



Universidade Federal de Campina Grande
Centro de Humanidades
Unidade Acadêmica de Letras
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino



ANA CAROLINE PEREIRA DA SILVA

**MULTIMODALIDADE NAS INTERAÇÕES TELECOLABORATIVAS
INTERCULTURAIS: UM ESTUDO DE CASO**

CAMPINA GRANDE - PB
2024

Ana Caroline Pereira da Silva

**MULTIMODALIDADE NAS INTERAÇÕES TELECOLABORATIVAS
INTERCULTURAIS: UM ESTUDO DE CASO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, Situada na Área de Concentração **Estudos linguísticos** e vinculada à Linha de Pesquisa **Ensino de Línguas e Formação Docente**, como requisito para obtenção do título de **Doutora em Linguagem e Ensino**.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Marques de Souza

Coorientador: Prof. Dr. Manassés Morais Xavier

S586m Silva, Ana Caroline Pereira da.
Multimodalidade nas interações telecolaborativas interculturais: um estudo de caso / Ana Caroline Pereira da Silva. – Campina Grande, 2024.
196 f. : il. color.

Tese (Doutorado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação: Prof. Dr. Fábio Marques de Souza, Prof. Dr. Manassés Morais Xavier".

Referências.

1. Línguas – Ensino e Aprendizagem. 2. Multimodalidade. 3. Relações Dialógicas. 4. Teletandem. 5. Interação Telecolaborativa. I. Souza, Fábio Marques de. II. Xavier, Manassés Morais. III. Título.

CDU 37.02:81'24(043)

Ana Caroline Pereira da Silva

**MULTIMODALIDADE NAS INTERAÇÕES TELECOLABORATIVAS
INTERCULTURAIS: UM ESTUDO DE CASO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, situada na Área de Concentração Estudos Linguísticos e vinculada à Linha de Pesquisa Ensino de Línguas e Formação Docente, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguagem e Ensino.

Campina Grande, 07 de outubro de 2024

Banca Examinadora:

Fábio Marques de Souza

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



Documento assinado digitalmente
MANASSÉS MORAIS XAVIER
Data: 04/12/2024 13:37:09-0300
Verifique em: <https://validar.dig.gov.br>

Prof. Dr. Manassés Morais Xavier (PPGLE-UFCG)
Coorientador



Documento assinado digitalmente
JUSCELINO FRANCISCO DO NASCIMENTO
Data: 03/12/2024 17:06:06-0300
Verifique em: <https://validar.dig.gov.br>

Dr. Juscelino Francisco do Nascimento (PPGLE-UFCG)
Examinador Interno

J. Nascimento

Dra. Elaine Pereira Daróz (PPGCL – UNICAP)
Examinadora Externa



Documento assinado digitalmente
ELIANE BARBOSA
Data: 06/12/2024 08:29:40-0300
Verifique em: <https://validar.dig.gov.br>

Dra. Lilian Barbosa (PROFLetras – UPE)
Examinadora Ext



Documento assinado digitalmente
ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS
Data: 03/12/2024 21:21:10-0300
Verifique em: <https://validar.dig.gov.br>

Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias (PPGE-UNESP)
Examinadora Externa

**CAMPINA GRANDE - PB
2024**

AGRADECIMENTOS

Graças ao Deus Todo-Poderoso por me permitir chegar até o momento presente. Que minha vida glorifique o Seu nome.

Minha gratidão aos meus familiares, especialmente ao meu pai e à minha mãe, que me criaram com amor e me ensinaram a assumir minhas responsabilidades. Eles estiveram ao meu lado em momentos difíceis, choraram comigo e me acolheram até mesmo com um simples café, que, sem dúvida, é o melhor do mundo. Obrigada, pai!

Minhas irmãs desempenharam um papel importante nessa jornada, trazendo alegria e fazendo-me lembrar dos momentos preciosos da nossa infância juntas. Vocês são meu porto seguro, assim como meus sobrinhos, que são o meu pedacinho do céu na Terra.

À minha querida mãevovó, lembro com carinho de cada palavra de incentivo e do seu sábio conselho, sempre destacando a independência feminina. Suas palavras — “Case-se primeiro com seu diploma” — continuam a ecoar em mim. A senhora conhece bem as dificuldades que a sociedade impõe, especialmente às mulheres dependentes e menos instruídas.

Aos meus amigos, minha eterna gratidão por nunca soltarem a minha mão durante todo o processo de produção deste trabalho. Não há palavras suficientes para expressar o quanto o apoio de cada um de vocês foi essencial para que eu permanecesse firme. Não citarei nomes, pois cada um de vocês sabe bem que são meus tesouros.

Meu agradecimento ao meu companheiro, marido, namorado e melhor amigo, Ronny, ao seu filho Heitor e à nossa vira-lata Shuri. Vocês tornam meus dias mais leves! Amo nossas risadas, nossas brigas, nossas birras. Amo nossas aventuras e também a calma do nosso lar.

À Universidade Federal de Campina Grande, por abrir as portas e proporcionar a oportunidade de desenvolver esta pesquisa, especialmente ao PPGLE, por acolher meu projeto e oferecer os meios necessários para que eu pudesse aprimorar minhas ideias. Cada professor e professora com quem tive contato contribuiu de forma significativa para o meu desenvolvimento como pesquisadora.

Aos meus orientadores, Fábio Marques de Souza e Manassés Morais Xavier, minha profunda gratidão. Estava escrito que essa jornada seria trilhada ao lado de pessoas tão brilhantes. Prometo fazer o meu melhor para transmitir os ensinamentos que recebi pelo exemplo. A sabedoria e competência de vocês são verdadeiramente inspiradoras.

Agradeço imensamente aos colegas que enfrentaram os desafios comigo, especialmente Rickison e Helaine, que participaram diretamente da minha pesquisa. A generosidade é uma virtude, e conviver com vocês é um presente.

Obrigada ao Instituto Federal da Paraíba, em especial ao campus Patos e sua direção, por valorizar a formação continuada de seus profissionais. Saber que nossos direitos são respeitados nos motiva a progredir e a contribuir com as instituições às quais pertencemos. Ao concluir mais esta etapa, minha sensação é de dever cumprido. Desejo que mais mulheres pobres, do interior e estudantes de escolas públicas tenham as mesmas oportunidades que eu tive. Viva a educação pública, gratuita, de qualidade e inclusiva!

Interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (Bakhtin, 2011, p. 348).

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada surge a partir da nossa experiência com o ensino de língua espanhola, bem como pelo interesse em explorar abordagens pedagógicas inovadoras, além das formas tradicionais de ensino de línguas, pois temos diante de nós um contexto onde as tecnologias digitais estão se expandindo, de modo que é preciso pensar em formas de utilizá-las a favor dos processos de ensino e de aprendizagem. O presente estudo investiga o papel da multimodalidade nas interações telecolaborativas para o ensino-aprendizagem de línguas adicionais, com foco nas relações dialógicas e interculturais estabelecidas entre alunos no contexto do teletandem. A questão de pesquisa central é: Se e de que forma a multimodalidade contribui para o estabelecimento das relações dialógicas e interculturais nas interações telecolaborativas para o ensino-aprendizagem de línguas adicionais? A hipótese defendida é que a multimodalidade, representada por elementos como gestos, expressões faciais e entonação de voz, desempenha um papel fundamental na co-construção de significados e no bom desenvolvimento do intercâmbio cultural em interações teletandem. A fundamentação teórica baseia-se nos estudos do Círculo de Bakhtin sobre o caráter dialógico da linguagem e na Gramática do Design Visual, de Kress e Van Leeuwen. Também são consideradas pesquisas anteriores sobre o teletandem, realizadas por autores como Telles (2009), Benedetti (2010), Rammé (2014) e Silva (2018), que destacam a importância da interação digital e não verbal no processo de ensino de línguas. A metodologia adotada é qualitativa, exploratória e se apoia em um estudo de caso, com análise de um corpus composto por vídeos, transcrições e textos multimodais produzidos por participantes de interações telecolaborativas no âmbito do Projeto Intercult. As interações entre uma estudante brasileira e uma estudante argentina foram analisadas para identificar os elementos multimodais que influenciaram o processo de aprendizagem e a construção do conhecimento intercultural. Os principais resultados indicam que a multimodalidade contribui significativamente para as interações dialógicas e interculturais. Gestos, expressões faciais e outros elementos não verbais desempenharam um papel crucial na comunicação, facilitando a negociação de significados e o sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, foi observado que a linguagem verbal, por si só, não seria suficiente para garantir a compreensão mútua, sendo a multimodalidade um recurso essencial nas interações teletandem.

Palavras-chave: Ensino de Línguas Adicionais; Multimodalidade; Relações Dialógicas; Teletandem.

RESUMEN

La investigación presentada surge a partir de nuestra experiencia con la enseñanza del idioma español, así como por el interés en explorar enfoques pedagógicos innovadores, más allá de las formas tradicionales de enseñanza de idiomas, ya que nos encontramos en un contexto donde las tecnologías digitales están en expansión, lo que nos exige pensar en formas de utilizarlas a favor de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este estudio investiga el papel de la multimodalidad en las interacciones telecolaborativas para la enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales, enfocándose en las relaciones dialógicas e interculturales que se establecen entre los estudiantes en el contexto del teletándem. La pregunta central de la investigación es: ¿Si y de qué manera la multimodalidad contribuye al establecimiento de relaciones dialógicas e interculturales en las interacciones telecolaborativas para la enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales? La hipótesis defendida es que la multimodalidad, representada por elementos como gestos, expresiones faciales y entonación de voz, desempeña un papel fundamental en la co-construcción de significados y en el buen desarrollo del intercambio cultural en las interacciones de teletándem. El marco teórico se basa en los estudios del Círculo de Bajtín sobre el carácter dialógico del lenguaje y en la Gramática del Diseño Visual, de Kress y Van Leeuwen. También se consideran investigaciones previas sobre teletándem, realizadas por autores como Telles (2009), Benedetti (2010), Rammé (2014) y Silva (2018), quienes destacan la importancia de la interacción digital y no verbal en el proceso de enseñanza de lenguas. La metodología adoptada es cualitativa, exploratoria y se apoya en un estudio de caso, con análisis de un corpus compuesto por videos, transcripciones y textos multimodales producidos por participantes de interacciones telecolaborativa a lo largo del Proyecto Intercult. Se analizaron las interacciones entre una estudiante brasileña y una estudiante argentina para identificar los elementos multimodales que influyeron en el proceso de aprendizaje y en la construcción del conocimiento intercultural. Los principales resultados indican que la multimodalidad contribuye significativamente a las interacciones dialógicas e interculturales. Los gestos, expresiones faciales y otros elementos no verbales jugaron un papel crucial en la comunicación, facilitando la negociación de significados y el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se observó que el lenguaje verbal, por sí solo, no sería suficiente para garantizar la comprensión mutua, siendo la multimodalidad un recurso esencial en las interacciones de teletándem.

Palabras clave: Enseñanza de Lenguas Adicionales; Multimodalidad; Relaciones Dialógicas; Teletándem.

ABSTRACT

The research presented here arises from the experience of teaching Spanish, as well as from the interest in exploring innovative pedagogical approaches, beyond traditional forms of language teaching, since we are faced with a context where digital technologies are expanding, so it is necessary to think how to use them in favor of teaching and learning processes. The present study investigates the role of multimodality in telecollaborative interactions for teaching and learning additional languages, focusing on the dialogical and intercultural relationships established between students in the context of teletandem. The central research question is: Whether and how does multimodality contribute to the establishment of dialogical and intercultural relationships in telecollaborative interactions for teaching and learning additional languages? The hypothesis defended is that multimodality, represented by elements such as gestures, facial expressions and voice intonation, plays a fundamental role in the co-construction of meanings and in the development of cultural exchange in teletandem interactions. The theoretical framework is based on the studies by the Bakhtin Circle on the dialogic nature of language and on the Grammar of Visual Design by Kress and Van Leeuwen. Previous research on teletandem by authors such as Telles (2009), Benedetti (2010), Rammé (2014) and Silva (2018) is also considered, highlighting the importance of digital and non-verbal interaction in the language teaching process. The methodology adopted is qualitative, exploratory and based on a case study, with analysis of a corpus composed of videos, transcripts and multimodal texts produced by participants in telecollaborative interactions within the scope of the Intercult Project. The interactions between a Brazilian and an Argentinean student were analyzed to identify the multimodal elements that influenced the learning process and the construction of intercultural knowledge. The main results indicate that multimodality contributes significantly to dialogic and intercultural interactions. Gestures, facial expressions and other non-verbal elements played a crucial role in communication, facilitating the negotiation of meanings and success in the teaching-learning process. Furthermore, it was observed that verbal language alone would not be enough to ensure mutual understanding, with multimodality being an essential resource in teletandem interactions.

Keywords: Teaching Additional Languages; Multimodality; Dialogical Relations; Teletandem.

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO	12
2- A LINGUAGEM E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS COMO FENÔMENOS DE COLABORAÇÃO	17
2.1 A linguagem como um acontecimento de interação à luz dos estudos dialógicos	20
2.2 Tecendo a teia da linguagem: influências sociais nos usos da língua	24
2.3 Os sujeitos interagentes na concepção de Bakhtin e do Círculo	29
2.4 O legado do círculo de Bakhtin para o processo de ensino-aprendizagem em língua adicional	35
2.4.1 O ensino de línguas adicionais a partir dos gêneros do discurso.....	38
3- CONSIDERAÇÕES SOBRE MULTIMODALIDADE.....	47
3.1 Origem do termo multimodalidade e pequeno histórico dos estudos realizados	49
3.2 A GDV como possibilidade para análise multimodal	54
3.2.1 Metafunção representacional.....	57
3.2.2 Metafunção interativa.....	60
3.2.3 Metafunção composicional.....	63
3.4 Confluências entre os estudos do Círculo de Bakhtin e da Multimodalidade.....	68
4- CONTEXTOS TELECOLABORATIVOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....	71
4. 1 A concepção de telecolaboração.....	73
4.2 A origem do <i>tandem</i> e do teletandem.....	80
4.3 O estado da arte das pesquisas realizadas sobre o teletandem	87
4.4 Explorando o teletandem: um enfoque multimodal	95
4.5 Diálogo intercultural por meio da telecolaboração.....	97
4.6 O <i>eu</i> no caminho para a não-indiferença a partir do teletandem.....	101
5- DESVELANDO COMPLEXIDADES: A ESCOLHA METODOLÓGICA PARA ANÁLISE DA MULTIMODALIDADE.....	106
5.1 Modalidade da pesquisa: uma pesquisa qualitativa e exploratória, por meio de um estudo de caso	106
5.2 Nosso diálogo com a área da Linguística Aplicada (In)disciplinar.....	109
5.3 Contexto da pesquisa: “Intercult: aprendizagem colaborativa e intercultural de línguas via teletandem”.....	115
5.3.1 Participantes da pesquisa.....	116
5.4 Etapas da pesquisa.....	121

5.4.1 Realização das transcrições multimodais por meio da ferramenta ELAN	123
5.4.2 Mapeamento dos recursos multimodais utilizados pelos interagentes	125
5.4.3 Caminhos a serem seguidos para a análise dos recursos multimodais	127
5.5 Descrição do <i>corpus</i> de análise	128
5.5.1 Primeira interação: a família em foco.....	129
5.5.2 Segunda interação: as viagens como tema	130
5.5.3 Terceira interação: as festas típicas em pauta.....	131
6- EXPLORANDO AS DINÂMICAS DIALÓGICAS: ANÁLISE DAS INTERAÇÕES	
133	
6.1 Enunciados multimodais para apresentação da família das interagentes	134
6.1.1 Enunciados multimodais: palavras diferentes nos dois idiomas trabalhados	140
6.1.2 Enunciados multimodais: Interagentes, suas preferências e atividades	147
6.1.3 Panorama da interação.....	150
6.2 Enunciados multimodais para apresentação dos locais para onde as interagentes viajaram	
152	
6.2.1 Enunciados multimodais: viagem ao deserto de sal e a <i>La Poma</i>	156
6.2.2 Enunciados multimodais: discussão sobre a palavra “manga”.....	159
6.2.3 Enunciados multimodais: o perfil e desafios enfrentados pelas mulheres latino-americanas e a segurança pública.....	161
6.2.4 Panorama da interação.....	167
6.3 Enunciados multimodais para apresentação das festas típicas de onde as interagentes vivem	169
6.3.1 Enunciados multimodais: Festival Nacional de <i>la Chicha</i>	172
6.3.2 Enunciados multimodais: festas juninas.....	175
6.3.3 Panorama da interação.....	178
7- ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	181
8- REFERÊNCIAS	186

1- INTRODUÇÃO

Desde a adolescência, a língua espanhola me fascina. Por isso, iniciei minha jornada autodidata no estudo desse idioma, utilizando como guia as envolventes melodias de músicas latinas que encantaram meus ouvidos e despertaram minha curiosidade pela cultura hispânica na América Latina. Esse fascínio crescente pelo idioma e pelas diferentes manifestações culturais que o envolvem me levou a ingressar na licenciatura em espanhol na Universidade Estadual da Paraíba e, posteriormente, na conquista do cargo de professora substituta de Espanhol na mesma instituição. Não contente com isso, e diante do desejo de me aprofundar ainda mais no ensino dessa língua, fiz minha matrícula em uma especialização em Ensino de Espanhol, através da qual pude compreender mais sobre as nuances linguísticas e culturais da língua.

No decorrer de minha jornada acadêmica, sempre me interessei pela literatura hispânica e seu potencial como ferramenta para o ensino de línguas. No entanto, foi minha aprovação no concurso do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) para lecionar Língua Espanhola que marcou minha carreira. Desde então, tenho atuado como docente nessa instituição, onde, através da interação com os alunos e do desenvolvimento de estratégias pedagógicas, percebi a necessidade de explorar uma abordagem que fosse além do ensino tradicional de línguas e que proporcionasse para os meus alunos experiências reais no uso da língua.

Durante meu período de atuação no IFPB, comecei a desenvolver minha pesquisa de mestrado, que se concentrou na análise da multimodalidade¹ nas interações em teletandem² e em como ela contribui para o aprimoramento das habilidades linguísticas dos alunos de ensino médio técnico. Ingressei no *Projeto Intercult: aprendizagem colaborativa e intercultural de línguas via teletandem*, coordenado pelo professor Fábio Marques de Souza, e nele observei de perto as dinâmicas das interações em teletandem, e assim notei que a comunicação não verbal desempenhava um papel fundamental e que se entrelaçava com outras formas de linguagem, enriquecendo o processo de aprendizagem das línguas.

¹ Conforme Van Leeuwen (2011), o termo multimodalidade é usado para denominar o uso integrado dos recursos comunicativos, como som, música e imagem, em textos escritos e nos demais eventos comunicativos. No capítulo três desta tese abordaremos o termo de forma mais detalhada.

² Nesta tese, compreendemos que o teletandem é uma abordagem que possibilita sua adequação a diferentes contextos de utilização, pois permite a aprendizagem de línguas adicionais, através da interação entre falantes de idiomas distintos, tendo por objetivo a aprendizagem da língua do outro e ensino da língua materna em um processo colaborativo. Explanaremos essa questão de forma mais detalhada no quarto capítulo deste trabalho.

Diante da minha vivência como docente e das pesquisas já realizadas sobre o contexto de ensino-aprendizagem em teletandem (Telles, 2009; Benedetti, 2010; Rammé, 2014; Silva, 2018) foi possível compreender que essa prática é um terreno fértil para pesquisas sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais³. Além disso, é possível aproximar pessoas com culturas diferentes que estão separadas por milhares de quilômetros, proporcionando intercâmbios que só seriam possíveis por meio de viagens muitas vezes inacessíveis para alguns estudantes de línguas.

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante TDICs) possibilitaram um aumento considerável na produção e uso de textos multimodais. Cores, luzes, sons e movimentos passaram a compor os textos nos ambientes de interação digital. No contexto atual, as interações em que predomina a fala também foram ampliadas pelo uso das tecnologias digitais, por meio dos *smartphones*, por exemplo, é possível realizar vídeo chamadas para ouvir e ver a pessoa com quem estamos conversando. Conforme Kress e Van Leeuwen (1998, p.186) “Todos os textos são multimodais. A linguagem sempre tem de ser realizada por meio de, e vem acompanhada de, outros modos semióticos”. Concordamos com a afirmação dos autores, porém nosso foco está relacionado à forma como as TDICs alteraram nossa maneira de efetuar a comunicação em sociedade e, conseqüentemente, os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem dentro e fora das escolas.

Nos últimos anos, foram desenvolvidas diversas pesquisas de mestrado e doutorado a respeito do teletandem no contexto brasileiro. Uma parte delas está relacionada às interações realizadas na UNESP como parte das atividades que acontecem dentro do projeto temático *FAPESP- Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos*⁴. Para Telles (2009, p.18), essa iniciativa “liberta nossos jovens do isolamento deste país com dimensões continentais. Além disso, também, abre espaços para que eles entrem em contato intercultural com a diversidade das múltiplas culturas existentes em nosso planeta”. Esse contato entre múltiplas culturas foi

³ Utilizamos, assim como Souza (2015), ao longo deste trabalho, o termo “adicionais”, e não “estrangeiras”, para nos referirmos às línguas não maternas porque consideramos que o termo “estrangeiro” tem conotações que remetem ao que é alheio, diferente, oposto. A partir da observação de Almeida Filho (1993, p.15) de que aprender Língua Estrangeira “é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende” e tendo em vista que a língua, para ser aprendida precisa se desestrangeirizar num complexo contínuo, julgamos mais adequado nomeá-la como uma língua adicional.

⁴ O projeto teletandem teve início em 2006 e ganhou visibilidade internacional, pois apresentou evidências de potencial educacional, colaborativo e linguístico, ao promover contato intercultural *on-line* e comunicação por videoconferência entre estudantes de línguas adicionais. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/brief-history.html>. Acesso em: 12 de setembro de 2023.

descrito em nossa pesquisa de mestrado, desenvolvida no âmbito do Intercult⁵(Silva, 2018). A partir da referida investigação, entramos em contato com o *corpus* de análise da pesquisa⁶, composto por vários materiais, a saber, trechos transcritos a partir de filmagens das interações, textos multimodais produzidos pelos participantes ao longo das atividades propostas e fichas de acompanhamento.

Os vídeos das interações entre os participantes da pesquisa, uma estudante brasileira e um estudante argentino, chamaram a nossa atenção. A apreciação deste material possibilitou que percebêssemos uma série de gestos, expressões faciais, posturas, entre outros, que desempenharam papel imprescindível em suas interações. A multimodalidade foi essencial às negociações feitas pelo par, bem como à compreensão das mensagens ao longo das conversas. Essa percepção motivou uma busca por investigações que analisassem essas especificidades da linguagem no contexto de aprendizagem de língua adicional em telecolaboração⁷.

Assim, realizamos uma busca no banco de teses e dissertações da CAPES, em setembro de 2023, utilizando o termo teletandem e encontramos sessenta e seis trabalhos. Nas pesquisas encontradas é possível observarmos várias referências aos recursos multimodais. Moretti (2020) ressalta os gestos como estratégia de interação, ao longo do processo de ensino-aprendizagem; Kaneoya (2008) assegura que por meio do teletandem é possível que os parceiros reconheçam os gestos, expressões faciais, hesitações um do outro e que essas manifestações funcionam como *feedback* entre os parceiros; Zakir (2015, p.148) afirma que “Ao assistir aos vídeos das interações, elementos como postura, gestos, imagens, entonação da voz, movimentos do rosto e do corpo na *webcam* ajudam a compor a caracterização da dinâmica das interações”. Realizamos também uma busca no Google acadêmico e localizamos o artigo de Debras e Hourdel (2019) sobre gestos no contexto de ensino-aprendizagem em tandem face a face, produzido na França. Assim, surgiu a inquietação que originou nossa pergunta de pesquisa: Se, e de que forma, a multimodalidade contribui para o estabelecimento das relações dialógicas e interculturais nas interações telecolaborativas para ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

⁵ Na região Nordeste, desde 2015, está em andamento o projeto de extensão interinstitucional *Intercult: aprendizagem colaborativa e intercultural de línguas via teletandem* concebido e coordenado pelo Professor Dr. Fábio Marques de Souza.

⁶ A referida pesquisa de mestrado, intitulada *Multimodalidade na aprendizagem colaborativa de português e espanhol como línguas adicionais*, teve como objetivo promover e analisar a aprendizagem colaborativa e intercultural entre adolescentes brasileiros e argentinos via teletandem, com a mediação das TDICs, de professores e textos multimodais.

⁷ O conceito de telecolaboração adotado aqui é similar a definição do teletandem, conforme será explicado no terceiro capítulo desta tese.

A partir desse questionamento, levantamos a tese de que as negociações, tensões e coconstruções de sentidos, geradas a partir do encontro entre línguas e culturas, via telecolaboração, só são possíveis a partir de práticas interativas multimodais. Com base nas reflexões acerca das interações telecolaborativas e da observação das dinâmicas multimodais presentes nas interações em teletandem, a hipótese desse trabalho é a de que a multimodalidade desempenha um papel fundamental nas relações dialógicas e interculturais que ocorrem nas interações telecolaborativas para o ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Acreditamos que a combinação de diferentes modos semióticos, como gestos, expressões faciais, entonação da voz, imagens e texto, contribuem para a co-construção de significados e para a eficácia do processo de aprendizagem em contextos de teletandem. Essa hipótese parte da premissa de que a multimodalidade amplia as possibilidades de comunicação e intercâmbio cultural entre os participantes, possibilitando uma compreensão mais rica e profunda das línguas e culturas envolvidas na interação.

Desse modo, estabelecemos, então, como objetivo da nossa proposta de pesquisa, investigar se e de que forma a multimodalidade contribui para o estabelecimento das relações dialógicas e interculturais nas interações telecolaborativas para ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Temos como objetivos específicos a compreensão de como o estudo da multimodalidade pode enriquecer as pesquisas em tandem e a análise do processo de mediação desenvolvido pelos professores nas atividades telecolaborativas de ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Para alcançarmos nossos objetivos, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa e exploratória, por meio de um estudo de caso. Nos inspiramos na Linguística Aplicada (In) disciplinar e nos princípios que regem os estudos de caso, conforme sugerem Leffa (2006) Moita Lopes (2006), respectivamente.

Nosso objeto de pesquisa são os diversos elementos multimodais, a saber, fotos analógicas impressas, pautas escritas em folhas de papel, objetos como livros e quadros, compartilhamento de links e escrita de palavras no chat, além de gestos, posturas, entonação de voz, entre outros recursos usados pelas participantes do nosso estudo, ao longo das interações.

O material para mapeamento e análise da multimodalidade será um *corpus* que foi originado por meio do Projeto Intercult. Ao discutirmos sobre o aspecto multimodal lançaremos mão dos estudos da Gramática do design visual desenvolvidos por Kress e Van Leeuwen (2006). Para fundamentar nossas reflexões sobre a perspectiva dialógica e intercultural iremos tomar por base as ideias sobre diálogo e ato⁸ responsável, de Bakhtin e do seu Círculo.

⁸ “O ato é um gesto ético onde o sujeito se revela e se arrisca inteiro. Pode-se mesmo dizer que ele é constitutivo de integridade” (AMORIM, 2021, p.107).

A seguir, são apresentados os capítulos de embasamento teórico deste estudo, os quais se dedicam, primeiramente, a delinear a linguagem enquanto um fenômeno colaborativo no qual a presença do interlocutor assume um papel primordial para a contextualização. No segundo capítulo, destaca-se a abordagem da multimodalidade, permitindo a percepção de sua intrínseca conexão com a linguagem. Mediante uma análise multimodal, emerge uma compreensão mais aprofundada do processo interacional no contexto do teletandem. O terceiro capítulo expõe as concepções atinentes à telecolaboração, com uma exploração da etimologia dos termos "tandem" e "teletandem", além de apresentar uma meticulosa revisão do panorama atual das investigações conduzidas sobre o tema.

Os capítulos quatro e cinco delineiam os itinerários metodológicos adotados e efetuam a análise pertinente. A partir deste ponto, empreendemos a discussão acerca do papel da linguagem enquanto meio propiciador da aproximação ao horizonte social do outro.

2- A LINGUAGEM E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS COMO FENÔMENOS DE COLABORAÇÃO

A linguagem é o ambiente em que vivemos, e até mais do que isso: nossa experiência com a linguagem é ainda mais radical do que a do peixe com a água, porque a água existe fora do peixe, enquanto a linguagem existe tanto fora de nós, no nosso meio social, quanto dentro de nós, no nosso cérebro (Bagno, 2014, p.10).

O diálogo com o *outro* e seu horizonte social, no processo de aprendizagem de uma nova língua, contribui para o desenvolvimento de competências, possibilitando a comunicação na língua-alvo. Assim o *eu*, por meio da linguagem⁹, colabora com o *outro* no momento em que se inicia o processo de comunicação. Com esse ato, é possível aprimorar nossas habilidades linguísticas e, para além disso, conhecer outra realidade, diferente da nossa, e isso pode nos levar a um novo nível de conhecimento.

