do <i>Amazon Prime Video</i> : https://www.primevideo.com/dp/amzn1.dv.gti.f2b982cd-ae66-2a5f-7b4b-d4449ae2dd0b?autoplay=0&ref=atv_cf_s_trg_wb	Opção 1: Conta com recursos de áudio em espanhol, porém sem legenda em português. Detalhes adicionais sobre o filme: https://www.papodecinema.com.br/filmes/pelo-malo/detalhes/
“O banheiro do Papa”	Uruguai, Brasil e França, 2007	1h34min 43s	Comédia/ Drama	César Charlone e Enríque Fernández	Opção 1 de acesso pelo Vimeo: https://vimeo.com/136403987	Opção 1: O vídeo possui legendagem em português na cor amarela. Possui áudio espanhol. Não apresenta as configurações de legenda no site. Foi disponibilizado no site <i>Vimeo</i> .
“Chocó”	Colômbia, 2012	1:20:20	Ficção; Drama;	Jhonny Hendrix Hinestroza	Opção 1 de acesso pelo YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=ob0O21t76fE&t=309s&ab_channel=T%C3%B4pelis Opção 2 de acesso: Não encontrado gratuito e disponível em outros sites. Pode ser acessado na plataforma paga do	Opção 1: O vídeo possui legendagem em português na cor branca. Possui áudio em espanhol (Colômbia). Apresenta a opção “Legenda/legendas ocultas (c)” e na sessão “detalhes” do <i>Youtube</i> , ao clicar em “Legenda/CC (1)” podemos clicar em traduzir automaticamente e escolher a legenda em nossa língua materna “português” (brasileiro). Foi disponibilizado no <i>Youtube</i> pelo canal <i>Tú pelis</i> , em 08 de abril de 2020, com 365.550 visualizações.

					<p><i>Amazon Prime Video:</i> https://www.primevideo.com/dp/amzn1.dv.gti.37ae1442-5e2e-4c52-b84a-03c3512f69ca?autoplay=0&ref_=atv_cf_strg_wb</p>	
“¿Por qué Nací Mujer?”	México, 1970	1h59min 35s o 120min	Drama	Rogelio A. González.	<p>Opção 1 de acesso pelo YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=HV7M2LYhjQY&ab_channel=TeleN</p>	<p>Opção 1: O vídeo possui legendagem em português na cor branca. Possui áudio em espanhol (México) Apresenta a opção “Legenda/legendas ocultas (c)” e na sessão “detalhes” do <i>Youtube</i>, ao clicar em “Legenda/CC (1)” podemos clicar em traduzir automaticamente e escolher a legenda em nossa língua materna “português” (brasileiro). Foi disponibilizado no <i>Youtube</i> pelo canal Tele N, em 10 de março de 2023, com 5.634.723 visualizações.</p>