Sem o contato colaborativo entre pessoas, a própria linguagem não existiria. Por meio dela, nasceram línguas¹⁰, civilizações e o comércio. Vale salientar que, para essas trocas acontecerem, era necessário compreender a língua do *outro*, porém, por muito tempo, a aprendizagem de uma língua adicional ocorreu de maneira informal. Hoje em dia, esse processo, que ainda ocorre de maneira informal, pode ocorrer também de forma escolarizada, com objetivos bem definidos e mediado por diversos recursos.

Considerando a aprendizagem de uma nova língua, escolarizada ou informal, não resta dúvida de que, sem a colaboração do *outro*, essa aprendizagem não aconteceria de maneira plena, pois esse *outro* produz, em sua língua, insumos¹¹ que são utilizados na aprendizagem. Aprender uma língua envolve música, literatura, folclore, notícias jornalísticas e uma infinidade de gêneros discursivos que nascem de seu uso. Tais gêneros discursivos estão além do verbal e envolvem uma série de recursos, como gestos, posturas, entonação de voz, entre outros, que são determinados pelo horizonte social no qual o *eu* e o *outro* estão inseridos. Nesse processo

⁹ A definição de linguagem que emerge das ideias de Bakhtin é a de um fenômeno complexo e multifacetado, marcado pela interação social, pela diversidade de vozes e perspectivas, e pela constante transformação e adaptação em diferentes contextos comunicativos (Palavras e contrapalavras: glossariando conceito, categorias e noções de Bakhtin, 2009).

¹⁰ “Língua é um sistema linguístico-ideológico (pois se constitui através de *signos* linguístico-ideológicos) através do qual a *linguagem* humana se materializa para referenciar o mundo, representá-lo e constituir outro mundo para além do imediato” (Palavras e contrapalavras: glossariando conceito, categorias e noções de Bakhtin, 2009, p.61. grifos dos autores).

¹¹ Na visão de Vigotski (2007), insumos incluem ferramentas, informações, interações sociais e experiências que moldam o conhecimento e habilidades. Ele ressalta a importância do ambiente social e cultural no desenvolvimento cognitivo, enfatizando a colaboração e interação com outros indivíduos habilidosos. Insumos podem ser linguagens, materiais educativos, ferramentas tecnológicas, entre outros, influenciando o desenvolvimento cognitivo ao fornecer novos conhecimentos e perspectivas.

dialógico, existe uma troca entre o que é enunciado por *nós* e pelo *outro*, por meio desses mesmos recursos. Retomando a ideia apresentada na epígrafe desse capítulo, compreendemos que a linguagem está em nós, fora de nós e, através do movimento dialógico, ela se materializa com todos os recursos aqui destacados.

Ao ter contato com esses insumos, o *outro* colabora com o *eu*, e isso promove a internalização¹² de novos conceitos, permitindo o avançar de um nível de competência linguística a outro. Ao se ponderar sobre esses recursos, que possibilitam a aprendizagem de uma nova língua, é possível notar que o recurso humano está por trás de todos os insumos, sendo também uma fonte inesgotável de aprendizagem. Assim, formas de aprender uma língua que promovam experiências reais de contato do *eu* com o *outro* – falante de uma língua adicional – têm tanto o potencial de promover um intercâmbio linguístico quanto o de aproximar pessoas que estão a milhares de quilômetros de distância.

Outro fator importante é que o aprendizado colaborativo é necessário, pois é a partir dele que existe a possibilidade de avanços na Zona de Desenvolvimento Proximal, que representa:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (Vigotski, 2007, p. 97-98).

Essa relação colaborativa é predominante entre os interagentes do teletandem¹³, que é o foco de trabalho de nossa tese. A humanidade, por meio de suas relações sociais, usou a linguagem como condutora de suas conquistas. Nos primórdios, para o ser humano, havia apenas o que Bakhtin chama de metáfora gestual, ou seja, gestos complexos que envolviam movimentos de mãos e expressões faciais (Volóchinov, 2019). Com o passar do tempo, a evolução fez com que, no contato com o *outro*, desenvolvêssemos a metáfora entonacional, a fala (Volóchinov, 2019).

¹² “A internalização é definida como o processo por meio do qual a atividade de um indivíduo é inicialmente mediada por outrem ou por artefatos culturais, porém mais tarde vem ser controlado por ele, à medida que se apropria e reconstrói recursos para regular sua própria atividade” (Johnson, 2009, p.31).

¹³ As definições de teletandem, e suas particularidades apresentadas por vários autores, serão expostas ao longo do terceiro capítulo desta tese.

Contudo, esse processo não suprimiu o uso instintivo do gesto no convívio social do ser humano com os seus entes próximos, permitindo que esse se valesse, também de outras formas de transmitir mensagens. Assim, tintas de diversas cores, adereços, vestimentas e outros artefatos se uniram aos gestos e a fala, no processo de interação dos seres humanos, em um simpósio universal (Bakhtin, 2011).

Em seus estudos, Bakhtin e seu Círculo trazem uma concepção de linguagem como plurivalente, ou seja, como o lócus das manifestações ideológicas. Desse modo, por meio dela, sempre será estabelecido um diálogo com o *outro*. Para Bakhtin (2010), a linguagem é considerada a partir de nossos atos únicos e irrepetíveis, sendo ela própria um ato. Nesse sentido, a vida é o onde todos os atos humanos ocorrem, e, a partir deles, a cultura e o teórico também. É no mundo que se objetivam os nossos atos (Bakhtin, 2010).

O autor faz uma crítica a divisão entre vida e cultura. Para ele, essas duas entidades não podem ser compreendidas de maneira separada, nem pode uma substituir a outra. Ambas se complementam. Em vista disso, “há apenas um jeito de vencer a divisão malévola e a blindagem recíproca entre cultura e vida: quando for acrescentada uma responsabilidade especial à responsabilidade moral” (Souza, 2014a, p. 691).

Isso se torna necessário, pois o teorismo puro desconsidera algo muito importante para os estudos de Bakhtin e do Círculo, as relações entre o *eu* e o *outro*. O mundo teórico exclui o indivíduo e seus atos, procurando isolar a cultura da vida. Assim, como a linguagem e cultura são espaços de constituição de sujeitos, delas surge a responsabilidade moral e ética com o *outro*, criando uma cosmologia.

Nesse contexto, é preciso um olhar amplo ao estudar a linguagem, pois ela é moldada por uma infinidade de atos nascidos das relações dialógicas do *eu* e com o *outro*. Sem isso, corremos o risco de analisar o conteúdo de forma apartada do ato, e, assim, ficamos à disposição das leis. Consequentemente, certas leis, sendo autônomas, passam a nos comandar e então nos tornamos presos a elas. Dessa forma, isto é, apartados, não conseguimos então agir responsabilmente. (Souza, 2014a, p. 692). Isso pode ocorrer se adotarmos uma visão puramente teórica, ou estrutural, da linguagem e a pensarmos como um organismo fechado e imutável.

Diante do exposto, o ato, como categoria, pode ser usado para analisar o irrepetível, as nossas enunciações, pois o sujeito dialoga com as coisas do mundo, com o seu interlocutor. Sendo assim, nesse processo, o interlocutor responderá de alguma forma ao ter contato com os signos ideológicos do *outro*. Segundo Bakhtin (2011, p. 348) esse diálogo envolve

interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

Vale salientar aqui que o diálogo não se materializa apenas de modo verbal¹⁴, mas sim com todo o corpo, gestos, expressões e formas de comunicação (Volóchinov, 2018). Isso acontece pois o discurso verbal não é autossuficiente, ou seja, outros recursos são necessários para que ele funcione.

Outro ponto importante a ser considerado nos estudos da linguagem, segundo o viés Bakhtiniano, é a inserção do *eu* e do *outro* em um “horizonte cronotópico, do conhecimento da situação e de avaliações de julgamento” (Grupo de estudos dos gêneros do discurso, 2009, p. 66). Isso está presente em *A palavra na vida e a palavra na poesia* (Volóchinov, 2019), e, mesmo que esse texto trate especificamente do discurso na arte, vemos importantes informações para compreender a linguagem por meio de relações dialógicas situadas em um horizonte social e temporal. Assim, a cronotopia, para Bakhtin (Grupo de estudos dos gêneros do discurso, 2009), está ligada à própria constituição do ser humano enquanto um ser situado historicamente.

O ser, alocado em um contexto, está envolto por um mundo social que determina suas ações, discursos e as interações que são originadas a partir das suas vivências. Considerando o tempo e o espaço da existência do sujeito, é possível afirmar que suas relações dialógicas demonstram a sua forma de viver no mundo. Cada réplica, cada enunciado dado compõe o tecido dialógico e, ao mesmo tempo, constitui o sujeito como partícipe daquele tempo e espaço. Para nós, é muito cara a noção de interação; por isso, dedicaremos o próximo tópico para o referido tema, a partir de algumas vozes, nos filiando ao que Bakhtin e o Círculo afirmam a esse respeito.

2.1A linguagem como um acontecimento de interação à luz dos estudos dialógicos

Os estudos de Volóchinov (2018) deixam claro dois aspectos que se complementam nos estudos da linguagem, a língua como enunciado - abordando questões dialógicas - e como sistema, com foco em aspectos estruturais. Para Volóchinov (2018), nenhum desses aspectos pode ser descartado, pois eles se complementam e contribuem para a compreensão da linguagem. Com isso, podemos concluir que nos estudos de Bakhtin e do Círculo, a linguagem

¹⁴ Vale salientar que nas interações em teletandem, o verbal pode se materializar de maneira oral e escrita de forma simultânea através das TDICs.

é um fenômeno social, no qual as relações dialógicas entre o *eu* e o *outro* são primordiais para seu estudo.

Dessa forma, é possível perceber uma inserção da interação dentro da seara do diálogo. Podemos fazer tal afirmação, pois, conforme Marchezan (2021, p.117), “qualquer desempenho verbal é constituído numa relação, numa alternância de vozes”. Essa intercalação ocorre a partir das posições de cada interagente, estes irão agir de maneira responsiva, ou seja, todo diálogo é constituído de enunciados passíveis de réplica, seja ela verbalizada ou manifestada apenas no plano interno. (Bakhtin, 2011).

É importante destacar que esse movimento pode gerar uma posição responsiva, embora ela possa ocorrer apenas em nossos pensamentos. “É claro - e produtivo, conforme se quer enfatizar aqui - o convite à aplicação do diálogo para a compreensão da linguagem verbal como um todo, de modo a considerá-la como um acontecimento entre sujeitos.” (Marchezan, 2021, p.117).

Ou seja, a linguagem verbal manifestada por meio do diálogo é possibilitada através da interação, não sendo possível que o sujeito a realize de maneira isolada, mesmo que o *outro* não esteja presente, ele sempre será o motivador do enunciado produzido e dele se espera uma resposta, configurando este acontecimento que não advém do isolamento, mas do intercâmbio entre quem transmite e quem recebe a mensagem.

Em acordo com o que é exposto por Volóchinov (2018, p.218), “a realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado”. Concordamos com o filósofo russo, afinal ele complementa seu argumento afirmando que diante da ausência de um interlocutor real, sua posição é imediatamente ocupada por uma imagem de um representante do grupo ao qual o falante pertence (Volóchinov, 2018, p.204).

Desse modo, aquele que produz o enunciado sempre o faz tendo referências relacionadas a quem ele se dirige, nada é exteriorizado ao acaso, pois quem enuncia, sempre o faz para alguém ou para um grupo ao qual esse alguém pertence, de modo que o enunciado é sempre algo aberto à resposta, independente de como ele se manifesta.

É possível pensarmos em uma obra de arte, uma escultura, ou uma mensagem postada em uma rede social. Cada um desses enunciados, ainda que não tenham a presença do interlocutor no momento de sua produção, estão entrando em processo dialógico e receberão uma réplica, conforme outros tenham contato com eles. Por isso, ao elaborar sua obra, discurso ou postagem na internet, o enunciador o faz levando em consideração um interlocutor. Conforme assevera Medviédev (2016, p. 152),

Qualquer enunciado é orientado para uma mensagem, para um ouvinte, para um leitor, em uma palavra, para outra pessoa, para uma determinada forma de comunicação social, qualquer que ela seja. Cada palavra, como tal, tem a ver com a comunicação e não pode ser separada dela, sem deixar de ser uma palavra da língua.

Compreendemos que o enunciado é sempre endereçado e nunca produzido ao acaso, direcionando-se para alguém que o responderá de alguma forma, seja imediatamente, seja no pensamento, ou em um momento posterior. É por isso que todo enunciado tem a característica de ser dialógico, já que suscita respostas por parte daquele ou daqueles para quem é criado, ainda que essa resposta não seja imediata.

Da mesma forma, estamos em sintonia com Volóchinov, (2018), quando este afirma que o diálogo, no seu sentido estrito, é uma das formas de interação discursiva. O autor exemplifica afirmando que um discurso verbal escrito também pode ser respondido, confirmado e refutado, a exemplo do que fazemos nesta tese.

Outrossim, todos produzimos enunciados e, portanto, fazemos parte do processo dialógico, seja na modalidade face a face, uma das suas formas mais importantes, ou por meio daqueles que produzimos ao longo da nossa existência. “Qualquer enunciado concreto é um ato social. Por ser também um conjunto material peculiar – sonoro, pronunciado, visual –, o enunciado ao mesmo tempo é uma parte da realidade social” (Medviédev, 2016, p. 183). A partir desse material tão vasto, o uso da linguagem nos coloca nessa posição de participante do simpósio universal. Na nossa visão, não é possível nos esquivar, pois até mesmo a nossa indiferença é uma resposta.

Dando continuidade às características da interação discursiva, Volóchinov, (2018, p. 216), destaca que “o centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo”. Diante dessa assertiva, é possível compreendermos que o processo dialógico é amplo, ocorre no meio social e que os enunciados são frutos da interação ininterrupta da sociedade.

Quando enunciamos, respondemos a algo, em um movimento incessante. De acordo com Bakhtin (2016, p. 57), “todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra ‘resposta’ no sentido mais amplo)”, por meio dessa resposta é possível concordar, refutar, ou complementar aquilo que foi enunciado antes, em um movimento que possui desdobramentos que tornam o enunciado sempre pronto a ser respondido, mesmo que aquele que enuncia acredite no ineditismo do que está proferindo. Tal fato não se confirma, pois, nas próprias palavras de Bakhtin (2011), nenhum falante pode ser considerado um Adão bíblico, aquele que

primeiro enunciou, confirmando o movimento de resposta ininterrupta de enunciados já produzidos.

Para Volóchinov (2018, p.216), “o enunciado como tal é inteiramente uma produção da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante”. Sendo assim, as situações sociais das quais o sujeito participa irão determinar seus enunciados e réplicas, ambos produzidos no tecido social. Não há isolamento, mas sim uma produção que estará de acordo com o ambiente que a circunda, no qual ela poderá interagir, reforçar sua permanência ou se modificar, a partir da palavra e da entonação que esta adquire.

Um exemplo pode nos auxiliar na compreensão do valor do enunciado e da sua entonação. Pensemos em uma comunidade de alunos que sofrem *bullying* na escola. Tal processo, vivido de forma isolada, pode desencadear depressão, ansiedade e outras doenças; porém, se houver uma organização dos estudantes atingidos por esse tipo de violência, a resposta poderá acontecer com outra entonação, como em forma de protesto, por exemplo. Ou seja, essa entonação dependerá de um discurso interior e de outro exterior, que cerca o indivíduo. Bakhtin destaca que “um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com outros, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de diálogo que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas” (2011, p. 366).

É preciso atentar para o fato de que o discurso que responde ao *bullying* faz referência ao interior, e esse não coincide com o subjetivo; ele existe a partir da realidade na qual o sujeito está inserido, bem como a tomada de consciência que ocorre no coletivo. O discurso sobre o tema já existe socialmente e a ele podemos responder de várias formas, sempre levando em consideração o fato de que já existem várias assertivas colocadas socialmente a esse respeito, ora combatendo, ora colocando a responsabilidade em alguém, mas sempre existindo e sempre gerando respostas a esse respeito. Bakhtin (2011) chama de sentido as respostas que se originam por meio de perguntas e diz que aquilo que não responde a nenhuma questão não faz sentido para nós, logo, o posicionamento a respeito do *bullying* responde a uma importante questão social.

Conforme enfatizam Marchezan (2021) e Volóchinov (2018), a compreensão do movimento dialógico deve ser dada a partir de uma visão ampla, levando em conta os diversos aspectos que o compõem. Para isso, não podemos descartar a base material do processo dialógico, já que nela são calcados os enunciados, de modo que o falante se enuncia a partir de uma posição determinada e isso faz com que os enunciados sejam os mais diversos.

Para Volóchinov, (2018, p.213) todos os nossos atos, ações e estado, bem como o universo que compreende nossos discursos, são denominados de “ideologia do cotidiano”. Nela, nossas vivências e aquilo que ocorre exterior a nós estão presentes. Os sistemas ideológicos exercem influência sobre a ideologia do cotidiano, de modo que estamos permanentemente inseridos na teia dos discursos produzidos sobre os vários temas e dela fazemos parte com mais ou menos afinco.

Nos filiamos ao que Bakhtin e seu Círculo denominam de interação. Por meio do contato com os escritos de Volóchinov (2018), por exemplo, assumimos que ao longo do nosso trabalho estamos de acordo com a definição de interação relacionada ao processo dialógico, na qual todos atuamos pela simples condição de existir. Destacamos, porém, que o processo dialógico a ser analisado nesta pesquisa possui características próprias, as quais nos ocuparemos de descrever no terceiro capítulo.

Dando lugar ao que será exposto no próximo tópico, é importante destacar que o mundo teórico puro, por não considerar o indivíduo e seus atos, se concentrará em aspectos estéticos, estruturais e técnicos, e essa visão relega à linguagem um lugar de objeto que funciona de maneira automática e é descrita e classificada sem levar em conta todos os atos humanos que a constituem para torná-la um signo ideológico vivo e em estado constante de transformação. Todos os signos ideológicos são frutos de uma infraestrutura¹⁵ que os determina; assim, na continuidade desse capítulo, iremos compreender como esse fato torna a linguagem um acontecimento dinâmico.

2.2 Tecendo a teia da linguagem: influências sociais nos usos da língua

Algumas das características dos seres vivos são o seu crescimento e desenvolvimento, com o ambiente que os cerca sendo um fator decisivo, que dita o rumo desse processo. A oferta e qualidade da água, a quantidade e espécies de plantas ao redor, a qualidade do ar e o acesso direto à luz solar irão determinar como um vegetal irá se desenvolver e crescer. Ou seja, a infraestrutura e a interação com os outros ditam os rumos que esse ser vivo tomará. Do mesmo modo, “a língua não é, ela sempre está, está sempre em formação, em decomposição e recomposição, perde coisas com o tempo e ganha outras também, sempre ao sabor das transformações culturais e cognitivas de seus falantes” (Bagno, 2014, p.22).

¹⁵ “A infraestrutura, **ou base material**, é a realidade concreta de onde parte o processo de comunicação. Os *signos* ideológicos se formam a partir desta *realidade* social, por isso a importância de entender o contexto em que os *signos* são formados, ou estudar sempre a situação imediata em que a interação verbal ocorre para formá-los” (Palavras e contrapalavras: glossariando conceito, categorias e noções de Bakhtin, 2009, p.61. grifo nosso)

Nesse sentido, dentre as várias linguagens, situamos a língua que se desenvolve a partir do meio no qual o sujeito falante está inserido, e sua interação com os *outros*. As relações do *eu* e com o *outro* fazem emergir essa infraestrutura, também chamada de base. Dessa forma, os atos humanos, que são reflexos de todas as vivências de um grupo, propiciam o surgimento dos signos ideológicos de uma sociedade (Volóchinov, 2018). A partir disso, podemos compreender infraestrutura como advinda dos atos humanos, que determinam o nascimento dos signos ideológicos, ou seja, “a realidade concreta de onde parte o processo de comunicação” (Grupo de estudos dos gêneros do discurso, 2009, p. 61).

Em nosso país, a realidade concreta na qual estivemos imersos por séculos moldou a nossa língua de uma forma que ela se difere bastante do português falado em outras regiões do mundo. Junto dos milhões de africanos que foram sequestrados e escravizados no Brasil, veio também a sua língua que, até hoje, gera traços marcantes em nosso dia a dia. E uma dessas línguas, o Banto, gerou diversas das palavras que usamos,

Um bom exemplo são os termos que empregamos para fazer referência a pessoas: caçula, candango, jagunço, moleque, curinga, dunga, careca, bamba (e seu reforço: bambambã), banguela, borocoxô, capanga, capenga, mucama, sacana. Na cozinha o banto está muito presente: canjica, farofa, mocotó, moqueca, moranga, mugunzá, fubá, quiabo, quindim, quitute, tutu, jiló, dendê e por aí vai. Objetos como caçamba, camburão, carimbo, moringa, quitanda, sunga, cachimbo têm nomes bantos. O quilombo e a senzala também, assim como bagunça, fofoca, muamba, miçanga, muvuca, muxoxo, marimondo, cabaço, calango etc. O nosso verbo xingar, tão útil, vem do quimbundo, assim como cochilar. E, por fim, duas grandes preferências nacionais: o samba e a bunda. Como se vê, é difícil a gente passar um dia inteiro sem usar pelo menos uma palavra do quimbundo, do quicongo ou do Umbundo (Bagno, 2018, s/p).

A influência dos povos africanos em nossa língua não se limitou ao léxico, mas também a estrutura sintática, que hoje apresenta traços desconhecidos tanto para o português europeu quanto para outras línguas neolatinas (Bagno, 2018). Diante de tais fatos, nos remetemos a Volóchinov, quando ele afirma que a linguagem é um dos “indicadores mais sensíveis das mudanças sociais” (Volóchinov, 2018, p. 106), pois tais mudanças terão um reflexo direto na comunicação humana, propiciando a apropriação ou surgimento de novos termos e a resignificação ou o abandono deles, dando novas significações ao discurso.

A língua desempenha um papel crucial na união da sociedade, sendo moldada e renovada pelos indivíduos que compõem uma comunidade humana. Como resultado, está sujeita às influências em constante mudança, incluindo fatores políticos, econômicos e, especialmente, culturais presentes nessa mesma comunidade. (Bagno, 2014).

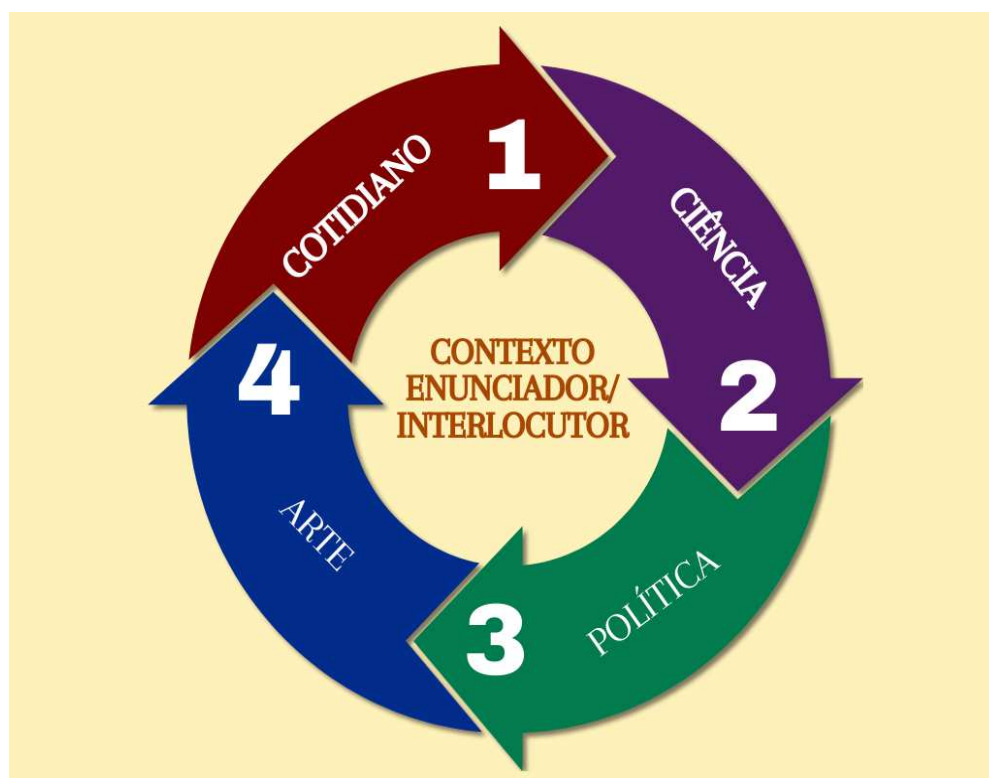
Essa ligação entre a realidade concreta e a língua torna esta segunda algo vivo, fruto do diálogo entre o *eu* e o *outro*. Vale notar que os agentes desse processo não podem estar isolados,

pois são interdependentes e, somente desse modo, é que os enunciados irão funcionar (Volóchinov, 2019). Portanto, a língua e a sociedade estão intimamente conectadas e qualquer tentativa de separá-las seria como negar a existência de um dos lados de uma folha de papel ou de uma moeda (Bagno, 2014).

Os estudos do Círculo de Bakhtin enfatizam que a língua é um acontecimento de ordem social, materializado pela interação discursiva, efetivada pela enunciação/enunciado ou enunciações/enunciados, ela não é um sistema abstrato puramente baseado em regras de funcionamento para suas formas, tão pouco pela enunciação individual (Volóchinov, 2018). Com isso, para Bakhtin, a língua somente funciona com o *outro*, e situada dentro de um horizonte social.

A partir dessa visão, o estudo da língua necessita ir além da observância da forma e adentrar no contexto social do momento do seu uso, considerando o enunciador, o interlocutor e o objeto dos discursos presentes na enunciação (Volóchinov, 2019). Ou seja, os atos humanos que entrecruzam o enunciado, como a arte, o cotidiano, a política e a ciência, não podem ser ignorados no processo de estudo da língua (FIGURA 01). Esses fatores nos ajudam a compreender a língua como um organismo vivo e em constante estado de crescimento e desenvolvimento, sendo que esse processo é determinado por toda a infraestrutura na qual o *eu* e o *outro* estão inseridos. Estamos de acordo com Bagno (2014) quando o autor afirma que “nesse sentido, é certo dizer que a língua é um trabalho social empreendido coletivamente por todos os membros da comunidade que a utilizam” (Bagno, 2014, p.13).

Figura 01: A língua em uso



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Volóchinov, (2019).

Nesse contexto, sem interação não há língua. Por isso, os estudos desenvolvidos sobre o tema não podem se concentrar puramente na forma, pois os enunciados partirão sempre em direção a alguém e estarão interligados com *outros* e com a identidade e realidades do *outro* (Bakhtin, 2011). Assim, a partir de Volóchinov (2018), compreendemos que a linguagem em uso está viva e em estado de evolução, e isso não corresponde a uma visão de língua como um sistema fechado e estável, ou seja, um objeto sem vida a ser dissecado e ter todos os seus pormenores analisados e descritos. Diante daquilo que analisamos até aqui, concluímos que “a língua é um fato/fenômeno de natureza sociocognitiva, ou seja, ela existe no cérebro de cada indivíduo, mas também depende das interações sociais para ser ativada e permitir a integração desse indivíduo na herança cultural que é a dele” (Bagno, 2014, p.21).

Sendo a língua uma atividade social, ela será adaptada às necessidades imediatas dos falantes. Um exemplo disso é o neologismo “ficar”. Essa palavra representou, por anos, o ato de estar parado em algum lugar, porém as interações sociais da juventude a ressignificaram, referindo-se também ao ato de envolver-se com alguém sem estabelecer compromissos amorosos. Nesse caso, a forma continuou a mesma, a palavra ficar permaneceu sendo um verbo. Contudo, adquirira um significado ambíguo, que só pode ser determinado pelo contexto de seu uso.

Além disso, há neologismos como deletar, escanear, linkar, clicar, printar e cutucar. Há também os empréstimos linguísticos e aportuguesamentos, como bife, meme, estresse, crush, cringe, hipster e outros. Os rumos que essas novas significações tomam são imprevisíveis e incontroláveis, e isso é o que torna a linguagem um organismo vivo.

Contudo, a parte verbal corresponde a apenas uma fração do enunciado, pois, além das palavras, estamos inseridos em um contexto no qual todo o nosso corpo participa da enunciação. Esse contexto demonstra uma cadeia ramificada para sua formação, interligando vários fatores como a língua, gestos, infraestrutura, temporalidade e o *outro*.

Outro ponto que nos leva a considerar a linguagem como organismo vivo, é como ela pode ser utilizada em novos contextos para além do verbal. Isso ocorreu inicialmente na transição da cultura oral para a escrita, e hoje estamos na transição do verbo-textual para um contexto multimodal dentro das interações discursivas, por meio do ambiente digital, no qual interagimos através da internet. Dessa forma, é possível nos comunicar com outros utilizando uma série de recursos para expressar nossas ideias.

Dentre esses gêneros, temos os GIFs, a fotografia, as mensagens de áudio e chamadas de vídeo. Esses se somam a toda a multimodalidade presente na comunicação humana que não se limita aos termos de uma língua, e adentram na entonação, nas expressões faciais e corporais. Assim, essa infraestrutura nascida das tecnologias digitais faz com que surjam novos signos ideológicos para compor uma cosmologia com todos os que já fazem parte do repertório humano.

Bakhtin e seu Círculo perceberam essa ligação da linguagem com o fenômeno social. Desse modo, eles entendem que a linguagem é um artefato fruto de uma infraestrutura que nasce do contato do *eu* com o *outro*. Nesse contexto, a linguagem é um ato humano e, conseqüentemente, um signo ideológico, que se constitui também de signos que refletem e refratam¹⁶ as realidades dos seus usuários.

Dentro dos estudos do Círculo de Bakhtin, há uma percepção de que as investigações sobre a língua não podem ser desarticuladas de fatores sociais, nem tão pouco desconectadas de outras linguagens (Brandão, 1995). Portanto, os seus estudos contribuíram para a nossa compreensão do tema e definição do escopo teórico desta pesquisa. Como ele, entendemos que é na interação com o *outro*, em contextos reais, que o signo é fortalecido e, conseqüentemente, uma melhor apreensão e aquisição das capacidades comunicativas é possibilitada.

¹⁶ Os termos refletir e refratar, se referem ao processo pelo qual as coisas do mundo podem passar, fazendo com que elas além de servirem a uma determinada finalidade sejam também consideradas um signo, ou seja passem a refletir e refratar uma outra realidade para além daquele fim para o qual foram criadas (Volóchinov, 2019, p. 92).

Por fim, com base no que foi elencado até agora, podemos concluir que a linguagem é viva, pois os sujeitos que a utilizam estão vivos e inseridos em um horizonte social que a alimenta. Com isso, a próxima seção será dedicada a compreender as concepções de Bakhtin e do Círculo sobre o sujeito. Desse modo, contribuiremos para o entendimento do papel do *eu* e do *outro* na construção dos signos ideológicos.

2.3 Os sujeitos interagentes na concepção de Bakhtin e do Círculo

Antes de compreender a concepção de sujeito para Bakhtin, necessitamos discutir brevemente sobre a sua concepção de ato, pois ela é a base para que possamos adentrar em outros conceitos do autor, já que essa é sua filosofia primeira (Sobral, 2019). Os estudos dos atos, conforme Sobral (2019), se situam em duas classificações, os atos irrepetíveis e os repetíveis. Os primeiros englobam os atos únicos dos sujeitos historicamente situados, e, portanto, ações únicas do ser. Nesse sentido, o ato vai além de uma mera ação física, pois o humano o realiza de forma consciente e de modo responsivo a um estímulo. O segundo tipo abarca as atividades humanas; são ações comuns que, embora realizadas por sujeitos únicos, são repetíveis.

A partir disto, o *eu*, ao ser motivado por algo que provoca nele uma inquietude, age de um modo que o possibilita assimilar algo novo. Essa ação é única, devido a singularidade do ser; porém, a partir disto, ele pode agir de um modo “crítico e participativo”, e não indiferente, em resposta ao estímulo que recebeu (Sobral, 2019, p. 14). Ou seja, isso pressupõe a realização de atos empáticos. A ação física resultante desse processo é repetível, porém, toda a base material que a provocou é única e será, até certo ponto, singular para o sujeito. Aqui, nos deparamos com um entrelaçamento dos atos irrepetíveis com os repetíveis, gerando um único evento. Dessa forma, o sujeito portador do ato não é como um objeto abandonado, que é levado pelas ondas do mar, e sim alguém que no seu agir social consegue um excedente de visão¹⁷, e, com isso, enxerga o *outro* e suas particularidades, construindo um novo eu (Sobral, 2019).

Para Bakhtin (2010), esse ato é a nossa própria vida, tudo que a compõe. A vida, a cultura e o sentido, em alguns casos, ainda são estudados de forma separada. Segundo Sobral (2009, p. 123), o “Círculo sempre propõe e realiza um retorno às “coisas mesmas”, ao mundo

¹⁷ “É a possibilidade que o sujeito tem de ver mais de *outro sujeito* do que o próprio vê em si mesmo, devido a posição exterior (exotópica) do *outro* para a constituição de um todo do indivíduo” (Grupo de estudos dos gêneros do discurso, 2009, p. 44).

vivido, o *Lebenswelt*¹⁸, percebido contextual e situacionalmente, e não como uma abstração essencialista”. Tal abstração mantém seu foco no campo das ideias, desligando-se do contexto vivido.

A vida é o mundo no qual ocorrem todos os atos do nosso viver (Bakhtin, 2010), atos que são únicos, irrepetíveis e que comportam em seu conjunto toda a nossa existência enquanto ser. Esses atos formam o real, aquilo que experienciamos desde o nascimento até a morte e, dentro disso, realizamos o contato com o *outro*, permitindo o nascimento de nossos signos ideológicos. Por outro lado, diante da cultura idealizada da vida apresentada por meio da estética, na qual formas esmeradas são apresentadas, é possível que “não encontraremos a ação-ato daquele que vê” (Bakhtin, 2010, p 56), ou seja, o interlocutor participa desta ação-ato apenas ao entrar em contato com a produção estética acabada e, a partir disso, a atitude responsiva pode ser gerada.

A ausência do *outro*, na visão estética e teórica, o torna algo irreal e parcial, por não corresponder ao mundo no qual vivemos (Bakhtin, 2010). Por se separar do real e tornar incomunicável o *eu* realizador do ato e o *outro*, tendo em vista o seu sentir e seus horizontes sociais, a visão estética se torna conteudística, descritiva e prescritiva. Segundo Sobral (2009), que apresenta suas conclusões com base em Bakhtin (2010), a vida e a cultura, ou seja, o real e o teórico, se entrelaçam formando um todo. Assim, um não pode ser compreendido na ausência do outro.

Na visão de Bakhtin (2010), o isolamento entre cultura e vida só pode ser superado ao se adicionar uma responsabilidade especial, um dever moral, e esse nos conduzirá a realização do ato responsável. Sem isso, ficaremos à mercê de contextos tecnológicos que podem nos conduzir à uma existência robotizada e desumanizada. Algo que representa bem esse fato é o atual uso das redes sociais digitais, que têm se tornado um local de disputas, no qual o outro pode ser representado por um objeto feito de caracteres em uma tela, tendo assim sua humanidade ocultada. Ou seja, quando estamos interagindo por meio de uma tela, como em mensagens de texto, mídias sociais ou em salas de bate-papo, perdemos muitos dos sinais que normalmente nos ajudariam a entender a humanidade do outro, como expressões faciais, tom de voz e linguagem corporal. Em vez disso, vemos apenas palavras e símbolos, que podem parecer desumanizados ou "objetificados". Isso pode levar a uma desconsideração dos

¹⁸ *Lebenswelt*, significa o mundo da vida, teoria desenvolvida pelo Filósofo Husserl. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/33627> Acesso em: 05 de ago. 2022.

sentimentos e da humanidade das outras pessoas, resultando em comportamentos menos empáticos ou respeitosos.

Segundo Alabora *et.al.* (2016, p 5), muitos usuários nessas redes estão protegidos por máscaras que fazem com que cada um deles “viva numa mentira que acabará causando uma insatisfação consigo mesmo e com o outro”. Nesse caso, está presente uma das visões críticas sobre as redes sociais. De acordo com esse posicionamento, estamos à disposição de um algoritmo, uma produção teórica, que define quem visualiza, curte e compartilha nossas postagens.

Por outro lado, também precisamos considerar a complexidade dessas relações. Conforme evidencia Recuero (2009), as redes sociais digitais não são apenas plataformas técnicas, mas sim ecossistemas sociais complexos. Nelas, os usuários interagem e se organizam, destacando a importância dos laços sociais, da formação de comunidades e das estratégias de comunicação. A autora propõe uma visão abrangente das interações humanas na era digital e das transformações sociais resultantes da conectividade online. Diante desses dois pontos de vista aqui apresentados, sobre as redes sociais digitais, compreendemos que existem várias questões já discutidas e a ser discutidas sobre o tema. Nesse ponto, refletimos sobre o que de prejudicial a tecnologia utilizada sem critérios pode nos trazer e, ao mesmo tempo, nesta tese, tratamos sobre uma forma de interação benéfica para o ensino-aprendizagem de línguas, destacando seu uso como um ato responsável.

Nesse sentido, apresentamos o que pontua Bakhtin (2010, p 46) sobre possíveis efeitos nocivos da tecnologia, quando deixamos de lado o *outro* e seu existir, ou seja, sem o ato responsável:

É aterrorizante tudo o que é tecnológico, quando abstraído da unidade singular do existir de cada um e deixado entregue à vontade da lei imanente de seu desenvolvimento; ele pode repentinamente irromper nesta unidade singular da vida de cada um como força irresponsável, deletéria e devastante (Bakhtin. 2010, p. 46).

Bakhtin faz uma crítica à exclusão do sujeito portador do ato e que considera somente a forma estética de suas ações. Isso se dá, pois, esse sujeito não concebe seus atos de maneira independente e desvinculada do horizonte social no qual ele está inserido. Ao contrário dessa ação devastante, no agir moral

tudo em mim – cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – deve ser um ato responsável; é somente sob esta condição que eu realmente vivo, não me separo das raízes ontológicas do

existir real. Eu existo no mundo da realidade inelutável, não naquele da possibilidade fortuita. (Bakhtin, 2010, p. 95).

Segundo Bakhtin, o ato responsável não é algo incidental, mas uma ação motivada por nosso ato-pensar, que nos move a agir de forma responsável perante o *outro* (Bakhtin, 2010). O mundo centrado no teorismo rege nosso agir categorizando até mesmo a nossa fala em certo e errado, em norma de prestígio ou sem prestígio, desconsiderando a existência do *outro* e privilegiando um ser teórico inexistente.

Nesse sentido, não somos fantoches “das relações sociais, mas um agente responsável por seus atos e responsivo ao outro, como alguém dotado de um ‘excedente de visão’, a capacidade de saber sobre o outro o que este não pode saber” (Sobral, 2009, p. 124). Contudo, ao realizar o ato responsável, necessitamos de uma empatia ativa, que renuncia a sua posição e considera o *outro*.

Durante o ato responsável, “é necessário, ainda, alguma coisa que tenha origem em mim, precisamente a orientação do dever moral de minha consciência em relação à proposição em si teoricamente válida” (Bakhtin, 2010, p. 70). E isso só é possível quando compreendemos o *outro* como parte constitutiva do *eu*, pois necessitamos dele para conhecer o que não sabemos sobre nós (Sobral, 2009). Desse modo, o sujeito sempre será constituído com base no *outro*, na direção que nossos atos tomam em relação aos que nos cercam. Por isso,

A noção de sujeito, que sempre remete ao agir, a um agente, implica pensar o contexto da ação, que envolve tanto o princípio dialógico (que segue a direção do interdiscurso, da inter-ação, constitutivos do discurso, dos atos), como os elementos sociohistóricos que formam o contexto mais amplo, sempre interativo (na direção da polifonia, isto é, da presença de vários pontos de vista nos atos e discursos humanos). (Sobral, 2009, 123)

Todos os atos humanos são situados historicamente e socialmente. Desde as mais simples ações, como acordar, até as mais complexas atitudes ideológicas. Todos esses atos são realizados em direção a algo ou alguém. Nesse sentido, o ser não está isolado em um invólucro, ele participa do mundo, sendo ele próprio uma das coisas desse mundo. Por não estar só, o *eu* sempre necessitará do *outro* para poder se constituir. Desse modo, sua linguagem, comportamentos e ideologia não nascem espontaneamente, são desencadeados por algo de fora. O encontro entre o *eu* e o *outro*, bem como das suas vozes, possibilita a polifonia, que consiste

no fato de que as vozes, aqui, permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior à homofonia. E se falarmos de vontade individual, então é precisamente na polifonia que ocorre a combinação de várias vontades individuais, realiza-se a saída de princípio para

além dos limites de uma vontade. Poder-se-ia dizer assim: a vontade artística da polifonia é a vontade de combinação de muitas vontades, a vontade do acontecimento (Bakhtin, 2008, p. 23).

Para Bakhtin, a polifonia é uma característica fundamental da linguagem e da literatura que reflete a natureza dinâmica e dialógica da comunicação humana. Ela desafia a noção de uma verdade ou voz única e nos convida a reconhecer e valorizar a diversidade de perspectivas e experiências que compõem o mundo em que vivemos.

Como foi possível perceber na seção anterior, dentro dos estudos Bakhtinianos o *eu* está intimamente relacionado com o *outro*, em um processo de interdependência. Assim, a noção de sujeito para esse autor difere do que é abordado por outras vertentes teóricas, como o objetivismo abstrato de Saussure e o subjetivismo idealista de Vossler (Grupo de estudos dos gêneros do discurso, 2010), que entendem esse sujeito como alguém distanciado da linguagem, que é tida como autônoma. Bakhtin vai de encontro a esses ideais, pois, para ele, o sujeito constitui e é constituído pela linguagem, sendo ela fruto da interação com o *outro*. Assim, seus atos concretos promovem um movimento de diálogo entre sujeitos (Grupo de estudos dos gêneros do discurso, 2010).

Bakhtin evidencia a sua concepção dialógica de sujeito, por esse ser constituído por incontáveis discursos que o perpassam desde seu nascimento. Dentro desse diálogo, esses discursos reproduzem, principalmente, as lutas de classe nas quais o sujeito está inserido. Assim, mais uma vez, o *outro* tem um papel central também na nossa constituição como sujeitos, pois o nosso pensar e ações são materializadas como reflexo do pensamento e ações do *outro* (Bakhtin, 2016).

A dependência do outro faz com que o sujeito, para Bakhtin, não tenha autonomia nem crie sozinho a sua linguagem. Desse modo, esse processo só é materializado por meio das relações dialógicas com um *outro* sujeito. A partir desse pensamento, o sujeito adquire a língua por meio de sua vivência em diversas situações de comunicação verbal e extralinguística, que surgem dos contextos sociais. Ou seja, os gêneros do discurso que nascem espontaneamente da interação e diálogo entre o *eu* e o *outro* são o ponto chave no processo de aquisição de uma língua.

Por não ser autônomo, o sujeito é o resultado da infraestrutura que o permeia e o resultado dessa infraestrutura se manifesta em sua vida, ou seja, sua cultura. Nesse sentido, a cultura também não é, para Bakhtin, uma entidade fechada e completa, mas algo em constante mudança ocasionada pelo contato entre sujeitos:

Não se deve, porém, imaginar o domínio da cultura como uma entidade espacial qualquer, que possui limites, mas que possui também um território anterior. Não há território interior no domínio cultural: ele está inteiramente situado sobre fronteiras, fronteiras que passam por todo lugar, por meio de cada momento seu, e a unidade sistemática da cultura se estende aos átomos da vida cultural, como o sol se reflete em cada gota. Todo ato cultural vive por essência sobre fronteiras: nisso está sua seriedade e importância; abstraído de fronteira, ele perde terreno, torna-se vazio, pretensioso, degenera e morre. (...) (Bakhtin, 2010, p.29)

Não há como separar a historicidade da vida e o sentido. Com a separação, não há como abarcar a totalidade do ser. “[...] o mundo conhecido teoricamente não pode abrir-se de dentro da própria cognição ao mundo único real” (Bakhtin, 2010, p. 20). O *eu* não pode ser compreendido à parte desse processo. Assim, o sujeito é o resultado dos atos históricos que o transpassam, que são atos dos *outros* também, com os quais ele se relaciona. Desse modo, o sujeito se constitui no ato.

Não há como fugir dessa responsabilidade. Ela é inerente ao processo do diálogo com o *outro* e não é propriedade de um único indivíduo. Assim, não há um alibi para essa fuga. Nesse ponto, nos remetemos ao famoso aforismo de Heráclito de Éfeso¹⁹ presente em sua Teoria do Devir. Ele diz que “Ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente, não se encontra as mesmas águas, e o próprio ser já se modificou” (Anaximandro, Parmênides e Heráclito, 2017, p. 70-71).

O ser que entra na água não controla o fluxo do rio e o seu próprio corpo flui com o rio, sendo abalado e transportado por ele. Porém, o volume do corpo humano, ao adentrar nesse rio, também causará algum impacto, mesmo que seja somente o pisar em uma pedra e assim retirá-la de seu lugar. Isso retrata bem os processos dialógicos que nos permeiam, pois, no momento que realizamos o diálogo com o *outro*, por ele seremos influenciados e receberemos alguma influência. Surge algo novo em nós, e esse processo está fora de nosso controle, do mesmo modo que não há como assegurar que a mesma água irá passar duas vezes pelo mesmo espaço de um rio.

Em síntese, ao nosso ver, o sujeito não pode ser considerado autônomo, ele é dependente tanto do seu contexto, quanto das relações estabelecidas com aqueles que o cercam, dessa forma os centros de valor, *eu* e o *outro*, presentes nas relações dialógicas são a única forma possível do existir, no sentido abordado por Bakhtin e o Círculo.

¹⁹ Disponível em: <https://fmd.pucminas.br/ninguem-pode-entrar-duas-vezes-no-mesmo-rio/> Acesso em: 23 jul. 2022.

Ao se constituir como sujeito, a partir das relações com o *outro* e seus atos, o ser não se torna indiferente, ele vive e, por consequência, pratica atos que o constituem como alguém capaz de agir de forma empática, por meio da visão excedente que lhe é concedida a respeito do *outro*. Por isso, o sujeito não pode ser considerado isolado e precisará sempre de um *outro* que o faça perceber-se como um ente que existe e age, dentro de um contexto imediato e profundo.

Compreendemos os processos de ensino-aprendizagem de línguas nessa perspectiva. Por isso, tratamos tais procedimentos como únicos e irrepetíveis, de modo que Bakhtin e seu Círculo contribuem significativamente para pensarmos em como ocorrem as dinâmicas de ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Assim, elaboramos o próximo tópico.

2.4 O legado do círculo de Bakhtin para o processo de ensino-aprendizagem em língua adicional

No momento de nosso nascimento, mergulhamos em um mundo de estímulos, como sons, toques, cores, vozes, expressões corporais e uma infinidade de outras linguagens que contribuem para a nossa constituição enquanto sujeitos. Por meio da interação com o outro, essas linguagens são produzidas dentro de diversas situações discursivas que subsidiam a nossa formação linguística desde a nossa gênese até o momento de nossa partida. Segundo Volóchinov (2018, p.95), "uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social". Fica assim evidenciado o poder do contato com o *outro* em nossa formação, pois aprender significa interagir com alguém, ou com algo produzido dentro de uma realidade material.

A partir desta reflexão inicial, a linguagem é o que nos conecta com o outro, possibilitando trocas de informações e experiências. A língua de um povo, aliada a uma multiplicidade de linguagens, é um dos canais que possibilitam essas conexões. Desta forma, o processo de aprendizagem de uma língua adicional não se limita à decodificação de elementos escritos e a pronúncia adequada de fonemas, mas penetra nas bases materiais do povo ao qual a língua-alvo pertence.

Isso fica evidente quando Volóchinov (2018, p. 144) tenta delimitar o objeto de estudo da filosofia da linguagem, e utiliza os estudos fonéticos como um primeiro exemplo. Ele afirma que

Sempre que tentamos circunscrever o objeto de pesquisa, reduzi-lo a um conjunto objetivo-material definido, visível e compacto, perdemos a própria

essência do objeto estudado, ou seja, a sua natureza sígnica e ideológica. Se isolarmos o som como um fenômeno puramente acústico, não teremos a língua como objeto específico.

Dentro dessa ideia, o ensino da leitura, escrita, audição e fala não podem ser isolados. Durante o processo de comunicação e interação com o outro, utilizamos todo o nosso corpo. Isso não deve ser um motivo para desprestigiar os estudos sobre fonética e fonologia, mas sim que essas investigações devem ser realizadas levando em conta um contexto, pois a sua pura descrição pode contribuir para o esvaziamento de um fenômeno complexo, que é a linguagem humana.

Outro ponto em questão, é que no processo de aquisição de uma língua existem outras habilidades que precisam ser desenvolvidas pelos estudantes, e que necessitam ir além da decodificação muitas vezes presente no processo de leitura e escrita. É necessário considerar as demais habilidades, como a fala e a audição. Além destas, estão presentes a entonação da voz, o uso do corpo para enfatizar ou ilustrar aquilo que é dito etc.

A partir das concepções de Volóchinov, e diante desse complexo processo que envolve o uso da linguagem e a aprendizagem de uma língua adicional, compreendemos que “todas as manifestações da criação ideológica, isto é, todos os outros signos não verbais são envolvidos pelo universo verbal, emergem nele e não podem ser nem isolados, nem completamente separados dele” (Volóchinov, 2018, p. 100). Segundo o autor, os signos verbais não substituem os não verbais, mas todos eles se apoiam na palavra como um movimento simbiótico. De acordo com Bagno (2014),

A linguagem não verbal é toda aquela que se vale de outros signos, não linguísticos, signos que podem ser das mais diversas e diferentes naturezas. As placas de trânsito e as cores dos semáforos, por exemplo, constituem uma linguagem não verbal, assim como os apitos e gestos de mão do juiz num jogo de futebol (p.59).

Nesse caminho, a nossa consciência sempre buscará referências verbais para os signos ideológicos culturais com os quais temos contato (Volóchinov, 2018). Assim, esses signos podem se tornar recursos para a aprendizagem da língua, ademais, esse processo não será neutro e logo conduzirá a uma reflexão sobre a realidade do outro. Concordamos com Volochinov (2019a, p. 98), quando ele afirma que “a palavra é o fenômeno ideológico *par excellence*”. Porém, ressaltamos que, de acordo com o autor, esta não deveria ser considerada de modo isolado, já que é produzida em um contexto (superestrutura) e em uma base material (infraestrutura) específicos.

Uma das questões mais importantes da filosofia da linguagem é a palavra interior, ou seja, o signo interior que é acionado em nossas consciências a partir de um input exterior, recebido por nossos sentidos (Volóchinov, 2018). Esse processo silencioso e individual faz com que seja extremamente complicado abordá-lo sob a ótica da linguística estruturalista, conforme Volóchinov (2018, p. 100). Para isso, é preciso “uma análise profunda e detalhada da palavra na qualidade de signo social”, por isso não é prudente isolá-la, dando atenção apenas para sua forma concreta.

O fenômeno ideológico é complexo e imbricado de diversos fatores que se apoiam na palavra interior, originando discursos produzidos em contextos reais por pessoas que, com todo o seu corpo, compõem o simpósio universal. Assim, desmembrar qualquer elemento que constitui o discurso fará com que olhemos apenas para uma parte, correndo o risco de perder a sua essência. De acordo com Volóchinov (2018, p. 110), é impossível separar o signo das formas concretas da comunicação, já que ele é uma parte integrante da interação social organizada e não tem existência independente dela. Se fosse isolado, se tornaria um objeto físico comum. Portanto, é inviável isolar a comunicação e suas formas da base material em que se encontram.

Ao pensar nessas bases materiais, devemos ter em mente que os signos ideológicos de uma sociedade são frutos de uma infraestrutura que moldou o seu surgimento. Desse modo, uma palavra formal, uma gíria, um sotaque ou um dialeto não são elementos desconectados, mas sim frutos de processos históricos que constituem os sujeitos e, por isso, o aprendiz de uma língua deve refletir sobre tais processos históricos. Diante disso, o viés social no ensino e aprendizagem de uma língua deve ser historicamente situado, para que promova o desenvolvimento do ouvir, falar, ler e escrever, e, além disso, estimule a reflexão sobre as realidades materiais que o *outro*, usuário da língua alvo, está inserido.

Nesse contexto, torna-se imprescindível ir além da forma, seja escrita ou falada, e ingressar nas bases materiais, ou seja, a realidade social ou contexto dos quais parte o processo de comunicação que estruturam a língua de um povo. Como afirma Bakhtin (2010, p. 56), “o mundo da visão estética, que se obtém fazendo abstração do sujeito real desta visão, não é o mundo real no qual eu vivo, ainda que seu lado contedístico pertença a um sujeito vivo”. Dentro desta perspectiva, os sujeitos falantes da língua-alvo da aprendizagem e suas realidades não podem ser excluídos, pois, caso isso aconteça, promovemos algo irreal. A língua só existe por causa dos sujeitos e suas relações com a infraestrutura na qual eles estão situados. Nesse sentido, o ouvir, falar, ler e escrever em uma língua adicional, só fazem sentido quando direcionados para sujeitos reais. Essa perspectiva deve nos fazer questionar todos os insumos

artificiais criados com o único objetivo de servir para o ensino de uma língua, pois esses não são autênticos, já que foram concebidos como um simulacro da realidade.

Diante disto, o processo de ensino e aprendizagem do espanhol/português abre um leque de oportunidades para que o estudante possa conhecer as razões das variações linguísticas presentes nos países da América Latina, pensar sobre o processo de colonização que deixou marcas nesses locais e estimular a integração latino-americana. Nesse contexto, as ênfases multidirecionadas provenientes dos signos ideológicos produzem variações linguísticas para diversas palavras, e esse é um reflexo da luta de classes (Volochinov, 2018).

Ao ser retirado da disputa social acirrada, o signo ficará fora da luta de classes, inevitavelmente se enfraquecendo, degenerando em alegoria e se transformando em um objeto da análise filológica, e não da interpretação social viva (Volochinov, 2018, p.113). Para que isso não seja efetivado, é preciso participar do horizonte social do outro (Bakhtin, 2010), e, para isso, professores podem se valer de uma infinidade de recursos; contudo, dentro de nossa tese, acreditamos que um contexto multimodal possibilita uma maior participação nas realidades do *outro*.

Tais realidades são expostas através dos gêneros do discurso. Conforme apresentaremos na subseção a seguir, os gêneros apresentam características próprias a depender da sua esfera de comunicação e não existem de forma isolada, estando integrados e possibilitando sua classificação em gêneros discursivos primários e secundários, que podem contribuir significativamente no processo de aprendizagem de uma língua.

2.4.1 O ensino de línguas adicionais a partir dos gêneros do discurso

Ao considerar as diversas teorias que se dedicam ao processo de ensino e aprendizagem, podemos concluir que os estudos de Bakhtin e do Círculo têm muito a contribuir para esta tarefa, levando em consideração as múltiplas linguagens que são acionadas no processo comunicativo. Para tanto, destacamos as contribuições do Círculo para a compreensão do corpo como uma ferramenta comunicativa que promove o encontro, união e engajamento de diversas linguagens inseridas em um horizonte social, as quais compõem os discursos, como é o caso da obra de Brait e Gonçalves (2021), que apresenta estudos sobre a compreensão do corpo e seus elementos discursivos, bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica no Brasil. Quando se trata do tema do corpo e seus

elementos discursivos, a BNCC aborda uma variedade de aspectos interdisciplinares que podem ser explorados em diferentes áreas do conhecimento.

De acordo com o referido documento, através da linguagem corporal, os alunos aprendem a comunicar sentimentos, emoções e ideias. A BNCC estimula a compreensão da linguagem não verbal, gestualidade e expressões corporais, como formas legítimas de comunicação e interação social. Conforme pontua o documento,

[...] as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos e patrimônio cultural da humanidade. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção [...]. Nas aulas, tais práticas devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório (Brasil, 2017, p. 171).

A BNCC reconhece o corpo humano como um tema transversal, que pode ser abordado em diversas áreas do conhecimento, oferecendo uma perspectiva ampla e integrada sobre os aspectos físicos, biológicos, culturais, sociais e simbólicos a ele associados.

Ampliando essa perspectiva em relação a importância do corpo, destacamos a obra de Brait e Gonçalves (2021), que trata sobre Bakhtin e as artes do corpo. Nele, encontramos vários estudos sobre o corpo como responsável pela composição das linguagens usadas para nossa comunicação, de acordo com os autores,

[...] o texto/enunciado em seu sentido amplo, abrangente e múltiplo, descolado da característica exclusivamente verbal, impõe ao analista/pesquisador uma abertura que implica o conhecimento e o reconhecimento de diferentes materialidades, de suas especificidades enunciativo-discursivas, de suas articulações. Esse é o caso das Artes do Corpo: campo artístico que abrange etapas de construção e recepção constituídas semiótica e discursivamente de maneira singular (Brait; Gonçalves, 2021, p. 25).

Um dos estudos presentes na obra traz à tona questões do corpo relacionadas ao ensino-aprendizagem. Nas palavras de Amorim (2021, p. 98), “aprender a se expressar implica a aprendizagem do manejo do corpo, pois este pode trair a fala e significar algo distinto do que se diz”; a autora destaca ainda que é preciso que consideremos o papel do corpo nas interações verbais.

De acordo com a autora, “a entrada do corpo na ordem da língua é o que garante a humanização, isto é, o tornar-se humano e a entrada nas formas da cultura, seja esta popular ou erudita” (Amorim, 2021, p. 98). O conhecimento sobre a cultura do outro, através do contato

com seu idioma, envolve também o corpo, conforme iremos demonstrar na análise dos dados deste trabalho, uma vez que percebemos que no processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais não é possível separar corpo e língua.

Por vezes, nesse processo, os questionamentos, explicações e negociações de sentido são realizados a partir do corpo, seja no falar, nos gestos, ou na entonação da voz, é o corpo que está sempre em ação, adentrando o universo do outro e convocando-o a participar do seu próprio universo, esses papéis se alternam em diversos momentos das interações.

É importante destacar que, ao tratar sobre o tema, Amorin (2021) se refere especificamente ao corpo do professor, e questiona se os meios digitais se configuram como uma cena enunciativa. Ela mesma já responde que não, pois a sala de aula é configurada como um ambiente único e compatível com uma arena, no sentido atribuído por Bakhtin e, portanto, esse ambiente seria algo insubstituível.

Concordamos com as colocações da autora, porém destacamos que, no caso da nossa pesquisa, consideramos um contexto específico e telecolaborativo, embora a importância do professor como mediador das muitas vozes existentes nas interações não pode ser negada. Nosso foco é o corpo dos aprendizes em interação, envolvidos em uma situação comunicativa fora das paredes da sala de aula, como forma de ampliar o conhecimento, porém temos a consciência da importância do ensino-aprendizagem em sala de aula. Em ambos os casos, seja através das interações presenciais ou através da internet, o corpo entra na ordem da língua, garantindo assim uma comunicação satisfatória.

Uma vez compreendida a importância do corpo como linguagem, nos direcionamos para as questões dos gêneros, já que é a partir deles que a linguagem se manifesta e, conseqüentemente, o corpo participa diretamente na composição dos diversos gêneros. De acordo com as ideias de Bakhtin (2016), podemos afirmar que, na oração, temos uma forma relativamente acabada, diferentemente do enunciado, no qual temos uma unidade da comunicação discursiva, o que pode gerar uma atitude responsiva. Para o autor, todos os enunciados se conectam em uma complexa cadeia estabelecida em face de elementos produzidos pelos sujeitos do discurso (Bakhtin, 2016). Destarte, esses enunciados produzem os gêneros do discurso, e esses possuem uma organização em sua criação. Isso possibilita que o sujeito interagente identifique o gênero e possa agir de maneira responsiva a ele. Bakhtin afirma:

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras

palavras, adivinhamos certo volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que, em seguida, apenas se diferencia no processo da fala. (Bakhtin, 2016, p. 39).

Por isso, no momento que temos contato com um gênero, são acionadas uma série de conexões em nosso íntimo que nos permitem interagir com o discurso recebido. Esse dinamismo abre um caminho para que o processo de ensino e aprendizagem de línguas possa se valer desses gêneros como uma poderosa ferramenta para a condução do aprendiz a uma competência comunicativa. Isso se dá, primeiramente, pois o gênero sempre terá características próprias, que permitirão que o estudante relacione o seu conhecimento prévio com a estrutura do gênero apresentado na língua alvo. Por exemplo, o gênero notícia jornalística, ao ser usado como insumo, levará o leitor a rapidamente identificar o título da notícia, o pequeno resumo que precede o texto e uma provável imagem relacionada ao assunto.

Com o reconhecimento de vários gêneros, o aprendiz poderá produzi-los, e esse processo contribuirá para o desenvolvimento de sua competência linguística. A partir da compreensão da necessidade de conhecer e produzir os gêneros, defenderemos a ideia de que o contexto no qual trabalhamos é um gênero discursivo secundário complexo, composto por vários gêneros primários que possibilitam uma apreensão funcional da língua em contextos reais, como veremos em toda esta seção.

Outro fator que pode contribuir para o processo de ensino aprendizagem de línguas por meio dos gêneros é a intencionalidade do enunciador que estará, até certo ponto, evidente no gênero. Remetendo-nos novamente a uma notícia jornalística, o leitor tem a concepção de que o objetivo dela é informar algo e, para isso, ele espera encontrar informações que possam auxiliá-lo a compreender o que está sendo dito no texto.

Vale salientar que todo esse processo só poderá ser bem-sucedido se o aprendiz já conhece o gênero do discurso que será utilizado como insumo em sua língua nativa. Sem isso, será gasto um tempo para familiarizar o estudante com um novo gênero, período que seria mais bem aproveitado no desenvolvimento de outras habilidades linguísticas.

Levando em consideração o que foi discutido, iremos discorrer sobre como os ensinamentos Bakhtinianos podem dar suporte ao processo de ensino aprendizagem de línguas por meio dos gêneros do discurso. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, ao tratar da aprendizagem da língua Russa, Volóchinov ressalta que,

Na prática, a afirmação por nós apresentada encontra-se na base de todas as metodologias efetivas de ensino de uma língua estrangeira viva, porém sem

uma consciência teórica correta. Porque a essência dessas metodologias reduz-se, em sua maioria, à apresentação aos alunos da forma linguística apenas em um contexto ou situação concreta. Por exemplo, a palavra é apresentada por meio de uma série de contextos diferentes nos quais ela aparece. Graças a isso, desde o início o momento do reconhecimento da palavra idêntica é combinado e incorporado dialeticamente pelos momentos da sua mutabilidade, diferença e novidade contextual. Entretanto, a palavra, retirada do contexto, anotada no caderno e decorada de acordo com a sua significação em russo, torna-se um sinal, isto é, passa a ser tão somente objetificada e estagnada, e no processo da sua compreensão passa a prevalecer em excesso o momento do seu reconhecimento. Em linhas gerais, na metodologia de ensino prática e funcional, uma forma não deve ser assimilada no sistema abstrato da língua como idêntica a si, mas na estrutura concreta de um enunciado, como um signo mutável e flexível (Volóchinov, 2018, p.180).

Em suma, percebemos que o Círculo de Bakhtin entendia que o ensino de uma língua adicional deve ser provido de um contexto, uma situação concreta que permita ao aprendiz compreender os diversos usos do conteúdo aprendido. Esse processo exclui as metodologias baseadas unicamente em atividades tradicionais, que preconizam a repetição e o ato de decorar regras gramaticais, e adentra na apreensão, leitura e produção de gêneros do discurso na língua alvo.

Nesse ponto, o professor assume o desafio de selecionar os gêneros que melhor se adequam aos seus objetivos de ensino. Contudo, levando em conta os pressupostos Bakhtinianos, não seria adequado utilizar gêneros artificiais que foram desenvolvidos com o único objetivo de compor uma atividade em um livro didático. O indivíduo aprendiz só conseguirá ingressar na realidade do *outro* a partir do contato com gêneros reais, provenientes do povo que utiliza a língua alvo da aprendizagem.

Sendo assim, o docente de línguas tem a função de promover o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos seus alunos de forma a considerar os vários contextos e discursos nos quais os enunciados estão inseridos. Ao levar em consideração o aspecto dinâmico e vivo de uma língua, o professor pode se valer de insumos que privilegiem esse caráter, pois assim ele contribuirá para que seus educandos possam adquirir a língua em uso e não uma língua cristalizada em livros e dicionários.

Além disso, o uso de textos escritos e falados, imagens, músicas etc., é privilegiado nessa abordagem, pois eles podem contribuir para que o estudante compreenda o propósito comunicativo envolvido. Neste caminho, por meio de recursos multimodais, o aprendiz adquire a capacidade de se aproximar do horizonte social do outro, possibilitando a construção do seu conhecimento sobre si e sobre esse *outro*.

Partindo do ponto de vista presente nos estudos de Bakhtin e do Círculo, podemos afirmar que a aprendizagem de línguas, historicamente situada em um contexto, permite adentrar no horizonte social do *outro*. Assim, um processo de interação com gêneros textuais reais pode ser mais efetivo ao aprender uma língua adicional, e, ampliando essa ideia, podemos concluir que o contato com falantes nativos e com sua cultura também podem ser ferramentas poderosas no caminho para o desenvolvimento de nossas habilidades linguísticas.

Por isso, aprender uma língua adicional, por meio de gêneros discursivos provenientes do povo que fala a língua alvo, ou diretamente com esse povo, por meio de seus gêneros orais, conduz o aluno para uma compreensão da língua focada nos estudos de enunciados situados em uma base material, por meio da interação verbal. De acordo com Bakhtin,

Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e a nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). (Bakhtin, 2016, p.38,39).

Levando isso em consideração, os estudos dos enunciados dentro dos gêneros do discurso proporcionarão uma atitude responsiva no aprendiz, algo que dificilmente ocorreria apenas com o foco em palavras isoladas. Esse processo não é apenas uma simples resposta a um estímulo auditivo ou escrito, mas sim algo mais profundo, que pode abrir portas para uma nova visão de mundo que vai além da mera decodificação das unidades mínimas da língua, pois, conforme Bakhtin (2016), é preciso conhecer bem os gêneros ao ponto de poder usá-los livremente.

Considerando o que foi tratado até agora, sobre as concepções de Bakhtin e do Círculo, podemos inferir que o processo de aprender uma língua adicional por meio dos enunciados presentes nos gêneros discursivos pode motivar uma atitude responsiva em nosso ser, possibilitando uma maior reflexão sobre a língua e a cultura do *outro*. Isso tudo, conseqüentemente, contribuirá para que o aprendiz consiga aprimorar suas competências comunicativas na língua alvo.

Conforme Bakhtin (2016, p. 41), “muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação, justo porque não dominam na prática as formas do gênero desses campos”. Ou seja, para que o aprendiz de uma língua alvo consiga efetivamente usá-la, não basta aprender suas regras como um sistema, mas é primordial que ele domine os gêneros do discurso que serão necessários para a comunicação.

Atualmente, muitos desses gêneros estão relacionados ao uso da internet, já que muito da nossa comunicação se efetiva por meio dela.

Em nossa concepção, a contribuição teórica do Círculo de Bakhtin, fundamentada no dialogismo do fenômeno discursivo, se constitui em uma forma diferenciada de abordar a linguagem. Notadamente no que se refere ao processo de ensino e de aprendizagem de língua adicional, podemos perceber que as pesquisas realizadas pelos referidos autores podem auxiliar em uma maior aproximação entre a realidade vivida pelos estudantes e os objetivos didáticos pedagógicos do docente. Este aspecto faz com que a aprendizagem de uma língua adicional seja mais expressiva e próxima dos contextos reais de comunicação, algo pouco comum nos métodos tradicionais de ensino de idiomas.

Durante a aprendizagem de uma língua, caso o estudante consiga compreender e desenvolver uma atitude responsiva, isto será um sinal de que ele é capaz de compreender o enunciado e assumir uma posição que permita sua aproximação do lugar do *outro* e de sua língua. Conforme Bakhtin, as palavras que estão inseridas nos enunciados de outros se correlacionam com as nossas (Bakhtin, 2016). Desse modo, aprender uma língua significa alcançar algo que está em nosso íntimo, possibilitando, a partir disto, uma aproximação com o *outro*. Dentro dos gêneros do discurso, que propiciam a aprendizagem de uma língua adicional, nossa tese se concentrará em uma modalidade pautada em gêneros da ordem do oral, mas que se mescla com outros gêneros, proporcionando, ao nosso ver, uma aprendizagem efetiva.

Essa mistura de gêneros compreende o que Bakhtin (2016) irá denominar de gêneros primários e secundários. A citação seguinte explica, nas palavras do autor, o que essas nomenclaturas significam:

A imensa maioria dos gêneros literários é constituída de gêneros secundários, complexos, formados por diferentes gêneros primários transformados (réplicas do diálogo, relatos cotidianos, cartas, diários, Protocolos etc.). Tais gêneros secundários da complexa comunicação cultural, em regra, representam formas diversas de comunicação discursiva primária. (Bakhtin, 2016, p. 67).

O corpus de análise desta tese é composto pelo gênero secundário por nós denominado interação em teletandem. Tal interação é muito mais que uma conversa, embora aconteça nesse formato, e apresenta características relacionadas ao aprender e ao ensinar, mas também não pode ser caracterizada como uma aula, no seu sentido convencional. Por isso, é denominada gênero interação em teletandem. Ao longo das seções, os aprendizes de línguas adicionais utilizam vários gêneros do discurso, enquanto conversam e ensinam um ao outro o idioma no qual tiverem mais competência, ao mesmo tempo em que aprendem a língua do seu parceiro.

Dentro dessa dinâmica, há alternância dos sujeitos do discurso, além do uso de gêneros discursivos como músicas, receita culinárias, textos literários, e de uma vasta gama dos gêneros discursivos disponíveis na internet, que são compartilhados pelos interagentes nos dois idiomas ao longo de todo o processo. É possível afirmar que a mescla existente na interação em teletandem faz com que esta seja considerada um gênero discursivo secundário.

A complexidade dos gêneros do discurso amplia as possibilidades de comunicação para o uso de recursos que estão presentes na linguagem e que, muitas vezes, não são explorados. Nesse ponto, retomamos a citação presente no início deste capítulo, na qual Bakhtin (2011) assevera que, além de ouvir, concordar e responder, participamos do simpósio universal com todo o nosso corpo, além disso, as TDICs possibilitam o acesso a um repertório de informações compartilháveis.

Ao longo dos processos de ensino-aprendizagem, é importante apresentar a diversidade dos gêneros discursivos disponíveis, pois, conforme aponta Bakhtin (2016, p. 12), “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório dos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2016, p.12). É importante compreendermos que, quando nos comunicamos, lançamos mão de diversos gêneros que são importantes para o processo de ensino-aprendizagem.

Uma vez que entramos em contato com um idioma, o fazemos via gêneros discursivos compondo um movimento já existente, conforme aponta Bakhtin (2016), não é possível criarmos tais gêneros livremente, compete a nós entrarmos no processo discursivo no qual circulam os já estabelecidos. Ainda de acordo com o autor, individualmente o que podemos fazer é escolher o insumo que iremos usar e a sua entonação expressiva.

Do mesmo modo, no processo de ensino-aprendizagem, podemos escolher quais materiais iremos trabalhar e de que forma, levando em consideração a entonação e todas as demais características do gênero escolhido, uma vez que eles compõem a nossa comunicação cotidiana.

Conforme Bakhtin (2016, p. 52), “os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas”. Com essa compreensão, a prática de produção de gêneros do discurso pelos alunos é uma estratégia que pode ser utilizada para promover o aprendizado da língua alvo, já que possibilita a exposição a uma variedade de gêneros discursivos presentes na comunicação cotidiana. Por meio da

produção de diferentes tipos de gêneros, os alunos podem compreender as particularidades de cada um deles, como sua estrutura, vocabulário e entonação expressiva.

Adicionalmente, a exposição a diversos gêneros permite que os alunos se familiarizem com situações típicas de comunicação discursiva, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades linguísticas em diferentes contextos. Por exemplo, a produção de um texto argumentativo pode aprimorar a habilidade de persuasão, enquanto a produção de um texto descritivo pode ajudá-los no exercício da observação e descrição. Desse modo, os processos interacionais advindos do contato e da produção de gêneros do discurso pelos alunos representam uma estratégia efetiva para ampliar seus conhecimentos da língua alvo, o que proporcionará o desenvolvimento de habilidades linguísticas em contextos diversos de comunicação.

Ao compreendermos os processos dialógicos expostos até o presente momento, entendemos que a multimodalidade é essencial no processo comunicativo que ocorre por meio dos gêneros discursivos formados pelos enunciados. Passemos então a tratar mais especificamente da multimodalidade e de suas correntes de estudo.

3- CONSIDERAÇÕES SOBRE MULTIMODALIDADE

Às vezes, mímicas e gestos desempenham um papel de réplica no diálogo, substituindo, assim, a expressão verbal. Frequentemente uma réplica por meio de mímicas dá a resposta antes mesmo da réplica verbal. Enquanto um interlocutor, querendo apenas retorquir, prepara-se para falar, o outro, levando em conta as mímicas e a tentativa de tomada de turno do primeiro, contenta-se com essa réplica por meio de mímica e pronuncia algo do tipo: “Não, espere, sei o que você quer dizer”, e prossegue (Jakubinskij, 2015, p.1357).

Pensando em situações reais de uso da linguagem e principalmente no objeto de estudo desta tese, é perceptível na fala de Jakubinskij, citada acima, a importância das expressões corporais em relação ao diálogo. Diante disso, explicamos que - em situações de interação - estamos fazendo uso de expressões corporais para a comunicação até mesmo quando simplesmente mostramos um determinado objeto ao interlocutor, que nos compreenderá sem que tenhamos emitido uma única palavra.

Exposta essa realidade, destacamos que, ao longo das interações que iremos analisar neste trabalho, serão apresentados diálogos falados constantemente intercalados/suplementados por expressões corporais, bem como pela apresentação de objetos pelas interagentes. Além disso, por vivermos em uma sociedade conectada com as mídias sociais na atualidade, o uso das TDICs para compartilhamento de diversos gêneros do discurso também se integra ao processo dialógico.

Todos esses elementos usados no processo de ensino-aprendizagem dos interagentes são multimodais, pois as diversas linguagens podem ser identificadas em um único enunciado. Por isso, acreditamos que se faz necessário tratar desta questão em sequência ao que temos discutido até agora sobre a linguagem, já que o ensino-aprendizagem de línguas, como fenômeno de colaboração, pode valer-se da multimodalidade como uma ferramenta importante.

Nosso trabalho defende a ideia de que uma Análise Dialógica do Discurso, filiada à teoria da multimodalidade, funciona como um recurso teórico-metodológico capaz de compreender como a linguagem é acionada para se construir sentidos, aprendizagens e conhecimentos, em uma situação comunicativa de telecolaboração. Por isso, nosso intuito ao longo deste capítulo não é apenas apresentar a multimodalidade, mas aproximá-la daquilo que já mencionamos no capítulo anterior, de modo a trazer os pontos convergentes entre a análise dialógica do discurso e a multimodalidade, pois acreditamos que nosso objeto de estudo demanda saberes dessas duas teorias para que sua análise ocorra de forma mais completa.

No capítulo anterior, examinamos a ideia de que a interação entre o *eu* e o *outro*, feita por meio do entrecruzamento dos discursos por intermédio dos gêneros discursivos, pode fazer com que tenhamos avanços nos processos de ensino-aprendizagem, bem como pode gerar em nós uma mudança ao entrar em contato com o *outro* e sua cultura, originando uma responsividade diante do contato com um usuário proficiente de uma língua diferente da nossa. Ademais, foi possível constatar que o discurso verbal oral e escrito não é a única forma de haver uma troca de informações e experiências.

Além de tratarmos sobre o que é dito e lido, nas interações em teletandem pretendemos adentrar naquilo que é percebido visualmente, mas que não é um discurso na modalidade escrita ou falada. Conforme Jakubinskij (2015, p.1337), “a percepção visual do interlocutor implica que se percebam suas expressões, seus gestos, todos os seus movimentos corporais. Estes últimos, por vezes, podem ser suficientes para garantir certa interação, certa intercompreensão”. Em uma aula, exposição ou palestra, a pessoa que profere ou faz a leitura de um discurso percebe nos seus interlocutores os movimentos corporais que funcionam como respostas ao que estão ouvindo. Esse processo naturalmente faz com que haja mudanças ou adaptações como resposta ao que está sendo proferido. É de extrema importância para o nosso estudo focar na percepção de tais elementos visuais, já que não trabalharemos com orações ou palavras isoladas, mas com o enunciado, considerando-o situado em um contexto dinâmico que envolve duas pessoas de culturas diferentes que se comunicam utilizando todo o corpo, e não só a voz.

Como estaremos o tempo todo tratando sobre o diálogo direto entre duas pessoas, acreditamos que as características desse tipo de interação precisam ser levadas em consideração, porém sem deixar de lado aquilo que vimos até aqui sobre o discurso e sua entonação. De acordo com Jakubinskij,

[...] mímicas e gestos têm sentido próximo do da entonação: de certa forma, eles modificam o sentido das palavras. Do mesmo modo que uma frase pode ter um sentido diferente em função da entonação com a qual é pronunciada, um acompanhamento mímico (e gestual) pode dar à fala outra nuança, muitas vezes, contrária àquilo que habitualmente se espera (Jakubinskij, 2015, p.1361).

Nosso foco no processo de comunicação, ao longo da nossa tese, faz com que tenhamos atenção especial ao que é muitas vezes esquecido nos estudos sobre diálogo em telecolaboração, a saber, os aspectos multimodais, que, para nós, compreendem todos os recursos usados ao longo da interação e que são responsáveis pelo sentido daquilo que está sendo transmitido. De acordo com a seguinte assertiva,

As mímicas e os gestos não são estranhos, acessórios, ocasionais em uma conversa, mas, ao contrário, são, digamos assim, constitutivos. Mesmo durante um diálogo telefônico, fazemos frequentemente mímicas e gestos, na ausência de toda percepção visual do interlocutor (Jakubinskij, 2015, p. 1376).

Se é possível pensarmos no diálogo por meio do telefone e a importância dos gestos e mímicas, é quase incontestável sua importância em chamadas de vídeo, nas quais parceiros de conversa veem um ao outro, podem compartilhar vários gêneros do discurso disponíveis na internet e mostrar objetos que fazem parte do diálogo estabelecido. Esse processo dialógico proporcionado pelas mídias sociais promove, conforme Lévy (2011, p. 30), uma virtualização do corpo que passa a se prolongar e integrar-se ao hiperespaço, formando o que ele chama de “hipercorpo”. Nosso objeto de estudo requer uma preocupação tanto com os discursos efetivados entre pessoas pertencentes a essas culturas diferentes, quanto com fatores que compõem a entonação dos interagentes, em um processo de ensino-aprendizagem acionado na conversa.

Diante do nosso objetivo de explorar os aspectos multimodais da interação em teletandem, percebemos a necessidade de estabelecer um diálogo com questões que já foram, e ainda são estudadas sobre a multimodalidade. Por isso, essa parte do nosso trabalho trata especificamente deste tema. Para trabalhá-lo, entendemos como necessário discutir brevemente o termo multimodalidade e alguns dos estudos realizados nessa área ao longo do tempo. Em seguida, apresentamos uma das principais obras que direcionam vários estudos sobre o tema, a saber, a *Gramática do Design Visual* (GDV).

3.1 Origem do termo multimodalidade e histórico dos estudos realizados

Para melhor aprofundamento sobre a multimodalidade aqui destacada, começamos por discutir um pouco sobre o próprio termo. Van Leeuwen (2011, p.668), ao discorrer sobre o seu surgimento, aponta que o termo data de 1920 e se relacionava ao campo da psicologia, denotando os vários efeitos das percepções sensoriais.

De acordo com Vieira *et al.* (2007, p.52), houve um longo período em que a modalidade escrita predominou como um meio de comunicação privilegiado, mas a mudança nos modos de representação e de comunicação, bem como nos sistemas de mídia, tem ocorrido intensamente ao longo do tempo. “A escrita é, em si, claramente uma forma de comunicação visual. De fato, e paradoxalmente, o sinal da pessoa social plenamente alfabetizada é a capacidade de tratar a

escrita completamente como um meio visual”²⁰ (Kress; van Leeuwen, 2006, p.17). Diante disso, é importante que entendamos essa tradição escrita como algo que, ao longo do tempo e, em alguns casos até os dias atuais, foi dominada pela elite, e que serve como material para análises metalinguísticas.

A partir de 1920, passou-se a perceber que, “a comunicação pública tornou-se cada vez mais multimodal”²¹ (van Leeuwen, 2011, p.668). Com o advento do cinema e, mais tarde, da televisão, foram ampliados os aspectos da comunicação não verbal. “A escrita também se tornou multimodal, à medida que ilustrações e elementos de layout, como caixas e barras laterais, se fragmentavam e remodelaram as páginas de livros e revistas”²² (van Leeuwen, 2011, p.668). Esse processo modificou a forma como as pessoas falavam e escreviam, influenciando os vários âmbitos sociais, inclusive o ambiente político da época.

Conforme afirma Van Leeuwen (2011), vários linguistas e analistas do discurso adotaram o termo multimodalidade e passaram a usá-lo para denominar o uso integrado dos recursos comunicativos, como som, música e imagem, tanto nos textos escritos multimodais, quanto nos demais eventos comunicativos. Os estudos dos textos e eventos comunicativos tomavam o lugar das frases isoladas, acabando por fazer com que os estudiosos percebessem que a comunicação é multimodal. Sendo assim, começaram a levar em consideração que a linguagem falada e demais formas de comunicação só poderiam ser devidamente compreendidas com atenção aos recursos não verbais, como imagens, sons, tipografia, entre outros. É dentro desta perspectiva que trabalhamos, entendendo que a comunicação é multimodal, pois quando estas não caminham juntas podemos nos deparar com termos e informações incompreensíveis ou com uma comunicação que não é plena em significados.

Apesar do marco temporal, consideramos que os estudos seguem uma linha na qual sempre existem continuidades, avanços, retrocessos, rupturas, ordem e desordem. Com isso, podemos afirmar que, especificamente no campo da Linguística, Saussure já apontava para essa questão ao afirmar que surgiria uma ciência geral dos signos, a Semiologia, “inclusive os da ciência da linguagem” (Vieira *et al.*, 2007, p. 21).

²⁰ Tradução nossa. No original: “Of course, writing is itself a form of visual communication. Indeed, and paradoxically, the sign of the fully literate social person is the ability to treat writing completely as a visual medium” (Kress; van Leeuwen, 2006, p.17).

²¹ Tradução nossa. No original: “From the 1920s onwards, public communication had become increasingly multimodal” (van Leeuwen, 2011, p.668).

²² Tradução nossa. No original: “Writing, too, had become multimodal, as illustrations and layout elements such as boxes and sidebars broke up and reshaped the pages of books and magazines” (van Leeuwen, 2011, p.668).

Ao longo do século XX, linguistas de várias escolas se envolveram em estudos sobre vários modos de se comunicar. Optamos por sistematizar o panorama traçado por van Leeuwen (2011) sobre aqueles realizados na perspectiva multimodal da época (Quadro 1).

Quadro 1: Escolas dos estudos multimodais no século XX

Escola linguística	Período	Aspectos considerados
1ª Escola: Escola de Praga	1930 e 1940	Compreensão da linguística, artes visuais e aspectos não verbais do teatro; incluiu os estudos do folclore e dos artistas de vanguarda.
2ª Escola: A semiótica estruturalista da Escola de Paris	1960	“Usou conceitos e métodos da linguística para entender outros modos comunicativos além da linguagem. Inspirado no trabalho de Roland__Barthes, concentrava-se principalmente em análises da cultura popular e da mídia de massa, em vez de folclore ou arte de vanguarda” ²³ (VAN LEEUWEN, 2011, p.669).
3ª Escola: Linguistas americanos		
Birdwhistell	1973	Para analisar os movimentos do corpo, desenvolveu um conjunto de ferramentas.
Pittenger et al.	1960	Publicação de análise multimodal detalhada de entrevistas. Posteriormente, a análise da conversação substituiu a câmera de vídeo pelo gravador, diminuindo o interesse pela imagem nas pesquisas.
Ochs	1979	Estudiosos da tradição não verbal a reintroduziram, mais recentemente.
Goodwin	2001	
4ª Escola: Inspirados em Michael Halliday	1990	“Foi esta escola que adotou e ampliou o termo 'multimodalidade', e o introduziu na linguística aplicada, e especialmente no estudo da linguagem e da alfabetização na educação” ²⁴ (VAN LEEUWEN, 2011, p.669).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de van Leeuwen (2011).

²³ Tradução nossa. No original: “used concepts and methods from linguistics to understand communicative modes other than language. Largely inspired by the work of Roland Barthes, it mostly focused on analyses of popular culture and the mass media, rather than on folklore or avant-garde” (van Leeuwen, 2011, p.669).

²⁴ Tradução nossa. No original: “it was this school which adopted and broadened the term ‘multimodality’, and introduced it into applied linguistics, and especially into the study of language and literacy in Education” (van Leeuwen, 2011, p.669).

Podemos, então, ter um vislumbre de algumas combinações já estudadas ao longo da história, conforme mostramos no Quadro 1. Daremos, então, um maior destaque à segunda e quarta escolas. A semiótica estruturalista da Escola de Paris tomou por base o estudo de Roland Barthes (1967), desenvolvido em 1960. O referido estudioso distinguiu três tipos de relação entre imagem e texto, são elas a ilustração, a ancoragem e o relay. A ilustração seria o texto primário e permitia a leitura por meio da integração texto-imagem, sendo o texto dominante. A ilustração servia para contar as principais histórias e apresentar os conceitos da época. Na Idade Média, os temas eram bíblicos e mitológicos, por exemplo.

Na ancoragem as imagens eram entendidas como representações naturalistas do mundo; essa forma foi predominante no Renascimento e permitia a interpretação, invertendo a ordem para imagem-texto, possibilitando várias leituras. Talvez esse processo tenha sido influenciado pelo momento de efervescência do estudo científico.

Em relação ao relay, texto e imagem se complementam, sendo que cada um deles apresenta conteúdos diferentes. Nesse caso, texto e imagem estabelecem uma relação de dependência, como nos filmes e novelas, nos quais as imagens compõem o conteúdo a ser transmitido junto com os diálogos.

Diante dos tipos de relação entre texto e imagem elencados por Roland Barthes (1967), é possível compreender que o primeiro pode ser ilustrado por meio do segundo. Por outro lado, o foco pode ser a imagem acompanhada do texto, como na ancoragem e, por último, a imagem e o texto podem ser complementares, estabelecendo uma relação de dependência para que ocorra a transmissão do conteúdo, como ocorre no relay.

Barthes destacou-se entre os semiólogos do século XX, pois “concebia a linguagem, entretanto, como o meio mais importante para criar e compor outros modos de representação, apresentando-a como principal e insubordinada a outras formas semióticas” (Vieira *et al.*, 2007, p. 21). Uma vez compreendidos alguns aspectos dos estudos de um dos principais pesquisadores do tema, vislumbramos o início da perspectiva dos estudos multimodais. Voltaremos agora o nosso olhar para outro influenciador a ser considerado ao tratarmos sobre o tema: Michael Halliday.

Na quarta escola, é possível destacar a influência de Halliday (1985, 2004), por meio do seu estudo da Gramática Sistemico-Funcional. O estudioso leva em consideração a relação homem e sociedade. De acordo com ele, “usamos a linguagem para dar sentido à nossa

experiência e para realizar nossas interações com outras pessoas”²⁵ (Halliday; Matthiessen, 2004, p. 24). Para tanto, a gramática interage com os processos sociais nos quais as pessoas estão engajadas; logo, o estudo sistêmico-funcional explora as nuances do sistema da língua, embora atentando para função, ou uso. Por isso, leva-se em consideração as três metafunções: ideacional, interpessoal e textual.

A metafunção ideacional é formada pelos componentes experiencial e lógico, o primeiro se refere ao fato de que a linguagem constitui a experiência humana, nomeia as coisas e possibilita a criação de categorias. No segundo, reside o fato de que os elementos são configurados em padrões gramaticais complexos (Halliday; Matthiessen, 2004).

A metafunção interpessoal representa a linguagem como ação, pois a mensagem é sempre sobre algo que se dirige a alguém. O que é dito ou escrito gramaticalmente não representa apenas um processo comunicativo entre os participantes, em relação a um acontecimento, “é também uma proposta, ou uma proposição, pela qual informamos ou questionamos, damos uma ordem ou fazemos uma oferta, e expressamos nossa avaliação e atitude em relação a quem estamos nos dirigindo e sobre o que estamos falando”²⁶ (Halliday; Matthiessen, 2004, p.29). Entre as metafunções, a interpessoal é importante por destacar o fato de que aquilo que é dito sempre é permeado pelo nosso contexto e crenças sobre o mundo, levando em consideração que, ao nos comunicarmos, o fazemos considerando o *outro*, que nos lê ou ouve.

A metafunção textual se relaciona com a construção do texto, sequências e fluxo discursivo, bem como com sua coesão e coerência. Pode ser compreendida como uma função facilitadora, ao construir experiência e encenar as relações interpessoais. Nas palavras de Halliday e Matthiessen (2004, p.31), “toda a arquitetura da linguagem é organizada em linhas funcionais. A linguagem é como é por causa das funções em que evoluiu na espécie humana.”²⁷ (Halliday; Matthiessen, 2004, p. 31). É perceptível a ênfase na dinâmica da linguagem a ser ditada pela forma como a humanidade evolui, sem limitar seu uso às regras e servindo como meio de expressão.

²⁵ Tradução nossa. No original: “We use language to make sense of our experience, and to carry out our interactions with other people” (Halliday, 2004, p. 24).

²⁶ Tradução nossa. No original: “it is also a it is also a proposition, or a proposal, whereby we inform or question, give an order or make an offer, and express our appraisal of and attitude towards whoever we are addressing and what we are talking about, or a proposal, whereby we inform or question, give an order or make an offer, and express our appraisal of and attitude towards whoever we are addressing and what we are talking about” (Halliday; Matthiessen, 2004, p.29).

²⁷ Tradução nossa. No original: “the entire architecture of language is arranged along functional lines. Language is as it is because of the functions in which it has evolved in the human species” (Halliday; Matthiessen, 2004, p. 31).

Na gramática sistêmico-funcional²⁸, as metafunções são analisadas para expor a função de cada elemento na estrutura, essa estratégia de exploração da gramática ultrapassa a fórmula convencional de observar a estrutura linguística de maneira descontextualizada. Nesse caso, a estrutura, conforme pontuam os autores Halliday e Matthiessen (2004), é analisada em termos funcionais. De acordo com esse ponto de vista,

Todos os sistemas de comunicação devem satisfazer a três requisitos: representar e comunicar as relações sociais daqueles que participam da comunicação; representar e comunicar os fatos, estados de coisas e percepções que os comunicados tensionam comunicar; fazer com que a produção da mensagem tenha coerência interna e externa em relação tanto ao texto quanto aos aspectos do contexto (Vieira et al., 2007, p. 21).

Nessa abordagem, o que é analisado também difere do que era feito tradicionalmente nos estudos estruturalistas. No final da década de 1940, por exemplo, os gravadores e computadores mudaram a forma como o trabalho com a gramática poderia ser feito, possibilitando a captação da fala, ao invés de tomar por base os exemplos elaborados pelos próprios gramáticos (Vieira *et al.*, 2007).

Em relação ao tratamento sobre o *corpus*, a partir da possibilidade de captação da voz, Halliday e Matthiessen (2004) destacam alguns pontos. Os estudiosos enumeram a autenticidade dos dados como algo que permite acesso ao que é falado e escrito na realidade. Além disso, quando se trata da fala, é possível acessar o discurso espontâneo e, a partir disso, as fronteiras semânticas da linguagem, percebendo para onde ela se move, e substituir a erudição linguística pelo texto produzido espontaneamente e de forma contextualizada para permitir que a teoria avance. Como é possível perceber, por meio do que expusemos até aqui, são várias as correntes de estudos que tratam sobre a multimodalidade. A partir desse ponto, trataremos sobre a perspectiva de trabalho de Kress e van Leeuwen (2006), por meio da GDV.

3.2 A GDV como possibilidade para análise multimodal

Para van Leeuwen (2011), a multimodalidade engloba várias abordagens teóricas e metodológicas que são permeadas pelo diálogo e pela influência mútua. No bojo dos estudos

²⁸ De acordo com Fuzer e Cabral (2014, p.13), “Em língua inglesa, a teoria de M.A.K. Halliday, que organizou *An Introduction to Functional Grammar*, preocupa-se com os usos da língua no contexto social, pois reconhece que a linguagem é entidade viva, presente em situações, grupos, locais, eventos variados e, como tal, sofre a influência desses e de outros fatores. Como propriedade de comunidades, culturas e indivíduos, a língua é variável; um potencial de significados à disposição dos falantes, que dela fazem uso para estabelecer relações, representar o mundo e, com isso, satisfazer determinadas necessidades em contextos sociais específicos”.

da multimodalidade é possível encontrar pesquisas sobre os potenciais de aprendizagem e diferentes modos comunicativos. Ao tratar sobre uma dessas pesquisas, o autor destaca que,

Em todo este trabalho, a multimodalidade é vista como um caminho chave para uma melhor aprendizagem, com diferentes modos que permitem a representação de diferentes aspectos e perspectivas sobre os objetos de aprendizagem, e eles enfatizam que o potencial de aprendizagem de diferentes modos precisa ser melhor compreendido pelos professores²⁹ (van Leeuwen, 2011, p.671).

Para van Leeuwen (2011), os estudos que contemplam a multimodalidade têm duas preocupações centrais, a primeira delas é observar, nos vários modos semióticos, semelhanças e diferenças; e, em segundo, verificar como diferentes modos semióticos são integrados nos textos multimodais e demais eventos comunicativos. Outra questão crucial para os estudos multimodais, no âmbito da linguística, é perceber em que medida os modos não linguísticos são iguais à língua. Conforme van Leeuwen (2011), comunicação visual e linguagem são amplamente diferentes um do outro, porém podem cumprir, em alguns casos, a mesma função comunicativa. Kress e van Leeuwen,

assumiram que, como a linguagem, a comunicação visual pode realizar as 'metafunções' de Halliday – a função 'ideacional' de construir representações do mundo; a função 'interpessoal' de constituir interações; e a função 'textual' de reunir representações combinadas embutidas em interações no tipo de totalidades maiores que reconhecemos como textos coerentes ou eventos comunicativos³⁰(van Leeuwen, 2011, p.673).

Os autores destacam que as gradações e ressonâncias que o modo verbal e o visual adicionam ao significado são inerentes a cada modo, mesmo ao realizar o mesmo significado, pois cada sistema possui suas próprias escolhas funcionais e semânticas, como se cada uma possuísse sua própria gramática. Seguem afirmando ainda que, “nem todos os significados que podem ser realizados verbalmente também podem ser realizados visualmente, e vice-versa”³¹ (van Leeuwen, 2011, p.673). Para os autores, os sintagmas visuais podem ser combinados entre si ou incorporados uns aos outros de diversas formas.

²⁹ Tradução nossa. No original: “In all this work, multimodality is seen as a key way towards better learning, with different modes enabling the representation of different aspects of, and perspectives on, the objects of learning, and they stress that the learning potential of different modes needs to be better understood by teachers” (van Leeuwen, 2011, p.671).

³⁰ Tradução nossa. No original: “They assumed that, like language, visual communication can realize Halliday’s ‘metafunctions’ – the ‘ideational’ function of constructing representations of the world; the ‘interpersonal’ function of constituting interactions; and the ‘textual’ function of bringing combined representations embedded-in-interactions together into the kind of larger wholes we recognize as coherent texts or communicative events” (van Leeuwen, 2011, p.673).

³¹ Tradução nossa. No original: “not all meanings that can be realized verbally can be also realized visually, and vice versa” (van Leeuwen, 2011, p.673).

De acordo com o que afirmam os autores, a GDV trata sobre a criação de signos. Eles discutem linhas, cores e perspectivas de modo a considerá-los como significantes; e a maneira como eles são utilizados para a realização de significados. Kress e van Leeuwen definem seu trabalho como uma continuidade dos estudos da semiologia já realizados pelas Escolas de Paris, destacando que estão inseridos em um terceiro movimento, que se divide em duas vertentes, sendo a primeira baseada nas ideias de Michael Halliday a partir dos estudos da Linguística Crítica, trabalhada por um grupo da Universidade de East Anglia na década de 1970. A segunda surge no fim da década de 1980, na Austrália, e tomou por base Halliday e a linguística sistêmico-funcional, orientando estudos sobre literatura, semiótica visual e música.

É preciso voltar nosso olhar para uma importante distinção feita por Kress e van Leeuwen (2001) para nos aprofundarmos em seu trabalho. Eles distinguem modo e mídia. O primeiro se refere aos recursos que geram os significados, são conjuntos de sistemas para expressão. Eles projetam artefatos ou eventos semióticos que podem ser escritos ou falados, como é o caso da língua; e que podem ser apresentados de maneira estática ou em movimento, como as imagens.

Já a mídia serve para materializar eventos semióticos, ou seja, é por meio dela que os modos se realizam. A mídia é importante pois possui uma atmosfera única, e é capaz de causar modificações no significado ao mesmo tempo em que serve como recurso para materializar os modos. Sendo assim, modo e mídia fazem parte do processo de comunicação de forma integrada. O primeiro sendo responsável pela criação de significado, a partir dos sistemas de expressão; enquanto a mídia, ao materializar os modos, pode influenciá-los, atribuindo significado por meio das características intrínsecas a eles. Pela importância de ambos, os dois estão envolvidos no estudo dos valores e significados daquilo que é produzido e divulgado.

Uma vez considerados os modos e a mídia, na sua GDV, os autores afirmam que pretendem “fornecer descrições úteis das principais estruturas composicionais que se estabeleceram como convenções ao longo da história da semiótica visual ocidental, e analisar como elas são usadas para produzir sentido pelos criadores de imagens contemporâneos”³² (Kress; van Leeuwen, 2006, p.18). A diferença entre a GDV e a gramática tradicional está no fato de a primeira levar em consideração o contexto social no qual as imagens são produzidas, ao invés de compreendê-las como um sistema isolado.

³² Tradução nossa. No original: “We intend to provide usable descriptions of major compositional structures which have become established as conventions in the course of the history of Western visual semiotics, and to analyse how they are used to produce meaning by contemporary image-makers” (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 18).

Conforme já mencionamos, a GDV foi baseada na Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday. “Ela pode orientar tanto a análise de uma pintura quanto de um *layout* de uma revista, assim como de uma ‘tirinha’ ou de um gráfico científico” (Vieira et al. (2007, p.55); para isso, os autores adaptaram as metafunções, classificando-as em três tipos, representacional, interativa e composicional.

De acordo com os autores, em vez de objetos ou elementos, eles utilizarão o termo ‘participantes’ para se referir ao que é retratado nas imagens (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 47). Esses participantes são divididos em envolvidos e representados. “Os primeiros são os participantes do ato de comunicação – que falam e ouvem, ou escrevem e leem, fazem imagens ou as visualizam, enquanto os segundos são os que constituem o assunto da comunicação”³³ (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 48). Com isso estabelecido, passamos agora a explorar cada uma das metafunções.

3.2.1 Metafunção representacional

Podemos destacar que essa metafunção faz referência aos participantes que são representados e suas relações na composição multimodal. Ela é dividida em estrutura narrativa e conceitual, diferenciadas pela existência do vetor. Compreendemos vetores como elementos que indicam ação e a relação de movimento ou direcionalidade entre os participantes.

O vetor se direciona a um público ou a um indivíduo que possui as características do grupo para o qual ele deseja proferir o discurso, a direção do vetor não é aleatória. “Efetivamente, o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence” (Volóchinov, 2018, p.204). O enunciado é gerado levando o *outro* em consideração, mesmo que este não seja uma entidade imediatamente presente no diálogo. O que é dito, gesticulado, feito, sempre tem como objetivo suscitar a atitude responsiva de alguém ou de um grupo.

“A marca de uma ‘proposição’ narrativa visual é a presença de um vetor: as estruturas narrativas sempre têm um, as estruturas conceituais nunca”³⁴ (Kress; van Leeuwen, 2006, p.

³³ Tradução nossa. No original: “The former are the participants in the act of communication – the participants who speak and listen or write and read, make images or view them, whereas the latter are the participants who constitute the subject matter of the communication” (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 48).

³⁴ Tradução nossa. No original: “The hallmark of a narrative visual ‘proposition’ is the presence of a vector: narrative structures always have one, conceptual structures never do” (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 59).

59). Ou seja, na estrutura narrativa ocorrem os processos de ação e reação, e os processos verbais e mentais, com a existência de vetores; já na estrutura conceitual, não há vetores.

Ao tratarmos especificamente da estrutura narrativa e seus processos, esclarecemos que a ação exige um Ator e uma Meta, sendo que o primeiro é aquele do qual parte o vetor, e a segunda é para onde o vetor é direcionado. “Quando os participantes são conectados por um vetor, eles são representados como fazendo algo um para o outro”³⁵ (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 59). Ainda sobre os processos de ação, estes podem ser transacionais e não-transacionais; para que sejam considerados transacionais, devem apresentar Ator e Meta. Os não-transacionais apresentam apenas um Ator (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 63).

Os processos de reação também são transacionais e não-transacionais. Nesse caso, o vetor corresponde ao direcionamento do olhar do Reator, que geralmente é humano. “Quando o vetor é formado por uma linha de olhar, pela direção do olhar de um ou mais dos participantes representados, o processo é reacional, e falaremos não de Atores, mas de Reatores, e não de Objetivos, mas de Fenômenos”³⁶ (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 67). Na reação transacional, é possível identificar o fenômeno observado pelo ator; já na não-transacional não conseguimos identificar o alvo do olhar do Reator.

Nesse momento, adentramos no acabamento do enunciado discutido por Volóchinov (2018), pois o sujeito/ator emitirá a mensagem a partir de um horizonte social e temporal específico. Esse processo resulta em um enunciado acabado. Em consequência, o sujeito Reator assumirá uma atitude responsiva por meio de um enunciado relativamente acabado, pois ele não participa plenamente do horizonte social do *outro*. Mesmo que a direção do olhar do Reator não seja evidente, ele é direcionado para algo, ou o representante médio daquele grupo social, que é objeto dos discursos da interação. Desse modo, conforme Marchezan (2021, p. 117), “não pode haver um interlocutor abstrato, por assim dizer, isolado; pois com ele não teríamos uma língua comum nem no sentido literal, tampouco no figurado”. Vale salientar que todo o corpo pode ser utilizado para enunciação de uma réplica, como o olhar, um movimento de ombros ou uma movimentação da cabeça (Jakubinskij, 2015).

No quadro abaixo, podemos visualizar como se desenvolve a metafunção representacional ao longo das interações em teletandem:

³⁵ Tradução nossa. No original: “When participants are connected by a vector, they are represented as doing something to or for each other” (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 59).

³⁶ Tradução nossa. No original: “When the vector is formed by an eyeline, by the direction of the glance of one or more of the represented participants, the process is reacional, and we will speak not of Actors, but of Reactors, and not of Goals, but of Phenomena” (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 67).

Quadro 2: Despedida das interagentes ao final da quarta interação



Enunciado da quarta interação: Interagente brasileira se despede acenando com a mão. Percebemos que aqui estamos tratando de uma **estrutura narrativa**, pois **os processos de ação e reação** são perceptíveis. O papel de Reator é assumido pelas duas participantes, que direcionam os **vetores** uma para a outra, sendo uma a **meta** da outra. No caso da interagente brasileira, os vetores são o sorriso e o gesto de adeus com a mão direcionada à colega; já a interagente argentina reage com um sorriso direcionado para a brasileira. Neste caso, os processos mentais não são representados em balões, e sim através das falas das interagentes. Em síntese, a estrutura narrativa aqui apresentada envolve ação e reação por meio dos vetores, proporcionando o estabelecimento do diálogo entre as duas participantes.

Descrição: A interagente brasileira diz: até a próxima semana.
A interagente argentina responde com um sorriso.

Minutagem: 01:09:33,030 --> 01:09:34,900

Fonte: Dados da pesquisa.


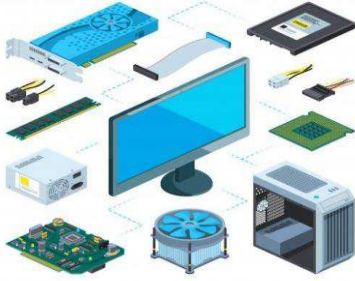

Além dos processos de ação e reação, temos também os processos verbais e mentais, que são geralmente apresentados em balões contendo pensamentos ou falas. “Um tipo especial de vetor pode ser observado nas histórias em quadrinhos: as saliências oblíquas dos balões de pensamento e balões de diálogo que conectam desenhos de falantes ou pensadores à sua fala ou pensamento”³⁷ (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 68). Quando o que está dentro do balão é um pensamento, o participante é um Experienciador, e tal pensamento é um Fenômeno, mas quando o que está no balão é dito pelo Dizente, classificamos o que é dito como um Enunciado. No caso mostrado no quadro 3, temos um Enunciado, pois não há representação de pensamentos, já que toda a narrativa é dita pelas participantes do diálogo.

Uma vez compreendida a estrutura narrativa, nos ocuparemos agora da estrutura conceitual. Como já mencionamos anteriormente, nela não há presença de vetores; nesse tipo de estrutura, o participante é descrito e representado de forma estática. Essa descrição pode ser

³⁷ Tradução nossa. No original: “A special kind of vector can be observed in comic strips: the oblique protrusions of the thought balloons and dialogue balloons that connect drawings of speakers or thinkers to their speech or thought” (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 68).

realizada por meio de processos classificacionais, analíticos ou simbólicos, conforme mostra o Quadro 3:

Quadro 3: Processos da estrutura conceitual

		
<p>Fonte: https://pixabay.com/pt/photos/os-tempos-de-escola-3599172/</p>	<p>Fonte: https://idocode.com.br/blog/tecnologia/partes-principais-computador/</p>	<p>Fonte: https://pixabay.com/pt/photos/escola-qu%C3%admica-uganda-professora-1589323/</p>
<p>Processos classificacionais: os participantes são agrupados de acordo com suas características, geralmente subordinados a uma categoria abrangente e organizados dentro dela.</p>	<p>Processos analíticos: são apresentadas as partes de um todo, sendo o todo denominado portador e suas partes sendo denominadas atributos possessivos.</p>	<p>Processos simbólicos: os participantes são denominados portadores e atributos simbólicos, ambos são sugestivos e dependem do posicionamento, tamanho, grau de foco, iluminação e tonalidade de cor atribuídos a cada um.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Kress e van Leeuwen (2006).

No Quadro 3, a imagem que escolhemos para representar os processos classificacionais mostra que todos os materiais apresentados pertencem à mesma categoria, todos são materiais escolares e, portanto, fazem parte de um determinado grupo de objetos. Já na imagem que representa os processos analíticos, observamos as partes de um todo, sendo o computador denominado portador e as suas peças classificadas como atributos possessivos. Por último, a imagem que corresponde aos processos simbólicos é a de um professor, que é o portador, enquanto seus atributos simbólicos são o quadro, o livro e demais elementos.

3.2.2 Metafunção interativa

Esta metafunção se relaciona exatamente com a interação entre o participante na imagem e o espectador. De acordo com a GDV, existem participantes que geram uma Demanda ao direcionar seu olhar para a pessoa que contempla a imagem. “Há, então, uma diferença fundamental entre as imagens em que os participantes representados olham diretamente para os

olhos do espectador e as imagens em que não é esse o caso”³⁸ (Kress; van Leeuwen, 2006, p.117). Nas imagens em que o participante não tem o seu olhar direcionado para o espectador existe então uma Oferta.

Assim como o olhar, o participante pode direcionar o sorriso e outras expressões corporais ao espectador. “Em cada caso, a imagem quer algo dos espectadores – quer que eles façam algo (aproximar-se, ficar à distância) ou que formem um vínculo pseudossocial de um tipo particular com o participante representado”³⁹ (Kress; van Leeuwen, 2006, p.118). Os olhares e expressões corporais podem ser produzidos por humanos, animais e objetos antropomorfizados, evocando, em todos os casos, uma relação com o espectador.

A escolha entre uma imagem que apresente Demanda ou Oferta irá depender do objetivo daquele que a elabora. Kress e van Leeuwen (2006), apontam como exemplo contextos de notícias televisivas, onde se deseja atenção; nesses casos a imagem de Demanda é preferida pela necessidade de conexão com o espectador. Já em casos como um longa-metragem, é preferível a Oferta, para criar a ilusão de que os representados não sabem que estão sendo observados.

Ainda sobre metafunção interativa, a distância social é outro ponto de relevância que devemos considerar. Assim como no convívio social, as imagens estabelecem certa distância entre o participante e o espectador. De acordo com Kress e van Leeuwen, (2006, p.124), “na interação cotidiana, as relações sociais determinam a distância (literal e figurativamente) que mantemos uns dos outros”⁴⁰. Tal distância é estabelecida nas imagens por meio do tamanho do quadro ou enquadramento. Existem várias possibilidades para demonstrar o grau de intimidade entre o participante e o espectador, isso se dá por meio dos planos abertos, médios e fechados. Os abertos evocam menos intimidade, os médios denotam intimidade média e os fechados demonstram maior intimidade.

Além da distância social, existe também a perspectiva, que é possibilitada a partir do ângulo da imagem, seja ele Frontal, Oblíquo ou Vertical,

O ângulo frontal diz, por assim dizer: ‘O que você vê aqui é parte do nosso mundo, algo com o qual estamos envolvidos’. O ângulo oblíquo diz: ‘O que você vê aqui não

³⁸ Tradução nossa. No original: “There is, then, a fundamental difference between pictures from which represented participants look directly at the viewer’s eyes, and pictures in which this is not the case” (Kress; van Leeuwen, 2006, p.117).

³⁹ Tradução nossa. No original: “In each case the image wants something from the viewers – wants them to do something (come closer, stay at a distance) or to form a pseudo-social bond of a particular kind with the represented participant” (Kress; van Leeuwen, 2006, p.117).

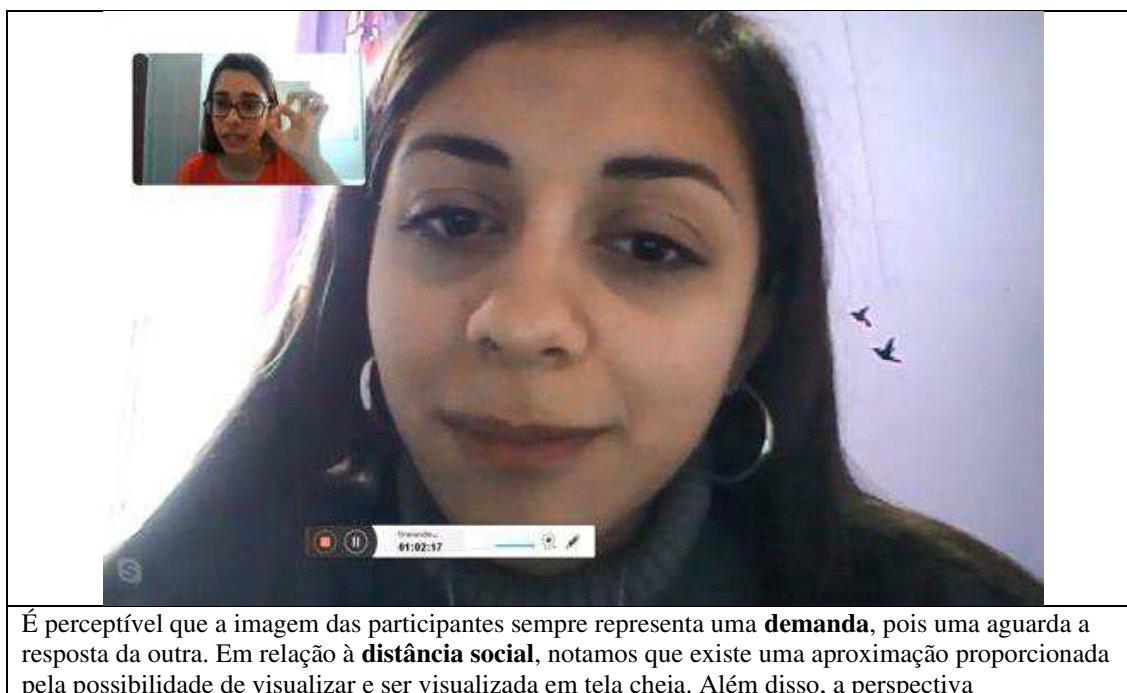
⁴⁰ Tradução nossa. No original: “In everyday interaction, social relations determine the distance (literally and figuratively) we keep from one another” (Kress; van Leeuwen, 2006, p.124).

faz parte do nosso mundo; é o mundo deles, algo com o qual não estamos envolvidos⁴¹ (Kress; van Leeuwen, 2006, p.136).

No ângulo Vertical é revelada a posição da câmera. Se o participante é visto de um ângulo alto, entende-se que o espectador tem poder sobre ele; se o participante é representado de um ângulo baixo, a relação é inversa, ele que detém o poder. Caso o nível seja olho no olho, há uma relação igualitária.

Por último, além do contato, distância social e perspectiva, a imagem pode ser considerada dentro de uma modalidade. Isso significa que tal imagem, seja ela de pessoas, lugares ou coisas, pode ser representada como naturalística ou abstrata. Tais modalidades são delineadas “à medida que detalhes, nitidez, cor, etc. são reduzidos ou amplificados, à medida que a perspectiva se aplaina ou se aprofunda”⁴² (Kress; van Leeuwen, 2006, p.159). Quanto mais cores, iluminação, brilho e detalhes a imagem possui, mais naturalística ela é. “Em contrapartida, quando, na imagem, os participantes representados estão em um plano de fundo neutro, com poucos detalhes, cores em preto-e-branco, brilho e iluminação fracos ou fortes demais” (Pereira, 2017, p. 36) mais abstrata ela se torna. Veremos um exemplo de como ocorre a metafunção interativa no teletandem, no quadro seguinte:

Quadro 4: Interagente brasileira gesticula para facilitar a compreensão da palavra brigadeiro.



⁴¹ Tradução nossa. No original: The frontal angle says, as it were, ‘What you see here is part of our world, something we are involved with.’ The oblique angle says, ‘What you see here is not part of our world; it is their world, something we are not involved with.’ (Kress; van Leeuwen, 2006, p.136).

⁴² Tradução nossa. No original: “As detail, sharpness, colour, etc. are reduced or amplified, as the perspective flattens or deepens” (Kress; van Leeuwen, 2006, p.159).

predominante é o ângulo frontal em nível olho no olho, denotando uma relação igualitária. Por último, a nitidez, cores e iluminação permitem uma percepção naturalística das duas participantes em relação a sua colega de interação.
Descrição: A brasileira junta o polegar e o indicador enquanto diz: Es un dulce redondito de chocolate. Argentina responde: Ah, já. Acá sería como un bonbon o bocadito.
Brasileira: O brigadeiro brasileiro é fácil de fazer.
Minutagem: 00:58:03,110 --> 01:02:44,280

Fonte: Dados da pesquisa.

Adentraremos agora nas características da metafunção composicional e, ao longo da explanação, exemplificaremos como ela se manifesta nas interações em teletandem.

3.2.3 Metafunção composicional

Aqui temos a compreensão de como os participantes são representados e interagem nas relações entre si. Essa metafunção é “a composição do todo, a maneira pela qual os elementos representativos e interativos se relacionam entre si, a maneira como são integrados em um todo significativo”⁴³ (Kress; van Leeuwen, 2006, p.176). Tais relações são expressas por meio de três elementos composicionais, a saber, o valor informacional, a saliência e a moldura ou enquadramento. É importante destacar que tais elementos não fazem referência apenas às imagens, mas também aos textos compostos por imagens e palavras, além de elementos expostos em um monitor de computador, ou em uma tela de televisão. Abordaremos cada um deles de forma separada.

No valor informacional, considera-se como os elementos se localizam em relação a eles mesmos e ao espectador. “Em outras palavras, a colocação dos elementos (dos participantes e dos sintagmas que os conectam uns aos outros e ao espectador) confere-lhes valores informativos específicos entre si”⁴⁴ (Kress; van Leeuwen, 2006, p.176). Sendo assim, existem participantes posicionados à direita, esquerda, na parte superior ou inferior, à margem ou no centro. Cada uma dessas posições tem um valor na informação.

Os posicionamentos destacados fazem referência ao horizontal pois, à esquerda, temos o lugar no qual são colocadas as informações já conhecidas, aquelas que estão no senso comum

⁴³ Tradução nossa. No original: “the composition of the whole, the way in which the representational and interactive elements are made to relate to each other, the way they are integrated into a meaningful whole” (Kress; van Leeuwen, 2006, p.176).

⁴⁴ Tradução nossa. No original: “In other words, the placement of the elements (of the participants and of the syntagms that connect them to each other and to the viewer) endows them with specific information values relative to each other” (Kress; van Leeuwen, 2006, p.177).

e, por isso, são relativamente fáceis de interpretar. Já à direita, temos informações novas, que exigem mais atenção do leitor para sua compreensão.

Além destes posicionamentos, temos as informações que são postas na vertical. De acordo com Carmo (2014, p. 131), “o ideal é identificado como a essência idealizada ou generalizada da informação. O real é identificado como informações mais específicas, práticas e próximas da realidade”. A informação que corresponde ao ideal ocupa a parte superior da imagem, enquanto a informação real é posta na parte inferior.

Em relação a núcleo e periferia, o primeiro é o participante central da informação, e a periferia é o que está em seu entorno, ou seja, são elementos que compõem a imagem, mas não são a mensagem principal. Um exemplo de imagem com elemento central e periférico é a terceira imagem do Quadro 3. Ali, temos a figura central do professor e os participantes periféricos, como, por exemplo, livros e quadros, compondo o todo.

A saliência é outro componente importante na metafunção composicional, pois é também por meio dela que identificamos o elemento principal. Ela é responsável por chamar atenção do espectador para determinado artefato, conforme Kress e van leeuwen (2006, p.177) afirmam abaixo.

Os elementos (participantes, bem como sintagmas representativos e interativos) são feitos para atrair a atenção do espectador em diferentes graus, conforme percebido por fatores como posicionamento em primeiro plano ou plano de fundo, tamanho relativo, contrastes no valor tonal (ou cor), diferenças de nitidez, etc.⁴⁵

Dependendo da maneira como cada participante se sobressai, é estabelecida uma hierarquia pelo espectador, o que resulta numa interação complexa entre vários fatores, como tamanho, nitidez de foco e contraste tonal. Tais fatores fazem com que exista um peso visual que altera a forma como alguns participantes e elementos chamam mais atenção, mesmo que estejam integrados em uma mesma imagem. Partindo do conceito Bakhtiniano de horizonte social (Volóchinov, 2019), é possível afirmar que este também determinará o foco de atenção do espectador, uma vez que estão envolvidos fatores como idade, classe social, orientação sexual, escolaridade etc.

O terceiro e último elemento composicional é a moldura ou enquadramento. Esse elemento é responsável por aproximar ou distanciar os elementos da imagem. Isso é feito por meio da presença ou não de diferentes planos, linhas ou outras divisões que fazem com que os

⁴⁵ Tradução nossa. No original: The elements (participants as well as representational and interactive syntagms) are made to attract the viewer’s attention to different degrees, as realized by such factors as placement in the foreground or background, relative size, contrasts in tonal value (or colour), differences in sharpness, etc. (Kress; van Letttttt\bbbbneuwen, 2006, p.177).

elementos estejam ou não interligados. “A presença ou ausência de dispositivos de enquadramento (realizados por elementos que criam linhas divisórias, ou por linhas de enquadramento reais) desconecta ou conecta elementos da imagem, significando que eles pertencem ou não pertencem em algum sentido”⁴⁶ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.177). Ou seja, quando há a presença de linhas ou planos diferentes, os elementos não fazem parte de um mesmo sentido, mas, quando essa presença não existe, os elementos fazem parte do mesmo grupo, estão integrados.

Quadro 5: Envio de link com foto do Parque do povo pela interagente brasileira.

<p>Os três elementos que caracterizam a metafunção composicional podem ser observados na imagem, pois o valor informacional transmitido pelas duas interagentes são temas centrais, já que cada uma delas aparece para outra, no centro da tela; em relação à saliência, percebemos que o que mais se destaca é a figura de cada participante acompanhada de um fundo que representa os locais de onde elas estão transmitindo as informações. Por último, temos as divisões da moldura entre as imagens das participantes e algumas das informações por elas compartilhadas aparecendo no chat do lado direito, denotando que estas são informações novas para as quais ambas devem atentar ao longo do diálogo.</p>
<p>Descrição: A interagente brasileira envia um link com uma foto do Parque do povo e diz “para que observes un poco”, pois ao falar das festas juninas em interações passadas já havia enviado imagens do local. A interagente argentina diz: “ah ya me acordé”.</p>
<p>Mínutagem: 00:22:47,000 --> 00:27:39,790</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao longo desta parte do nosso trabalho, apresentamos uma síntese dos conceitos fundamentais da GDV, logo após dialogar sobre a origem e algumas correntes de estudo sobre multimodalidade, pois acreditamos que, diante da análise que faremos das interações, iremos acionar a teoria aqui exposta para realizar uma análise dialógica com considerações sobre a multimodalidade.

⁴⁶ Tradução nossa. No original: “The presence or absence of framing devices (realized by elements which create dividing lines, or by actual frame lines) disconnects or connects elements of the image, signifying that they belong or do not belong together in some sense” (Kress; van Leeuwen, 2006, p.177).

3.3 Contribuições da GDV para o ensino: possibilidades e desafios

A Gramática do Design Visual (GDV), proposta por Kress e van Leeuwen, oferece uma estrutura analítica para entender como os elementos visuais são usados para comunicar significados em variados contextos. No âmbito educacional, a GDV pode contribuir significativamente tanto para a análise quanto para a criação de materiais didáticos e estratégias de ensino. Aqui estão algumas das possibilidades e desafios associados à implementação da GDV no ensino.

Ela é capaz de possibilitar a melhoria na Alfabetização Visual. Em uma era dominada pela imagem, ensinar os alunos a ler e interpretar representações visuais é crucial. A GDV fornece ferramentas para que os estudantes compreendam como as imagens são construídas e quais significados o uso delas transmite, fomentando uma alfabetização visual crítica.

Além disso, pode ser utilizada no desenvolvimento de Materiais Didáticos, a GDV pode ser usada para melhorar a qualidade dos materiais didáticos, assegurando que os aspectos visuais destes materiais estejam alinhados com os objetivos pedagógicos. Isso inclui a escolha adequada de cores, layout, e imagens que facilitam a aprendizagem e mantêm os estudantes engajados.

Outro ponto relevante é a integração da multimodalidade, pois a GDV auxilia professores a integrar textos, imagens, e outros modos semioticamente ricos, de maneira que complementem e reforcem uns aos outros. Isto é particularmente útil em ambientes de aprendizagem multimodais, como salas de aula virtuais e materiais *online*.

Ao entender os princípios da GDV, os alunos podem se tornar mais aptos na criação de seus próprios conteúdos visuais, o que é uma habilidade valiosa em muitos campos profissionais e pessoais. Entre os desafios que podemos enumerar está a capacitação docente, pois garantir que os educadores estejam bem versados nos princípios da GDV, pode exigir uma formação específica que nem todos os professores estão dispostos ou têm a oportunidade de realizar.

Introduzir a GDV em currículos já sobrecarregados pode ser desafiador, e os educadores podem ter dificuldade em simplificar esses conceitos para níveis de ensino básico. Soma-se a isso a exigência de capacidade para avaliar eficazmente como os estudantes compreendem e utilizam informações visuais, já que desenvolver métricas e ferramentas de avaliação para competências visuais ainda é um campo em desenvolvimento.

A necessidade de equidade no acesso para garantir que todos os estudantes utilizem as tecnologias que permitam uma experiência de aprendizado verdadeiramente multimodal e

visual é mais um desafio, especialmente em regiões menos desenvolvidas. No Brasil, apesar dos avanços na expansão da internet, ainda existem algumas regiões sem acesso adequado à rede. Essas áreas geralmente incluem partes remotas da região Norte, como algumas comunidades na Amazônia, bem como algumas áreas rurais em outras regiões do país. As principais razões para a falta de acesso à internet nessas áreas incluem vários fatores, listados a seguir.

Com uma infraestrutura inadequada, como a falta de torres de celular e fibra óptica, muitas regiões do Brasil carecem do serviço. Há o custo elevado pois, principalmente em algumas áreas remotas, os custos de instalação e manutenção de infraestrutura de internet são muito altos em comparação com a demanda local, o que desencoraja os provedores de serviços a estender sua cobertura.

A vasta geografia brasileira também se prova um empecilho, especialmente na região amazônica, impondo desafios logísticos para a instalação de infraestrutura de internet.

Ademais, há que se abordar a falta de incentivos. Em algumas áreas, a falta de verbas governamentais, incentivos ou políticas específicas para promover a conectividade pode resultar em falta de acesso à internet. Finalmente, cabe ressaltar que, em muitos casos, as comunidades sem acesso à internet também enfrentam desafios socioeconômicos, o que pode dificultar a alocação de recursos para investimentos em infraestrutura de telecomunicações. O governo brasileiro tem implementado diversos programas para tentar reduzir essa lacuna digital, como o Programa Norte Conectado que,

Foi criado pelo Ministério das Comunicações (MCOM) com a missão de expandir a infraestrutura de comunicações na Região Amazônica. Por meio da implantação de um backbone em fibra óptica, composto por oito infovias, o Programa vai atender às políticas públicas de telecomunicações, educação, pesquisa, saúde, defesa e do judiciário, e ainda outras políticas públicas que venham a se integrar ao escopo do Programa (Brasil, 2022).

Além desse, existe também o Projeto Amazônia Conectada que reflete “um esforço interministerial entre o Ministério da Defesa, Ministério das Comunicações e Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação” (Brasil, 2020). As referidas iniciativas visam expandir o acesso à internet em áreas remotas e carentes do país. No entanto, ainda há muito a ser feito para garantir que todas as regiões do Brasil tenham o acesso adequado.

A integração da Multimodalidade e da Gramática do Design Visual no ensino oferece muitas oportunidades para enriquecer a experiência educacional e preparar melhor os alunos para um mundo onde a comunicação visual é tão presente. No entanto, os desafios relacionados

à formação de professores, à complexidade da teoria, à avaliação das competências e à equidade devem ser gerenciados com cuidado para maximizar os benefícios dessa abordagem. Implementar a GDV de forma eficaz requer não apenas recursos, mas também um comprometimento contínuo com a educação visual como um componente essencial.

A seguir, apresentamos alguns pontos convergentes entre a teoria de Bakhtin e de seu Círculo e a Multimodalidade.

3.4 Confluências entre os estudos do Círculo de Bakhtin e da Multimodalidade

Ao escolhermos como aporte teórico-metodológico para esta tese os estudos de Bakhtin e do Círculo, e da multimodalidade, o fizemos levando em consideração que é possível o diálogo entre essas duas teorias, já que ambas possuem confluências que nos permitem trabalhar traços relacionados a elas de forma coerente. Assim como Bakhtin e seu Círculo consideram que, ao nos comunicarmos, fazemos isso com todo o corpo e usando vários recursos, a multimodalidade caminha na mesma direção, ao assumir que os recursos comunicativos são variados.

Ambas as teorias compreendem que o uso da linguagem é plurivalente. Por isso é que por meio dela nos comunicamos com o *outro*, sendo este o objetivo principal da linguagem, possibilitando a troca de ideias, pensamentos e ideologias com aqueles que nos cercam, ou até mesmo com os que estão longe de nós, mas podem, por exemplo, acessar aquilo que falamos, escrevemos, ou mostramos por meio de imagens.

Tanto a multimodalidade como os estudos de Bakhtin e do Círculo apontam para o estudo da linguagem de modo a considerar o que é produzido de forma autêntica e irrepitível. Para o Círculo, não interessam as formas engessadas da comunicação, pois ela é dinâmica e irrepitível; já para a multimodalidade, a captação da fala, e não os exemplos elaborados pelos próprios gramáticos, deve compor o material a ser analisado nos seus estudos.

As duas teorias tratam sobre o enunciado como algo que carece de resposta. Para Bakhtin e seu Círculo, viver é responder, é participar do diálogo inconcluso proporcionado pela vida humana. Do mesmo modo, ao tratar sobre as imagens, a multimodalidade deixa claro que elas sempre são compostas prevendo uma resposta do interlocutor, assim podemos perceber que nos dois casos a interação é primordial para a comunicação.

Por fim, destacamos que as duas teorias entendem a junção entre o verbal e aquilo que não é verbal. Para a multimodalidade, a escrita, assim como as demais formas de comunicação,

é multimodal; enquanto para Bakhtin e o Círculo o universo verbal é envolvido pelo universo não verbal, logo eles não existem separadamente, mas sim de forma conjunta. Os conceitos apresentados a seguir já foram abordados de maneira mais detalhada no capítulo anterior e no início deste capítulo, e, a partir deste ponto, apresentamos algumas confluências existentes entre eles.

Mikhail Bakhtin é conhecido por suas contribuições significativas para a teoria da linguagem, especialmente no que diz respeito à dialogia, heteroglossia e polifonia. Por outro lado, o conceito de multimodalidade refere-se à comunicação que utiliza múltiplos modos, como texto, imagem, som e gesto, para transmitir significado. Embora pareçam conceitos distintos à primeira vista, há áreas de sobreposição e confluência entre o Círculo de Bakhtin e a multimodalidade.

O dialogismo, central no pensamento de Bakhtin, enfatiza a natureza dialógica da linguagem, onde os significados emergem de interações sociais e contextuais. Na multimodalidade, diferentes modos de comunicação interagem entre si, criando uma rede de significado que é construída e interpretada em um contexto específico. Assim como no diálogo verbal, onde as vozes múltiplas coexistem e interagem, na multimodalidade, diferentes modos de comunicação coexistem para produzir significado.

Bakhtin introduziu o conceito de heteroglossia para descrever a coexistência de múltiplas vozes e perspectivas dentro de um texto. Na multimodalidade, essa ideia é ampliada para incluir não apenas vozes verbais, mas também visuais, sonoras e gestuais. Por exemplo, em uma apresentação multimodal, imagens, gráficos, música e discurso verbal podem representar diferentes perspectivas, criando uma experiência heteroglósica para o espectador.

A polifonia, outro conceito chave de Bakhtin, refere-se à interação de vozes distintas e autônomas dentro de um texto. Na multimodalidade, essa ideia se manifesta na interação de diferentes modos de comunicação, cada um contribuindo com sua própria voz para o significado geral. Por exemplo, em um vídeo educacional multimodal, o texto verbal, imagens, efeitos sonoros e a música podem todos contribuir para criar uma experiência polifônica, onde múltiplas vozes se entrelaçam para transmitir uma mensagem complexa.

Bakhtin enfatizou a importância do contexto na interpretação do discurso, argumentando que o significado emerge das interações entre o texto e o contexto sociocultural. Da mesma forma, na multimodalidade, o contexto desempenha um papel crucial na interpretação dos diferentes modos de comunicação. Os significados emergem das interações complexas entre os modos e o contexto no qual são produzidos e recebidos.

Em resumo, as confluências entre o Círculo de Bakhtin e a multimodalidade residem na ênfase na interação, na diversidade de vozes e perspectivas, na importância do contexto e na complexidade da comunicação. Ambos destacam a natureza dinâmica e social da linguagem e da comunicação, reconhecendo que o significado é construído através de interações complexas entre diferentes elementos e contextos.

Com esse esclarecimento feito, no capítulo seguinte apresentaremos, em primeiro lugar, a telecolaboração em sentido amplo. Em segundo, nos aproximaremos do contexto telecolaborativo que iremos analisar. Em terceiro, exibimos o estado da arte das pesquisas realizadas sobre teletandem, de acordo com nossa busca no banco de teses e dissertações da Capes, e, por último, abordamos a telecolaboração e suas relações com as correntes teórico-metodológicas tratadas nesta tese.

4- CONTEXTOS TELECOLABORATIVOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

O espaço criado para a atividade de teletandem permite que dois indivíduos de comunidades diversas unam-se em um propósito comum, viabilizando, assim, um contato cultural que nos parece notadamente mais intenso e genuíno do que o que é geralmente vivenciado em contextos tradicionais de ensino de línguas (Telles, 2009, p. 189).

Nas partes anteriores desta tese, apresentamos nossa perspectiva sobre vários temas que transpassam o nosso trabalho. Este capítulo em especial, carrega consigo a síntese do contexto no qual adentramos para analisar os dados. Por enfrentarmos muitos anos de um ensino de línguas detido entre as quatro paredes de uma sala de aula, nos deparamos com novas possibilidades de fazer o ensino-aprendizagem de línguas acontecer.

As TDICs, as quais nos referimos várias vezes ao longo do nosso texto, estão presentes no nosso cotidiano e perpassam também os ambientes de ensino-aprendizagem, fazendo com que novas perspectivas metodológicas devam ser adotadas e passem a integrar o repertório de formas usadas pelos professores no intuito de alcançar seus objetivos didático-pedagógicos.

Em um episódio recente, a pandemia causada pelo coronavírus fez com que até mesmo os professores mais resistentes à ideia fossem conduzidos para diante das telas, na tentativa de levar aos seus alunos as informações necessárias para dar continuidade do processo iniciado presencialmente, nas salas de aula, no começo do ano letivo de 2020.

Diferente daqueles que são resistentes em relação às TDICs, alguns docentes as incorporaram na sua forma de ensinar, mesmo antes da pandemia, aproximando-se do modo como seus alunos costumam se comunicar; afinal, esse é o cenário com o qual boa parte dos professores se depara em seu dia-a-dia. O uso insistente dos celulares, que por vezes gera transtornos nas salas de aula, passou a ser pensado como uma ferramenta de ensino-aprendizagem, assim como a internet, tão presente na vida dos jovens, adolescentes e crianças, bem como da maior parte da sociedade.

É claro que aqui se deve abrir um parêntese para as situações nas quais essas possibilidades não existem. Seja por dificuldades técnicas, orçamentárias ou de adaptação dos próprios professores a uma nova realidade, pois apesar de o episódio pandêmico ter trazido à luz a necessidade de uso das TDICs nas escolas, uma parte das escolas e seus professores ainda passam por uma fase na qual esse processo não se deu de forma definitiva. A matéria intitulada

*Pós-pandemia, como está o uso da tecnologia nas escolas públicas?*⁴⁷ publicada na plataforma Porvir inovações em educação⁴⁸, mostra dados do Centro de Inovação para a Educação Brasileira que apontam para a necessidade de maior engajamento das escolas, no sentido de integrar a tecnologia à aprendizagem e aos processos pedagógicos. Os dados apresentados revelam que:

Entre os números revelados, 81% dos gestores consideram que o uso das tecnologias digitais impacta positivamente os processos de ensino e de aprendizagem e melhora a qualidade e equidade educacional. Contudo, 46% das escolas públicas brasileiras ainda não têm projetos voltados para a tecnologia na prática pedagógica (D'maschio, 2022).

A falta de projetos aponta para a necessidade de condições que favoreça um maior engajamento por parte de gestores, professores e demais envolvidos nos processos educacionais; porém, é parte do nosso dever, na condição de docentes, repensar nossas práticas, e, a partir de incentivo dos poderes públicos, potencializar aquilo que já conseguimos adaptar para que as escolas possam integrar suas práticas pedagógicas às necessidades dos alunos que estão, em sua maioria, imersos nas TDICs.

Traçado esse pequeno panorama que nos provoca a pensar o uso das TDICs na sala de aula, nossa intenção ao construir essa parte desta tese é, além de mostrar como se configura o contexto da pesquisa, levantar algumas questões que dizem respeito à referida abordagem de ensino-aprendizagem. Em primeiro lugar, é de nosso interesse tratar sobre a concepção de telecolaboração, que em um primeiro momento pode parecer relacionada diretamente ao uso das TDICs, porém, mostramos neste primeiro tópico que a colaboração entre alunos a antecedeu. A telecolaboração veio à tona depois, sob diversas nomenclaturas que apresentaremos adiante.

Entre os nomes que a telecolaboração recebera, está o teletandem (Telles, 2009), e é a ele que nos filiamos ao longo desta pesquisa. Tanto é que, em segundo lugar, neste capítulo, apresentamos sua origem, relacionando-o às modalidades de aprendizagem em *tandem*. Seguindo o que Telles (2009) pontua, em terceiro lugar, apresentamos brevemente o teletandem como um contexto de ensino-aprendizagem multimodal.

⁴⁷ Matéria escrita por Ana Luísa D'Maschio, em 19 de novembro de 2022.

⁴⁸ “É a principal plataforma de conteúdos e mobilização sobre inovações educacionais do Brasil. Desde 2012, mapeia, produz e difunde referências para inspirar e apoiar transformações que garantam equidade e qualidade na educação a todos os estudantes brasileiros”. Disponível em: <https://porvir.org/sobre-nos/>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2024.

Em quarto lugar, diante da nossa necessidade de mostrar o teletandem como uma arena na qual os vários discursos se entrecruzam, gerando mudanças de perspectivas sobre si e sobre o outro, apresentamos esta forma de ensino-aprendizagem como um contexto dialógico promissor para seus participantes e pesquisadores.

Em quinto lugar, em uma continuidade do entendimento do teletandem como meio pelo qual é possível o despertar de uma atitude responsável perante o outro, o apresentamos como um caminho seguido pelo *eu* em direção à não-indiferença. Tal ponto foi inserido em nossa discussão por acreditarmos que aprender uma língua por meio do teletandem vai além da assimilação de estruturas, compreendendo o contato real com o *outro* e podendo gerar, a partir disso, aprendizagem e mudanças em quem somos.

Por último, apresentamos um estado da arte das pesquisas realizadas em nosso país sobre o teletandem. É enriquecedor perceber quantos olhares são possíveis em direção a esse contexto de ensino-aprendizagem que parece tão conectado aos nossos dias atuais, mas que apresenta desafios e rende tanto os trabalhos que serão apresentados aqui quanto a nossa própria discussão, visando integrar essa rede de pensamentos sobre o tema.

4. 1 A concepção de telecolaboração

Nesta tese, nosso interesse está voltado para práticas que envolvem a telecolaboração. Por isso, acreditamos na importância de discutirmos o tema e compreendermos que, embora ele esteja relacionado atualmente com o advento da internet, sua existência não é recente e existe uma literatura dedicada a discorrer sobre seus impactos nas práticas de ensino-aprendizagem.

Com esse propósito, começamos por refletir sobre a telecolaboração como fenômeno que atravessou o tempo e chegou até os dias atuais. Em seguida, apresentamos algumas definições de telecolaboração, de acordo com alguns autores e, por último, discutimos se a telecolaboração pode ser compreendida como método, metodologia, abordagem ou prática.

Para Dooly e O'Dowd (2018, p.12), a telecolaboração mudou drasticamente em relação à tecnologia utilizada, porém sua prática não é nova no mundo da educação e remonta há pelo menos um século. É difícil pensar, na atualidade, em como eram realizadas as trocas entre os aprendizes sem o uso das tecnologias digitais das quais dispomos, contudo, desde o Movimento Escolar Moderno na Europa, são realizadas trocas multimídia entre alunos na escola (Kern, 2013, p. 206).

De acordo com Salomão (2017, p. 38), as primeiras tarefas telecolaborativas datam de 1920, quando o professor Célestín Freinet elaborou um projeto de produção de jornais no qual

seus alunos produziram textos que seriam trocados com alunos de outras partes da França, que também haviam produzido o mesmo tipo de conteúdo, configurando um trabalho colaborativo.

Na década de 1960, surge um interesse renovado pela telecolaboração, motivado pela consciência geral emergente de novos horizontes naquela década (Dooly; O'dowd, 2018, p.12). Ainda conforme os autores, “o uso de computadores para conectar alunos de idiomas em todo o mundo não ganhou força, até várias décadas depois, quando computadores pessoais (PCs) se tornaram mais acessíveis em residências e escolas”⁴⁹ (Dooly; O'dowd, 2018, p.12). Atualmente, a relação entre a tecnologia e a aprendizagem de idiomas se estabelece de modo que estamos fortemente influenciados pela forma como nos comunicamos no cotidiano, ou seja, usando as tecnologias digitais da informação e da comunicação.

Nas palavras de Kern, (2013, pág. 211) “o aprendizado de idiomas apoiado por tecnologia continuará sendo uma área crítica para ensino e pesquisa”⁵⁰. Tal assertiva nos faz pensar que nosso envolvimento com a aprendizagem colaborativa tende a permanecer e aprofundar-se, de acordo com o avanço das tecnologias, uma vez que todos os processos nos quais estamos inseridos, inclusive os de ensino-aprendizagem, são afetados pela dinâmica social que cada vez mais é ditada pelas tecnologias disponíveis.

Conforme Dooly e O'Dowd (2018, p.13) destacam, “desde o final da década de 1990, sociedades, culturas e pessoas não são mais percebidas como separadas; todos eles fazem parte de uma infraestrutura globalizada”⁵¹. Com isso, as fronteiras para a comunicação não são tão fixas como eram anteriormente, as formas para se comunicar são ampliadas continuamente e diluem os limites, permitindo que existam trocas culturais significativas, por meio da comunicação entre indivíduos.

Em sintonia com nossa pesquisa, um fenômeno que aborda a telecolaboração é o fato de que as ferramentas de comunicação oferecem aos professores a oportunidade de colocar seus alunos em contato com parceiros de interação geograficamente distribuídos. A conexão internacional afeta as relações de trabalho e os estudos, fazendo com que os alunos aprendam a interagir em ambientes eletronicamente mediados (Dooly; O'dowd, 2018, p.14).

Diante desta realidade, podemos compreender o que é a telecolaboração a partir de alguns autores. De acordo Dooly e O'Dowd (2018, p.15), a telecolaboração recebeu vários

⁴⁹ Tradução nossa. No original: “Of course, the use of computers to connect language learners across the globe did not really pick up momentum until several decades later, when personal computers (PCs) became more accessible in homes and schools” (Dooly; O'dowd, 2018, p.12).

⁵⁰ Tradução nossa. No original: “that technology-supported language learning will remain a critical area for teaching and research” (Kern, 2013, p. 211).

⁵¹ Tradução nossa. No original: “Since the late 1990s, societies, cultures and people are no longer perceived as separate; they are all part of a globalized infrastructure”. (Dooly; O'dowd 2018, P.13).

nomes, a saber, conexões virtuais (Warschauer 1996); teletandem (Telles 2009); aprendizagem em rede global (Starke-Meyerring & Wilson 2008); interação e troca online, ou OIE (Dooly & O'Dowd 2012).

A primeira definição que destacamos entende telecolaboração como parcerias internacionais que acontecem por meio de aulas paralelas e usam ferramentas de comunicação da internet para a promoção do intercâmbio cultural (Belz, 2003).

Já para O'Dowd (2018), ela é o intercâmbio virtual no qual há o envolvimento de grupos de alunos em interação intercultural de forma colaborativa e online, em localizações geográficas diferentes com a orientação de educadores ou especialistas (Dooly; O'dowd, 2018, p.16).

Existem definições do termo que contemplam as práticas telecolaborativas em outros ambientes além da sala de aula, e com outros objetivos além dos educacionais, como é o caso daquela apresentada por Dooly,

o processo de comunicação e trabalho em conjunto com outras pessoas ou grupos de diferentes locais por meio de ferramentas de comunicação online ou digitais (por exemplo, computadores, tablets, telefones celulares) para coproduzir um resultado de trabalho desejado. A telecolaboração pode ser realizada em vários ambientes (sala de aula, casa, local de trabalho, laboratório) e pode ser síncrona ou assíncrona. Na educação, a telecolaboração combina todos esses componentes com foco na aprendizagem, interação social, diálogo, intercâmbio intercultural e comunicação, todos aspectos especialmente importantes da telecolaboração no ensino de idiomas⁵²(Dooly, 2017, p. 169 apud Dooly; O'dowd, 2018, p.16).

Diante do nosso foco de trabalho, que é tratar da telecolaboração para ensino-aprendizagem de línguas, percebemos que essa dinâmica é uma tendência de trabalho abrangente e a escola não está isolada dos processos que ocorrem socialmente. Uma vez compreendido o fato de que a telecolaboração contempla também outras atividades, damos continuidade apresentando algumas definições apresentadas pelos estudiosos que evidenciam a telecolaboração como pertencente à várias atividades realizadas na sociedade. Kern (2013, p. 206) denomina os encontros interculturais *online* como telecolaboração que, nessa acepção, tem incidência crescente no ensino de línguas e, como colaboração a distância, envolve duas ou

⁵² Tradução nossa. No original: “the process of communicating and working together with other people or groups from different locations through online or digital communication tools (e.g., computers, tablets, cellphones) to co-produce a desired work output. Telecollaboration can be carried out in a variety of settings (classroom, home, workplace, laboratory) and can be synchronous or asynchronous. In education, telecollaboration combines all of these components with a focus on learning, social interaction, dialogue, intercultural exchange and communication all of which are especially important aspects of telecollaboration in language education” (Dooly 2017, p. 169 apud Dooly; O'dowd, 2018, p.16).

mais salas de aula em países diferentes, com práticas que enfatizam o aspecto cultural no aprendizado da língua-alvo.

Telecolaboração é uma palavra que vem sendo usada para denominar vários intercâmbios online, compreendendo desde práticas linguísticas sem orientação, como conversas online na língua-alvo, até intercâmbios elaborados por meio de projetos (Dooly; O'dowd, 2018, p.17). Para Salomão (2017, p.40), “a telecolaboração é um ótimo exemplo de como articular o ensino de língua adicional em sala de aula com experiências de contato com outros aprendizes que podem ser extremamente enriquecedoras, tanto no nível linguístico quanto (inter)cultural”. Diante de tal afirmação, compreendemos que atividades de pesquisa que levem em consideração esse contexto também podem contribuir para a melhor compreensão de como acontece o funcionamento da telecolaboração⁵³, bem como divulgar sua prática e explorar fatores decorrentes dela, que ainda não foram amplamente estudados.

A telecolaboração pode ser abrangida de várias formas e ter várias outras denominações, porém algumas características parecem ser predominantes em todas as definições que observamos. A primeira delas é a questão colaborativa, sempre há pelo menos duas pessoas envolvidas que trabalham juntas em busca de um propósito em comum; outra questão é a distância geográfica, pois os colaboradores sempre estão em espaços físicos diversos, permitindo aproximações que exigiriam uma logística elaborada caso fosse realizada presencialmente; uma terceira e última questão é o uso de ferramentas que servem de mediadoras do contato entre os interagentes como, por exemplo, cartas, e-mails e chamadas de vídeo.

Antes de chegar aos desdobramentos da definição de telecolaboração que adotamos no nosso trabalho, optamos por discutir uma questão que pode ser alvo de debate dos estudiosos do tema. Seria a telecolaboração uma metodologia, uma abordagem, um método de ensino ou uma prática? Não temos a intenção de responder definitivamente essa questão, mas desejamos refletir a respeito dela a partir daquilo que os estudos já realizados permitem. No quadro abaixo, sistematizamos algumas definições apresentadas por Dooly e O'Dowd (2018).

⁵³ A concepção de telecolaboração que adotamos ao longo desta tese ainda será apresentada.

Quadro 6: Definições de método e metodologia

Autor	Termo	Definição
Richards (1990)	Método	- Aquilo que é selecionado em termos de atividades e tarefas, pelo professor, para alcançar seus objetivos de aprendizagem ao longo das aulas.
Kumaravadivelu (2006)	Método	- Elaborado por especialistas da área.
	Metodologia	- É o que realmente os professores realizam nas aulas.
Thornbury (2013)	Metodologia	- Como ensinar, o quê ensinar, o porquê e a quem, influenciados por teorias da linguagem e da aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Dooly e O'Dowd (2018).

Além das definições apresentadas no Quadro 6, em Richards e Rodgers (1998) encontramos uma definição de método que compreende três elementos, são eles: abordagem, desenho e procedimentos. Os autores pontuam que a abordagem engloba as concepções sobre língua e seu aprendizado, que são advindas das teorias linguísticas e influenciam nas práticas em sala de aula, principalmente no que se refere aos professores.

O desenho envolve todo o planejamento das aulas, incluindo objetivos, modelo do programa de ensino, atividades a ser realizadas e os papéis do aluno, do professor e das atividades propostas. Tal elemento garante a coesão do programa proposto de acordo com a abordagem escolhida.

Já o procedimento está relacionado às técnicas, práticas e condutas adotadas de acordo com o método. O uso dos equipamentos, recursos e materiais, bem como a utilização do tempo, a forma como é organizada a sala de aula e sua dinâmica. Todos esses procedimentos estarão de acordo com o método escolhido pelo professor.

Para Dooly e O'Dowd (2018, p.19), a telecolaboração está próxima ao que é compreendido como abordagem. De acordo com eles,

Abordagem é geralmente entendida como a maneira pela qual um indivíduo aplica princípios definidos de forma bastante explícita de como algo deve ser feito – com base em fundamentos teóricos (por exemplo, um aprendizado sociocultural das teorias). Esses princípios podem incluir os papéis de professores e alunos, atividades e resultados esperados, objetivos de aprendizagem e como eles são mais bem alcançados, e assim por diante.⁵⁴

⁵⁴ Tradução nossa. No original: “Approach is generally understood as the way in which an individual applies quite explicitly defined principles of how something should be done – based on theoretical foundations (e.g., a socio-

Conforme o que temos estudado sobre telecolaboração, até o presente momento, assegurar que ela é uma metodologia, abordagem, método de ensino ou prática é uma tarefa difícil, pelas várias formas de como ela pode ser realizada, por se tratar de um contexto de ensino-aprendizagem dinâmico e elaborado de acordo com cada caso.

É perceptível que as definições de abordagem e método dos autores acima citados se aproximam, de modo que ambos contemplam fundamentos teóricos sobre a linguagem e a aprendizagem de línguas, os papéis dos professores e alunos, e a função das atividades em sala de aula. Neste capítulo, ao tratarmos sobre telecolaboração vemos que uma das definições corresponde ao teletandem, e é dele que nos aproximamos nesse momento – considerando-o como uma das modalidades de *tandem* – na qual os parceiros se envolvem e possuem autonomia, substituindo as modalidades guiadas por métodos nos quais o professor é o protagonista.

Em Rammé (2014), podemos identificar como está organizado esse contexto de ensino-aprendizagem que, embora mostre traços que podem aproximá-lo do método, traz consigo a dinamicidade e individualidade que não permite essa classificação.

Figura 02: Especificidades do *tandem*



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Rammé (2014).

Nesse caso, todos os itens são contemplados. Porém, é preciso compreender que o desenho é estabelecido de acordo com os interagentes, já que, diferente dos métodos

cultural learning theories). These principles might include the roles of teachers and learners, expected activities and outcomes, learning goals and how these are best attained, and so forth” (Dooley; O’Dowd. 2018, P.19).

tradicionais, o foco da telecolaboração recai nos participantes. São eles os responsáveis por estabelecer quais serão as tarefas a ser realizadas e, de acordo com isso, prepararam seu kit didático e se planejaram para a interação.

Em alguns casos, o professor mediador propõe atividades ou temas a serem trabalhados, porém a forma como os integrantes irão se organizar para responder a essa proposta depende deles próprios, agora responsáveis sobre todo o processo. Ao tratarmos especificamente do teletandem, posteriormente, aprofundaremos a questão do papel exercido por cada participante na telecolaboração.

Podem existir casos em que os interagentes não sejam orientados em relação aos procedimentos, porém, em atividades de telecolaboração institucionalizadas, geralmente é feita a recomendação para que exista a conversação em igual tempo nas duas línguas e a realização de *feedback* e autoavaliação. A forma como esses dois últimos acontecerão pode variar de acordo com o que foi proposto pelos mediadores, ou mesmo de acordo com a necessidade dos interagentes. Nas atividades, independente do processo de mediação, a autonomia dos envolvidos é um dos pontos principais a ser exercitado.

Conforme destaca Salomão (2017), a autonomia existente nos trabalhos realizados em colaboração não pode ser entendida isoladamente, ela está relacionada à responsabilidade nas tomadas de decisão daqueles que estão interagindo ao longo do processo. Não se pode entender, nesse caso, a autonomia como ações que o indivíduo irá praticar isoladamente e sim como uma dinâmica de compartilhamento em que o *outro*, e suas necessidades, terão o mesmo grau de importância.

Outro ponto crucial que precisa ser abordado é o fato de que, conforme destaca Vassallo e Telles (2006, p.92), “o currículo *tandem* surge das necessidades e envolvimento dos parceiros. Pode ser, portanto, bastante centrado no aluno e aberto à individualização”⁵⁵. Como estamos tratando de questões metodológicas, é imperioso destacar que a maior parte do processo difere da sala de aula tradicional, em que o professor segue o conteúdo baseado em um currículo proposto pela escola, contemplando as necessidades dos alunos de uma forma mais geral. “De forma diferente e original, a aprendizagem *tandem* reúne contemporaneamente o máximo de individualização com o máximo de socialização”⁵⁶ (Vassallo; Telles, 2006, p. 92), ou seja, há

⁵⁵ Tradução nossa. No original: “the *tandem* curriculum emerges from partners’ needs and involvement. It may be, therefore, quite learner-centered and open to individualization” (Vassallo; Telles, 2006, p. 92).

⁵⁶ Tradução nossa. No original: “Differently, and in an original way, *tandem* learning contemporaneously gathers the maximum of individualization with the maximum of socialization” (Vassallo; Telles, 2006, p. 92).

a consideração pelo sujeito em si e seu par em todo o processo de ensino-aprendizagem, inclusive na seleção do que será aprendido.

Ao considerarmos as atividades desenvolvidas em teletandem, compreendemos que, nessa abordagem, existe um espaço mediado pelas TDICs onde as interações discursivas ocorrem, proporcionando a ampliação da enunciação multimodal, já que é possível o compartilhamento de links⁵⁷, imagens, vídeos e áudios que enriquecem o processo dialógico vivenciado pelos interagentes.

Nesta seção, foram apresentadas várias concepções de telecolaboração e, entre elas, nos filiamos ao teletandem. Além disso, discutimos e compreendemos várias questões sobre as atividades telecolaborativas. Diante disso, nossa perspectiva nessa tese é de que o teletandem é uma abordagem, visto que existe uma flexibilidade que permite adequá-lo a diferentes contextos.

Dando continuidade às questões sobre telecolaboração, trabalharemos de forma específica com o teletandem, que é a concepção de telecolaboração a qual nosso trabalho está vinculado. No próximo tópico trataremos da origem do teletandem e da sua vinculação com os trabalhos realizados em *tandem*.

4.2 A origem do *tandem* e do teletandem

Teletandem é uma forma de ensino-aprendizagem que tem por propriedade principal a colaboração. Viabilizar o contato com línguas adicionais faz parte das modalidades de trabalho em *tandem*, nesta cooperação linguística são seguidos “os mesmos pressupostos de um passeio de bicicleta *tandem*: os dois parceiros têm que viajar juntos e cooperar entre si para chegar ao seu destino” (RAMMÉ, 2014, p.05). Diante da nossa proposta de apresentar o teletandem em contexto colaborativo, no qual desenvolvemos nossa pesquisa, faz-se necessário compreender o teletandem como uma das modalidades de *tandem*.

Para Telles (2009, p. 24), o *tandem* é regido por três princípios. O primeiro deles é o de que as línguas não devem ser misturadas ao longo das interações. De acordo com o autor, este princípio não foi muito explorado pelos estudiosos da área, mas o linguista ressalta sua importância por incentivar e desafiar os participantes a se comunicar na língua a ser aprendida,

⁵⁷ “Esses links, que podem ser palavras, imagens, ícones etc., remetem o leitor a outros textos, permitindo percursos diferentes de leitura e de construções de sentidos a partir do que for acessado e, conseqüentemente, pressupõe certa autonomia de escolha dos textos a serem alcançados através dos links” (Gomes, 2011, P.15).

respeitando o tempo de uso de cada um dos idiomas envolvidos na interação.

O segundo princípio é a reciprocidade, responsável por gerar uma posição de equidade entre os participantes ao realizarem uma troca livre e mútua sobre seus conhecimentos linguísticos e culturais. O princípio da autonomia é o terceiro da lista, e pode gerar algumas incertezas, pois o *tandem* pode ser realizado de forma livre ou institucionalizada. Na forma livre, os participantes se organizam sem a figura do mediador, inclusive existem aplicativos que disponibilizam o contato entre pessoas de lugares diferente para aprendizagem de idiomas, tornando a autonomia dos participantes mais completa, já que eles são os únicos responsáveis por sua organização. No *tandem* institucionalizado, existe um controle pedagógico e vínculo com instituições educacionais. Acreditamos que, nesse segundo caso, a autonomia ocorrerá quando as decisões do mediador levarem o referido princípio em consideração, mantendo a autonomia dos participantes, mesmo que precise direcionar a realização das interações.

Ainda sobre os princípios que regem esse tipo de atividade, em Rammé (2014) são enumeradas sete regras de ouro do *tandem*. De acordo com a autora, a primeira delas consiste em deixar as decisões sobre o momento, o tempo e como ocorrerá o processo de ensino-aprendizagem a cargo dos parceiros de interação. A segunda se refere à reciprocidade ao longo da atividade, pois recomenda-se o mesmo tempo gasto de conversa em uma língua e, em seguida, na outra.

A terceira regra trata sobre o tempo total das interações, sendo desejável que se estabeleça o número total das sessões com antecedência para que os participantes se planejem melhor. A quarta regra consiste na alternância dos idiomas no começo de cada encontro, evitando que uma das línguas seja sempre praticada primeiro e, caso o segundo momento seja menos proveitoso pelo cansaço de ambos, ninguém sairá prejudicado do processo.

A quinta regra faz referência à necessidade da realização de atividades de acordo com os participantes, o *feedback* dado ao parceiro, o material a ser usado etc. A sexta regra é a testagem de materiais a serem usados e que podem não funcionar no momento da interação, por isso é crucial que sejam verificados com antecedência. A sétima regra consiste em preparar um kit didático contendo gramáticas e dicionários para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, bem como organizar um registro escrito do que foi aprendido e do que se deseja aprender.

Uma vez compreendidos alguns princípios e regras do *tandem*, é interessante que tenhamos ciência de como ele se relaciona com os processos de ensino-aprendizagem de línguas. Na metade do século XX, o sentido da palavra *tandem* foi ampliado para dar nome aos trabalhos em cooperação, nos quais dois ou mais colegas se dedicavam a um projeto comum.

No fim da década de 1960, a palavra passou a ser utilizada para designar uma determinada forma de ensinar e aprender línguas adicionais em vários países da Europa. Naquele momento, a modalidade praticada consistia em encontros presenciais.

De acordo com Telles (2009, p. 21), o *tandem* foi concebido na Alemanha, no final dos anos 60, e se difundiu pela Espanha e demais países europeus. Para o autor, em muitos países do mundo, o *tandem* é conhecido como uma forma complementar da aprendizagem, que se inicia na sala de aula, inserindo o aluno em um contexto real de comunicação.

O *tandem* segue a linha sociointeracionista de ensino-aprendizagem de línguas (Rammé, 2014), pois leva em consideração o desenvolvimento sociocultural dos envolvidos. Para a autora, este tipo de atividade possibilita um contato socialmente mediado com a língua-alvo. Ainda a esse respeito, Benedetti (2010) destaca que o *tandem* consiste no compartilhamento de conhecimentos entre indivíduos que têm em comum o propósito de aprender línguas de forma colaborativa, sendo que cada um deles pertence a uma cultura diferente.

Ao tomar por base a ideia de linguagem como derivada da interação, o *tandem* está ancorado em teorias como as de Vigotski⁵⁸ e Bakhtin, que contribuem para pensarmos a constituição do sujeito como ser social, nos fazendo refletir sobre a construção do conhecimento por meio da co-construção de sentidos. Na nossa pesquisa, estamos centrados, principalmente, em Bakhtin e no Círculo, por compreendermos que as reflexões desses estudiosos contribuem para pensarmos o *tandem* como um contexto irrepetível, que se configura como um meio no qual o diálogo ocorre de forma ampla e multicultural, permitindo o exercício da alteridade e o avançar da competência linguística na língua-alvo, por meio do contato com o *outro*.

Os alunos de línguas adicionais, que participam desse tipo de interação, são responsáveis por aprender uma nova língua com um parceiro que possui conhecimento desta língua como língua materna, ao mesmo tempo em que ensinam sua língua materna, ou a língua na qual possuem mais conhecimento, para a pessoa com quem eles estão interagindo. Nas interações em teletandem, é possível que – nessa forma mútua, solidária e sem interferência direta de um professor, através da exposição do conteúdo, bem como correções de provas e trabalhos – o professor atue como um mediador que direciona os alunos em relação ao calendário e número de interações, propondo possíveis temas a serem trabalhados em cada uma delas e permitindo a comunicação entre os aprendizes, não interferindo na conversa e na realização das atividades propostas, possibilitando que os estudantes desenvolvam maior

⁵⁸ Dentre as possibilidades de grafia para o nome do autor, optamos por utilizar, neste trabalho, aquela adotada pela editora Martins Fontes, nas traduções das obras de Vigotski no Brasil.

independência e comprometimento com a própria aprendizagem.

Ao desenvolver uma relação de parceria com *o outro* e desempenhar a função de ajudá-lo a se comunicar em uma língua adicional, o interagente pode passar a refletir de forma mais consciente sobre sua própria maneira de estudar uma nova língua. Além disso, é possível que sua atenção comece a se voltar para as estratégias que servirão para auxiliar o seu parceiro ao longo do processo.

Diante disso, surge um cenário no qual podem ser desencadeadas atitudes de solidariedade em relação ao parceiro; comprometimento consigo e com o outro, diante do processo de ensino-aprendizagem, e aumento do senso de responsabilidade, a partir do gerenciamento das atividades desenvolvidas pelo par ao longo das interações. Para os participantes, esse tipo de interação linguística e cultural oferece vantagens, como a possibilidade de adequar o horário de interação às demais atividades do cotidiano e de tirar dúvidas, sempre que necessário, com um parceiro proficiente.

As atividades em *tandem* podem ser praticadas em três modalidades (Rammé 2014). A modalidade face a face é realizada de forma presencial, e consiste em reunir os parceiros no mesmo espaço físico, que pode ser disponibilizado pela instituição promotora das interações. Os encontros também podem ocorrer em lanchonetes, bibliotecas ou na residência de um dos participantes.

Há também o *tandem* à distância ou *e-tandem*, por meio de *e-mails*, mensagens de voz, *chats etc.* Nessa forma de interação, os participantes não dividem o mesmo espaço físico e realizam a comunicação por mensagens de voz e/ou escritas com o auxílio de dispositivos como computadores, *tablets* e *smartphones*. Uma característica que diferencia esta modalidade de interação é a possibilidade de realização de troca de mensagens de maneira assíncrona.

A modalidade teletandem, assim como o *e-tandem*, está vinculada às tecnologias digitais e apresenta muitas possibilidades de desenvolvimento, já que oferece interação por meio da escrita, vídeo e áudio, em tempo real, além do compartilhamento de arquivos ao longo da conversa. A interação se aproxima do que seria uma conversa presencial por ser síncrona, e os aplicativos que propiciam a realização dessa interação são facilmente encontradas na internet, como, por exemplo, o *Google Meet*, *Zoom*, *Microsoft Teams*, *Whatsapp*, e *Telegram*.

Conforme mencionamos ao tratar sobre os princípios do *tandem*, as atividades podem ser realizadas de forma livre e institucionalizada, sendo integradas ou não às aulas ministradas em sala de aula. No *tandem* livre, são os estudantes que decidem estudar o idioma por conta própria. Para isso, não é necessário possuir conhecimento técnico sobre línguas ou métodos específicos para interagir por meio dessa modalidade de ensino-aprendizagem. Na maioria das

vezes, não existe a interferência de mediadores, e todas as atividades são combinadas entre o par de participantes, bem como as correções e o esclarecimento de dúvidas são realizados de acordo com o que os próprios interagentes determinam. Atualmente, a internet fornece aplicativos para a realização de tais atividades. Neles, o participante realiza um cadastro e a plataforma se encarrega de colocá-lo em contato com possíveis pares.

As atividades institucionalizadas, em alguns casos, são monitoradas por mediadores, que também podem auxiliar no agendamento dos encontros virtuais, incentivar a realização das interações e propor atividades que direcionem a aprendizagem ao abordar conhecimentos linguísticos e culturais, além de ajudar a solucionar dúvidas sobre o uso das plataformas digitais através das quais são propostas as atividades.

Nas interações institucionalizadas, os mediadores possuem uma função importante. Esse papel é desempenhado comumente por um professor da língua-alvo ou alguém com conhecimento sobre ela. Conforme Souza (2014b, p.70), “nesta concepção, o professor seria um interculturalista articulador de muitas vozes ao propiciar ao aluno a reflexão, o conhecimento dos outros e, conseqüentemente, de si mesmo, auxiliando na compreensão dos lugares que essas múltiplas vozes ocupam”. No cumprimento da sua função, tais mediadores podem posicionar-se criticamente entre conteúdo, tecnologia e aprendizes, propondo atividades e formas de realizar a mediação a cada encontro virtual.

No *tandem* integrado, os participantes e/ou seus mediadores em regra são profissionais da área de Letras, ou possuem experiência docente. Por isso, eles geralmente têm conhecimento técnico, teórico e didático para aprender e ensinar uma língua adicional. Nesta forma de interação, as atividades estão vinculadas a uma disciplina específica, na qual o aprendiz está matriculado. Conforme Rammé (2014, p. 09), “todas as modalidades de *tandem* podem ser integradas à prática de sala de aula”, desde que sejam oferecidas as condições materiais, como fones de ouvido, *webcams* e microfones, ou que os participantes disponham de celulares ou tablets, com tecnologia suficiente para realizar as interações.

Na maior parte dos casos, as interações em teletandem são feitas em duplas, porém podem ser realizadas em grupos mais numerosos. Como afirma Kaneoya (2015, p. 261), “cada interagente é visto como tutor de sua língua materna e aprendiz de outra língua, e cada parceria assume uma caracterização própria, dependendo daquilo que os interagentes mostram estar dispostos e interessados em aprender”. Diante disso, compreendemos que são várias as possibilidades de realização de ensino-aprendizagem em *tandem*, conforme mostrado até aqui. Entre as modalidades disponíveis, a nossa pesquisa aborda uma experiência realizada no contexto de um projeto de teletandem institucionalizado e integrado. Essa modalidade tem sido

objeto de estudo em alguns trabalhos⁵⁹ na área da Linguística Aplicada (LA) no Brasil, como é possível verificar nas considerações feitas a seguir.

Para Telles (2009, p. 18), o teletandem é um “contexto multimodal de aprendizagem a distância”, que pode ser considerado uma possibilidade viável para o ensino de línguas adicionais, já que é uma forma de usar as tecnologias digitais disponíveis para promover o contato do estudante com um falante proficiente no idioma-alvo.

Existem seis princípios do teletandem que são enumerados por Telles e Vassallo (2009). Nesses princípios, encontramos as características que o diferenciam das demais modalidades de ensino-aprendizagem em *tandem*. O primeiro deles aponta justamente para suas características multimodais ao enfatizar que “o teletandem é uma 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*” (Telles; Vassallo, 2009, p.47). Abrimos um parêntese para ponderar o fato de que, atualmente, os aplicativos pelos quais realizamos chamadas de vídeo permitem ainda mais interação multimodal, dadas as suas funções de, por exemplo, compartilhamento de imagens, vídeos, links de acesso a páginas na *web* e mensagens instantâneas de voz. Além disso, essas formas de comunicação, de certo modo, se tornaram mais acessíveis, e sofrem modificações constantemente, objetivando aprimorar a experiência dos usuários.

O segundo princípio aponta para a reciprocidade e a autonomia dos participantes como base para as negociações e compartilhamentos de conhecimento realizados ao longo da atividade. No terceiro princípio, os autores destacam o termo “relativamente autônomo” para se referir ao contexto teletandem, pois é possível que os participantes contem com a mediação de um professor, caso necessário.

No quarto princípio, a ênfase recai sobre o nível de proficiência dos interagentes, pontuando que estes nem sempre são falantes nativos da língua-alvo do parceiro; em alguns casos, eles possuem proficiência razoável nos idiomas praticados ao longo das sessões. Ao longo do quinto princípio, os autores tratam sobre a regularidade das sessões como uma forma didática de promover a conversação por meio de áudio e vídeo.

Por último, o sexto princípio destaca a integração das quatro habilidades linguísticas: ler, ouvir, falar e escrever, a serem desenvolvidas ao longo da prática. Os participantes, além das conversas que trabalham o ouvir e o falar, realizam e compartilham anotações favorecendo

⁵⁹ De acordo com o que é possível verificar no levantamento do estado da arte apresentado na próxima seção deste capítulo.

a prática da leitura e da escrita.

De acordo com Telles (2009), os pioneiros nas investigações sobre teletandem, no Brasil, são os participantes da equipe de linguistas aplicados do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista, Campus de São José do Rio Preto. O referido grupo de pesquisadores deu o nome de “teletandem” ao processo de interação que é “realizado em um contexto virtual, assistido pelo computador, a distância, via comunicação síncrona, por meio da utilização dos recursos de escrita, leitura e videoconferência de aplicativos de mensagem instantânea” (Telles, 2009, p. 17). É importante destacar que, atualmente, para realizar a comunicação temos *tablets* e celulares também.

Muitas pesquisas foram e estão sendo desenvolvidas a respeito do teletandem no contexto brasileiro, a maioria delas está relacionada às interações realizadas na UNESP como parte das atividades que acontecem dentro do projeto temático FAPESP- Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos¹⁵. Para Telles (2009, p.18), essa iniciativa “liberta nossos jovens do isolamento deste país com dimensões continentais, mas, também, abre espaços para que eles entrem em contato intercultural com a diversidade das múltiplas culturas existentes em nosso planeta”.

Para nós, o tandem é uma forma de trabalho conjunto que se realiza de vários modos, seja presencialmente ou através de troca de mensagens, bem como através de chamadas de vídeo.

Diante das várias definições em torno do teletandem, nosso posicionamento é de que ele é uma abordagem que possibilita sua adequação a diferentes contextos de utilização, pois permite a aprendizagem de línguas adicionais, através da interação entre falantes de idiomas distintos, tendo por objetivo a aprendizagem da língua do outro e ensino da língua materna em um processo colaborativo.

O teletandem é uma abordagem que se vale das tecnologias digitais para facilitar a aprendizagem de línguas de maneira colaborativa e intercultural. Ao permitir a interação entre falantes nativos de diferentes línguas, oferece uma oportunidade valiosa para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e culturais em um formato acessível e flexível. Com uma estrutura bem planejada e a disposição para superar desafios, o teletandem pode ser uma abordagem poderosa para o ensino e aprendizagem de línguas.

A partir da próxima seção, iremos compreender como o teletandem vem sendo objeto de pesquisa ao longo dos anos em nosso país.

4.3 O estado da arte das pesquisas realizadas sobre o teletandem

Nossa busca no banco de teses e dissertações da CAPES foi realizada em setembro de 2023, usando o termo teletandem. A referida pesquisa mostrou 66 trabalhos sobre o assunto, publicados nos anos de 2008 até 2023, indexados no banco de teses e dissertações da Capes. Porém, como optamos por excluir trabalhos que não tratassem do tema, dois resultados da busca foram excluídos, além de uma outra pesquisa que trata de um aplicativo de internet e traz o teletandem apenas como uma sugestão. Por isso, apenas 63 trabalhos aparecem no Quadro 02.

Foram incluídos trabalhos em que as discussões fossem sobre o tema; publicados em língua portuguesa; identificados por meio do termo teletandem; e disponíveis online na forma completa. Foram excluídos, também, todos aqueles que estavam duplicados.

Identificamos 38 dissertações de mestrado, sendo 34 produzidas na região Sudeste, três na região Nordeste e uma na região Sul. Foram encontradas também 26 teses de doutorado, sendo 24 produzidas na região Sudeste, uma na região Centro-oeste e uma na região Sul, conforme apresentado no Quadro 7.

Quadro 7- Trabalhos sobre teletandem encontrados no banco de teses e dissertações da Capes

Nº	Região	Título	Autor-Data	Nível- Instituição
01	Sudeste	Uma proposta de trabalho com gêneros textuais para os textos escritos no teletandem institucional-integrado.	Bragagnollo (2016)	Doutorado-UNESP, São José do Rio Preto.
02	Sudeste	Teletandem e mal-entendidos na comunicação intercultural on-line em língua estrangeira.	Souza (2016)	Doutorado-UNESP, São José do Rio Preto.
03	Sudeste	Aspectos linguísticos emergentes em sessões de teletandem: uma análise a partir da conscientização da linguagem.	Franco (2016)	Mestrado- UNESP, São José do Rio Preto.
04	Sudeste	Cultura e(m) telecolaboração: uma análise de parcerias de teletandem institucional.	Zakir (2015)	Doutorado-UNESP, São José do Rio Preto.
05	Sudeste	Performatividade e gênero nas interações em teletandem.	Costa (2015)	Doutorado-UNESP, São

				José do Rio Preto.
06	Sudeste	Pertencer e deslocar virtualmente: teletandem como espaço antropofágico.	Freitas (2015)	Mestrado- UNESP, São José do Rio Preto.
07	Sudeste	Avaliação de produções escritas em português para falantes de outras línguas em contexto teletandem: contribuições para a formação inicial de professores.	Brocco (2014)	Doutorado- UNESP, São José do Rio Preto.
08	Sudeste	A autonomia no contexto teletandem institucional integrado.	Bonfim (2014)	Mestrado- UNESP, São José do Rio Preto.
09	Sudeste	A Teoria da Complexidade na aprendizagem de Espanhol em teletandem.	Oyama (2013)	Doutorado- UNESP, São José do Rio Preto.
10	Sudeste	A articulação língua-cultura na co-construção da competência intercultural em uma parceria de teletandem (Português/Espanhol).	Rodrigues (2013)	Doutorado- UNESP, São José do Rio Preto.
11	Sudeste	Variáveis influenciadoras da continuidade ou descontinuidade de parcerias de teletandem à luz da teoria da atividade.	Luz (2012)	Doutorado- UNESP, São José do Rio Preto.
12	Centro - Oeste	O processo ensino-aprendizagem de línguas em teletandem: um estudo de turismo.	Silva (2012)	Doutorado- UFG, Goiânia
13	Sudeste	Os primeiros contatos de professores de línguas estrangeiras com a prática de teletandem.	Souza (2012)	Mestrado- UNESP, São José do Rio Preto.
14	Sudeste	O projeto teletandem Brasil: as relações entre as comunidades virtuais, as comunidades discursivas e as comunidades de prática.	Silva (2012)	Mestrado- UNESP, São José do Rio Preto.
15	Sudeste	A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil.	Salomão (2012)	Doutorado- UNESP, São José do Rio Preto.

16	Sudeste	Teletandem Brasil: conflitos no processo de ensino e aprendizagem de línguas no meio virtual e suas abordagens.	Lima (2012)	Doutorado-UNESP, São José do Rio Preto.
17	Sudeste	Aprendizagem de Alemão e Português via teletandem: um estudo com base na teoria da atividade.	Luvizari (2011)	Doutorado-UNESP, São José do Rio Preto.
18	Sudeste	Desempenho oral em Português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto <i>on-line</i> .	Furtoso (2011)	Doutorado-UNESP, São José do Rio Preto.
19	Sudeste	Teletandem e formação contínua de professores vinculados à rede pública de ensino do interior paulista: um estudo de caso.	Funo (2011)	Mestrado- UNESP, São José do Rio Preto.
20	Sudeste	A motivação na aprendizagem de língua estrangeira via teletandem.	Kami (2011)	Mestrado- UNESP, São José do Rio Preto.
21	Sudeste	Teletandem: acordos e negociações entre os pares.	Garcia (2010)	Doutorado-UNESP, São José do Rio Preto.
22	Sudeste	Relações de poder em parcerias de teletandem.	Toren (2010)	Doutorado- UNESP, São José do Rio Preto.
23	Sudeste	Teletandem: sessões de orientação e suas perspectivas para o curso de letras.	Candido (2010)	Mestrado- UNESP, São José do Rio Preto.
24	Sudeste	O professor mediador e os interagentes (brasileiro e estrangeiro) no projeto “teletandem brasil: línguas estrangeiras para todos”: legitimação de crenças e/ou (re) construção de competências?	Silva (2010)	Doutorado-UNESP, São José do Rio Preto.
25	Sudeste	A autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (teletandem).	Luz (2009)	Mestrado- UNESP, São José do Rio Preto.
26	Sudeste	Crenças sobre a língua inglesa: o antiamericanismo e sua relação com o processo de	Mendes (2009)	Mestrado- UNESP, São José do Rio Preto.

		ensino - aprendizagem de professores em formação.		
27	Sudeste	A gramática em contexto teletandem e em livros didáticos de Português como língua estrangeira.	Brocco (2009)	Mestrado- UNESP, São José do Rio Preto.
28	Sudeste	A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em <i>tandem</i> via chat.	Cavalari (2009)	Doutorado-UNESP, São José do Rio Preto.
29	Sudeste	A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional.	Kaneoya (2008)	Doutorado-UNESP, São José do Rio Preto.
30	Sudeste	A (re)construção das crenças do par interagente e dos professores mediadores no teletandem.	Bedran (2008)	Mestrado- UNESP, São José do Rio Preto.
31	Sudeste	Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes.	Salomão (2008)	Mestrado- UNESP, São José do Rio Preto.
32	Sudeste	O desenvolvimento intra-interlingüístico in-tandem a distância (Português e Espanhol).	Silva (2008)	Mestrado- UNESP, São José do Rio Preto.
33	Sudeste	Características da interação no contexto de aprendizagem in-tandem.	Santos (2008)	Mestrado- UNESP, São José do Rio Preto.
34	Sudeste	Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no <i>tandem</i> a distância: um estudo de caso.	Mesquita (2008)	Mestrado- UNESP, São José do Rio Preto.
35	Sudeste	Investigando o processo de ensino-aprendizagem de LE in tandem: aprendizagem de língua francesa em contextos digitais.	Fernandes (2008)	Mestrado- UNESP, São José do Rio Preto.
36	Sudeste	MulTeC: A construção de um corpus multimodal em teletandem.	Lopes (2019)	Doutorado-UNESP, São José do Rio Preto.

37	Sudeste	Efeitos dos estereótipos no teletandem.	Freitas (2019)	Doutorado- UNESP, São José do Rio Preto.
38	Sudeste	Aprendizagem de línguas sob a perspectiva da intersubjetividade em contexto de Teletandem.	Santos (2017)	Doutorado- UNESP, São José do Rio Preto.
39	Sul	Affordances percebidas do Teletandem na/para formação de professores de língua inglesa.	Kadri (2018)	Mestrado- Universidade Estadual de Londrina.
40	Sudeste	Mapeamento das ferramentas de comunicação síncrona em Teletandem: um estudo longitudinal do uso dos chats.	Ferro (2021)	Doutorado- UNESP, São José do Rio Preto.
41	Sudeste	Gêneros textuais e telecolaboração: uma investigação da sessão oral de teletandem inicial.	Rampazzo (2017)	Mestrado- UNESP, São José do Rio Preto.
42	Sudeste	Gêneros do intercâmbio virtual: recorrência retórica e uso de polidez no primeiro encontro síncrono.	Rampazzo (2021)	Doutorado- UNESP, São José do Rio Preto.
43	Sudeste	A formação de parcerias de Teletandem: da organização ao sistema de atividades	Pimentel (2012)	Mestrado- UNESP, São José do Rio Preto.
44	Sudeste	Projeto Teletandem brasil: um estudo do princípio da igualdade nas interações sob a ótica da alternância de códigos.	Picoli (2019)	Mestrado- UNESP, Araraquara
45	Sudeste	A avaliação por pares no teletandem institucional integrado: um estudo de caso sobre o feedback linguístico nas sessões orais em português.	Freschi (2017)	Mestrado- UNESP, São José do Rio Preto.
46	Sudeste	Crenças sobre o falante nativo de língua inglesa no Teletandem.	Alves (2021)	Mestrado- UNESP, Araraquara
47	Sudeste	A autonomia por meio da escrita de diários de aprendizagem no contexto Teletandem Institucional Integrado: um estudo longitudinal.	Monte (2021)	Doutorado- UNESP, São José do Rio Preto.
48	Sudeste	A sessão de mediação no Teletandem: um estudo sobre sua estrutura com base na Análise da Conversação.	Sartori (2021)	Mestrado- UNESP, Araraquara

49	Sudeste	Interculturalidade e estratégias de negociação de sentido em interações de Teletandem	Moretti (2020)	Mestrado- UNESP, São José do Rio Preto.
50	Sudeste	Estratégias de aprendizagem e Teletandem: o que os aprendizes de língua inglesa afirmam fazer para aprender neste contexto?	Campos (2018)	Mestrado- UNESP, São José do Rio Preto.
51	Nordeste	Multimodalidade na aprendizagem colaborativa de português e espanhol como línguas adicionais	Silva (2018)	Mestrado- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande.
52	Sudeste	O olhar de participantes sobre (inter)cultura(lidade) em contexto de Teletandem: o visionamento como (trans)formação	Zampieri (2019)	Mestrado- UNESP, Araraquara
53	Sudeste	O processo de escrita colaborativa síncrona em língua inglesa nas sessões orais do teletandem institucional integrado	Ferreira (2019)	Mestrado- UNESP, São José do Rio Preto.
54	Sudeste	Um estudo sobre o uso de vocabulário rico por aprendizes de inglês na sessão oral do teletandem institucional integrado	Toledo (2017)	Mestrado- UNESP, São José do Rio Preto.
55	Nordeste	Letramento audiovisual em línguas adicionais: uma experiência de mediação com clipes MUSICAIS	Gabriel (2018)	Mestrado- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande.
56	Nordeste	A formação do professor interculturalista de língua espanhola mediada pelo teletandem: crenças, ações e reflexões	Silva (2020)	Mestrado- Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande.
57	Sudeste	Teletandem: O domínio ideológico nas sessões orais online entre aprendizes de línguas estrangeiras.	Marioto (2017)	Mestrado- UNESP, São José do Rio Preto.
58	Sul	The Co-Construction of Interculturality In The Project Teletandem Brasil: Foreign Languages For All.	Schaefer (2019)	Doutorado- Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis.
59	Sul	Affordances do teletandem para a formação de professores de português língua estrangeira: contribuições da mediação por uma abordagem avaliativa.	Rossato (2022)	Doutorado- Universidade Estadual de Londrina.
60	Sudeste	Encontros transculturais e histórias na terceira idade: uma experiência em Teletandem.	Oliveira (2022)	Mestrado (Universidade

				Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho)
61	Sudeste	Dimensões de cultura em diários reflexivos de aprendizagem do MulTec.	Costa (2022)	Mestrado (Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho)
62	Sudeste	A correção por pares nas sessões orais de teletandem em língua inglesa: um estudo longitudinal.	Filho (2022)	Mestrado (Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho)
63	Sudeste	Avaliação e intercâmbio virtual: um estudo de caso sobre avaliação formativa no teletandem institucional integrado.	Freschi (2023)	Doutorado (Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho)

Fonte - Elaborado pela pesquisadora.

Um primeiro levantamento do estado da arte foi realizado por nós (Silva, 2018). No referido trabalho, entramos em contato com o *corpus* de análise da pesquisa⁶⁰, composto por vários materiais, a saber, trechos transcritos a partir das filmagens de interações, textos multimodais produzidos pelos participantes ao longo das atividades propostas e fichas de acompanhamento.

Dentre os vídeos das interações entre participantes da pesquisa, uma estudante brasileira e um estudante argentino chamaram a nossa atenção. A apreciação deste material possibilitou que percebêssemos uma série de fatores, como expressões corporais, faciais e posturas que desempenharam papel imprescindível para as interações. Em 2020, essa percepção motivou uma nova busca por investigações que analisassem essas especificidades da linguagem no contexto de aprendizagem de uma língua-alvo em telecolaboração. Conforme já mencionamos, a referida busca foi atualizada em 2021.

Nas pesquisas encontradas, é possível observarmos várias referências aos recursos multimodais. Moretti (2020) ressalta os gestos como estratégia de interação, ao longo do processo de ensino-aprendizagem. De forma resumida, a pesquisa aborda a análise de interações no teletandem, onde participantes brasileiros compartilham informações culturais e linguísticas

⁶⁰ A referida pesquisa de mestrado, intitulada *Multimodalidade na aprendizagem colaborativa de Português e Espanhol como línguas adicionais*, teve como objetivo promover e analisar a aprendizagem colaborativa e intercultural entre adolescentes brasileiros e argentinos via teletandem, com a mediação das TDICs, de professores e textos multimodais.

com seus parceiros estrangeiros. Utilizando uma abordagem qualitativa, interpretativa e descritiva, a pesquisa busca identificar o conteúdo compartilhado pelos brasileiros sobre diversidade cultural e linguística, bem como as estratégias utilizadas para transmitir conhecimento sobre sua própria língua e cultura. Os dados foram coletados de interações entre duas alunas da UNESP de Araraquara e seus parceiros estrangeiros, em 2018, e analisados com referencial teórico sobre o ensino de línguas e teletandem. Os resultados mostram que o teletandem facilita o contato intercultural e a aprendizagem de línguas estrangeiras, promovendo reflexões sobre a própria cultura dos participantes. A pesquisa visa contribuir para a reflexão sobre trocas culturais e linguísticas nesse contexto e estimular estratégias para lidar com diferentes perspectivas no ensino de línguas e culturas em ambientes telecolaborativos.

Zakir (2015, p.148) afirma que “ao assistir aos vídeos das interações, elementos como postura, gestos, imagens, entonação da voz, movimentos do rosto e do corpo, na webcam, ajudam a compor a caracterização da dinâmica das interações”. Em síntese, este trabalho trata sobre parcerias telecolaborativas entre alunos de uma universidade brasileira e uma universidade nos EUA, como parte do projeto Teletandem. O estudo visa entender o papel da cultura nessas parcerias, identificando concepções culturais nas atividades realizadas em uma plataforma virtual e como ela influencia as interações. Os dados incluem transcrições de dez sessões de teletandem, textos escritos pelos alunos em uma plataforma virtual e outros produzidos em sala de aula nos EUA. Utilizando os princípios da Análise Dialógica do Discurso, os resultados destacam a formação de uma possível cidadania transcultural através do contato com diferentes línguas e culturas, fornecendo perspectivas para a prática do mediador em teletandem, com base na compreensão da cultura como uma construção discursiva.

Kaneoya (2008) assegura que, por meio do teletandem, é possível que os parceiros reconheçam os gestos, expressões faciais e hesitações um do outro e que essas manifestações funcionem como *feedback* entre parceiros. A pesquisadora apresenta seu trabalho como uma pesquisa que examina a formação inicial de aprendizes em português e espanhol através do Teletandem, parte do projeto Teletandem Brasil. A aprendizagem in-tandem envolve nativos de diferentes línguas colaborando para aprender uma língua estrangeira, sem a presença de um professor, usando o *MSN Messenger*. O estudo inclui uma brasileira, uma mexicana e uma mediadora. O objetivo é analisar como crenças, discursos e reflexões se manifestam no processo de aprender línguas em um contexto mediado pelo computador. Os dados, coletados etnograficamente, incluem interações gravadas, autobiografias, entrevistas, questionários e diários, analisados interpretativamente. O Teletandem oferece uma oportunidade real de

comunicação e aprendizado cultural. As mediações são espaços de aprendizagem que promovem reflexão crítica, contribuindo para a formação de professores e a conscientização da responsabilidade pela aprendizagem colaborativa.

Por meio do que constatamos no levantamento do estado da arte, compreendemos que existe uma necessidade de desenvolvimento de mais trabalhos que envolvam os temas teletandem e multimodalidade. A partir dessa compressão, fomos motivados a desenvolver essa tese. Percebemos que o teletandem favorece o uso de vários recursos multimodais, bem como do processo dialógico, além das possibilidades de uso da linguagem em suas várias nuances. Diante disso, nos próximos tópicos, optamos por explorar questões para contribuir teoricamente com as discussões realizadas até o presente momento.

4.4 Explorando o teletandem: um enfoque multimodal

Uma questão crucial da nossa pesquisa está relacionada ao material a ser analisado, pois o nosso estudo foi conduzido em um contexto que, conforme Telles (2009), pode ser classificado como multimodal. Desse modo, “quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc.” (DIONÍSIO, 2011, p. 139).

Ao lermos a afirmação acima, percebemos que a multimodalidade não é dependente da tecnologia digital da qual dispomos hoje, muito embora a própria autora reconheça que os termos multimodal e multimídia têm sido usados como sinônimos. O que compreendemos e consideramos em nosso trabalho é a ideia de que a multimodalidade faz parte da comunicação em si; o escrever e o falar, portanto, são ações multimodais. Então, o que estamos ressaltando ao pontuarmos que o teletandem é uma abordagem que possibilita sua adequação a diferentes contextos de utilização?

Dionísio (2011), traz à tona o respaldo para a discussão afirmando que

- (i) as ações sociais são fenômenos multimodais;
- (ii) gêneros textuais orais e escritos são multimodais;
- (iii) o grau de informatividade visual dos gêneros textuais da escrita se processa num contínuo;
- (iv) há novas formas de interação entre o leitor e o texto, resultantes da estreita relação entre o discurso e as inovações tecnológicas. (DIONÍSIO, 2011, P.139).

Tomando por base os pressupostos mencionados, diante do que já estudamos sobre o teletandem, é possível afirmar que as interações realizadas são ações sociais, dado que a

interação oral entre aprendizes de línguas adicionais objetiva o aprendizado da língua na qual um deles é proficiente. Ao longo dessas conversas, além da interação em si, que já é um gênero discursivo, são produzidos e usados outros gêneros discursivos, orais e escritos.

Outrossim, é possível observar o contínuo de informatividade visual por meio dos gêneros usados e produzidos ao longo das interações. Conforme Dionísio (2011, p. 142), esse contínuo faz com que os gêneros possam ir “do menos visualmente informativo ao mais visualmente informativo”. Assim como graus de informatividade visual, também temos os níveis de manifestação multimodal que compõem cada gênero, e isso dependerá das instâncias para as quais os textos são destinados. O teletandem é um solo fértil para o surgimento de gêneros com os mais variados graus de informatividade visual.

Por último, a relação entre o discurso e as inovações tecnológicas é o que permite que seja realizada a interação em teletandem, já que se trata de um contato mediado pelas TDICs, por meio de vídeo chamadas utilizando computadores, *tablets* ou *smartphones*, com qualquer pessoa, em qualquer parte do mundo, usando recursos como, por exemplo, o *Google Meet*, *Zoom*, *Microsoft Teams*, *Whatsapp*, e *Telegram*. A multimodalidade do teletandem aproxima os participantes da interação e, além disso, é possível o compartilhamento de imagens, sons etc.

Ressaltamos o caráter multimodal do teletandem na nossa pesquisa pelo fato de que as demais modalidades de *tandem* permitem a realização de interação, porém com algumas limitações que estão relacionadas ao tempo da comunicação. Já que no e-tandem, por exemplo, as mensagens são trocadas de forma assíncrona, o foco recai sobre a escrita e a leitura; e, mesmo se forem usados recursos para envio de mensagens de voz, pode existir um certo comprometimento do fluxo da conversação.

Já o *tandem* presencial exige que os participantes estejam fisicamente no mesmo ambiente, fazendo com que a comunicação seja bastante satisfatória, porém, ela não pode ocorrer nos casos em que tal exigência não se cumpra. Esse entrave é resolvido por meio do teletandem, fazendo uso da tecnologia disponível que, mesmo com limitações devido ao uso de equipamentos e da internet, permite a realização de um trabalho que não seria possível sem as tecnologias digitais. Desse modo, o contexto que denominamos multimodal corrobora a seguinte afirmação de Dionísio (2011, p. 137): “as formas de interação entre os homens mudam de acordo com as necessidades de cada sociedade”, e essas formas de interação sofrem influência do desenvolvimento tecnológico.

O trabalho realizado por meio do teletandem pode também estar de acordo com aquilo que Dionísio (2011, p. 148) aponta sobre a existência de uma preocupação dos professores em inserir, na sala de aula, os recursos tecnológicos que usamos em sociedade. Ao mesmo tempo

em que destaca essa problemática, a autora afirma que,

Todo professor tem convicção de que imagens ajudam a aprendizagem, quer seja como recurso para prender a atenção dos alunos, quer seja como portador de informação complementar ao texto verbal. Da ilustração de histórias infantis ao diagrama científico, os textos visuais, na era de avanços tecnológicos como a que vivemos, nos cercam em todos os contextos sociais (Dionísio, 2011, p. 149).

Diante dessa assertiva, destacamos o teletandem como possuidor de um forte vínculo com a imagem, de tal modo que a parte visual não é apenas um recurso para prender a atenção dos alunos; é ela que torna possível a conversa, a negociação e o estabelecimento de vínculos entre os interagentes. Tudo isso ocorre quando as câmeras são ligadas e a imagem do parceiro de interação e o seu entorno são projetados, acompanhada do som da voz, da troca de mensagens no *chat* e de todas as possibilidades oferecidas num intercâmbio virtual multimodal.

Vale salientar que o contexto que estudamos favorece, e é mantido, por meio da comunicação multimodal. É isso que desejamos evidenciar na nossa análise. Além de contarmos com o aporte teórico-metodológico relacionado à multimodalidade, neste trabalho temos evocado outras vozes, como as de Bakhtin e seu Círculo, que nos auxiliam na compreensão de que o teletandem possui um forte viés dialógico no qual surgem os discursos dos participantes, e é dessa parte que nos ocuparemos no próximo tópico.

4.5 Diálogo intercultural por meio da telecolaboração

Diante do desafio de ensinar uma língua adicional, muitas questões são postas diante do professor. Este, por sua vez, busca alternativas que sejam capazes de alcançar seus alunos e fazer com que cada um deles alcance seus objetivos de aprendizagem. Diante disso, Freire, (2014, p. 47), nos orienta que,

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido.

Ao nos depararmos com essa afirmação, compreendemos que não basta a preparação de um conteúdo e sua transmissão por meio de uma exposição, como é comum em salas de aula. O que o autor coloca diante de cada professor é a tarefa de vivenciar o conhecimento, que só pode ser cumprida diante de uma realidade desafiadora tanto para o professor, quanto para seus educandos.

A aproximação que fazemos entre Freire, Bakhtin e seu Círculo encontra respaldo em

outros trabalhos como o de Xavier (2018, p.91), para ele, “o encontro entre Paulo Freire e Mikhail Bakhtin pode ser estabelecido pela busca: do estudioso brasileiro, por questões relacionadas ao fenômeno da educação, e do estudioso russo, pelo trato dado à linguagem e às manifestações literárias”. É perceptível que realmente existem pontos convergentes na obra dos dois estudiosos, e que estes são percebidos em diálogo com outros autores.

Levando o pensamento de Freire (2014) em consideração, compreendemos que o teletandem nos coloca diante de uma nova realidade a ser enfrentada por alunos e professores de línguas adicionais. Nessa realidade, os papéis do professor e dos educandos são modificados, dando lugar a uma vivência única, experienciada por cada participante do processo de forma intensa e com desafios que as paredes da sala de aula tradicional não são capazes de proporcionar, pelo menos não na mesma medida.

É a partir do diálogo entre, pelo menos, duas culturas diferentes, que o teletandem acontece. Por isso, o contato entre os interagentes pode se constituir como uma forma de estabelecer relações entre situações diversas, sejam políticas, éticas, epistemológicas, pedagógicas, entre outras, que estão na base do referido processo de ensino-aprendizagem.

Diante de tal contexto, os participantes do diálogo tomam consciência de que os enunciados são oriundos de um contexto; ainda que esse debate não seja trazido à tona, as questões levantadas ao longo da interação nos fazem perceber uma dimensão diferente daquela que apresentamos nos livros didáticos, na nossa condição de professores. De acordo com Bakhtin (2010, p. 56), “no conteúdo da visão estética não encontraremos a ação-ato daquele que vê”, pois ela é desprovida de uma base dialógica calcada na realidade do sujeito, e apresenta somente formas lapidadas de estruturas técnicas e teóricas. Nesse sentido, entendemos o livro didático como uma produção teórica dotada de um “realismo ingênuo” (Bakhtin, 2010), que apenas se aproxima do real.

Em acordo com o que assevera Souza (2014a, p. 691), “para Bakhtin, o produto da atividade estética pode fazer parte do existir por meio de um ato histórico na percepção estética em atividade”. É importante destacar que o livro didático, mesmo sendo uma produção da atividade estética, pode fazer parte do existir, por meio de um ato de transposição didática mediada pelo professor para aproximar esse material da realidade do aluno.

Na interação em teletandem, é a própria realidade do *outro* que o aprendiz enfrenta, são os problemas sociais do *outro* que lhe são apresentados, e que podem revelar as mais diversas vivências de seu companheiro de interação em seu respectivo país. De acordo com o que pontua Bakhtin (2010), ao tratar sobre o ato responsável, só nos sentimos verdadeiramente vivos quando estamos conectados com as raízes fundamentais da existência real. É nesse diálogo,

sustentado por uma base material, que serão suscitadas atitudes responsivas, seja em forma de resposta direta ou de um novo pensamento que será gerado por meio do contato com uma nova realidade.

Os enunciados produzidos em uma sessão de teletandem estão carregados das vivências de seus participantes. Por isso, podem possibilitar o contato com a base material na qual foram gerados; tal contato constitui a condição necessária para o estabelecimento das relações dialógicas, de acordo com os pressupostos de Bakhtin e do seu Círculo. Esse momento de comunicação é um ato real, no qual os interagentes são os partícipes do evento, pois, conforme Souza (2014a)

Falando de outro modo, um ato só é no seu existir, em sendo vivo, em se realizando, ou seja, um ato é real, quando ele participa do evento. Do contrário, se em contato com algum domínio de sentido como a ciência, a arte, a história, o ato, por exemplo, perde a sua totalidade real” (p. 691).

Considerando o processo comunicativo no teletandem, os sujeitos participam do evento por meio da alternância entre parceiros, não havendo um movimento monovocal, mas sim o engajamento de todos, de modo que ambos têm o mesmo compromisso de ensinar e aprender. Eles se colocam no lugar de tutor da sua língua materna e aprendizes da língua do outro. É importante destacar que a atuação dos interagentes nem sempre se dá por meio de algo falado, podendo acontecer por meio de um recurso corporal ou de um objeto mostrado com a finalidade de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, por exemplo.

O movimento de alternância não ocorre apenas nos discursos dos sujeitos participantes, pois um dos princípios do teletandem, já mencionados neste trabalho, consiste na alternância entre o uso das línguas. Sendo assim, recomenda-se que, se tratando de um par linguístico como o que é abordado nesta tese (espanhol e português), o tempo dedicado aos dois idiomas seja o mesmo, ou seja, em uma interação de uma hora, cada idioma seria trabalhado ao longo de trinta minutos.

Outra característica importante, que enfatiza o caráter dialógico do teletandem, é a seleção dos insumos que serão usados ao longo das interações. Estes podem ser sugeridos pelo mediador, em alguns casos, porém são realmente escolhidos pelos participantes e, dessa forma, não se tornam alheios à realidade dos estudantes. Tal fato está de acordo com as ideias de Bakhtin (2010), ao defender que somente o que está historicamente situado e vivido tem algo a oferecer ao agir responsável. Freire apoia essa ideia ao afirmar que

[..] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias

de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem com buscar a verdade, mas com impor a sua. Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens” (Freire, 2018, p. 109-110).

Participar deste diálogo significa uma mudança de atitude, no sentido de entender que o educando deixa de ser o receptáculo do saber, para quem o professor cria uma lista de conteúdo a ser absorvida. Neste ponto, é possível problematizar que tal processo, não-dialógico, ocorre de forma planejada, e de acordo com as vontades de uma classe dominante, pois, como afirma Freire (2018, p.118), “[...] na medida em que esta desenvolve uma ação apassivadora, coincide com o estado de ‘imersão’ da consciência oprimida”.

Em uma situação realmente dialógica, o educando passa a ser ativamente participante do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, nas palavras de Freire (2018, p.119), esse movimento aumenta os níveis de percepção de si e do mundo. Do nosso ponto de vista, o sentido de ensinar uma língua deveria ser exatamente esse, o de despertar o conhecimento de si e do *outro* em um movimento capaz de nos libertar, fazendo com que possamos produzir nossos discursos livres das amarras daqueles que almejam a dominação, principalmente ditando o que o *outro* deve aprender, em detrimento de suas necessidades. Determinando, até mesmo, qual língua deve ser aprendida. Nas palavras de Freire (2018, p. 116),

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (Freire, 2018, p. 116).

É possível observar, no teletandem, o papel do mediador como o de um guia em relação a como as interações precisam ser organizadas e aos papéis de cada interagente, dando-lhes orientação. Porém, os participantes escolhem os temas que serão trabalhados na interação. Mesmo nos casos em que os mediadores sugerem temas, a forma como estes serão abordados ao longo da sessão é uma escolha dos próprios interagentes, em acordo com o que pontua Freire (2018, p.116),

A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele.

Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação” (Freire, 2018, p. 116).

A dinâmica existente no teletandem desperta a autonomia dos envolvidos. Não no sentido de independência um do *outro*, mas sim no que diz respeito ao comprometimento e possibilidades de direcionamento do processo de ensino-aprendizagem.

Os discursos produzidos a partir das referidas escolhas nos possibilitam analisar os usos de recursos corporais para ilustrar palavras e situações, utilização de materiais analógicos, como fotos, livros e quadros, além da apresentação de palavras no chat e compartilhamento dos vários gêneros discursivos por meio de *hiperlinks*⁶¹. Esse leque de possibilidades, pensado pelos próprios participantes, faz com que o processo de interação seja realmente dialógico no seu sentido amplo e o resultado se manifeste na aprendizagem da língua do *outro*, bem como no estabelecimento de relações que fortalecem a noção das características que nos são comuns e aguçam a percepção de que nossas diferenças existem e podem ser levadas em consideração de maneira respeitosa.

Nesse processo, tudo o que permeia a vida dos indivíduos é levado em consideração, como, por exemplo, crenças, costumes, gastronomia, dança, arte e religiosidade, como pode ser constatado nos trabalhos de Alves (2021), Gabriel (2018) e Bragagnollo (2016). Aprender uma língua, levando em conta esses processos, promove a união entre vida e cultura, como sugerido por Bakhtin (2010) ao abordar a realização de atos responsáveis. Este caminho é a base para a inclusão da responsabilidade especial na responsabilidade moral defendida por Souza (2014a).

Considerar todos os aspectos da vida e do viver do *outro* é uma condição indispensável para a imersão em um nova língua e cultura, porquanto não podemos simplesmente ignorar o *outro*, como se ele não existisse. Esse é o desafio do professor de línguas adicionais, ir além do ensino teórico e estrutural da língua e envolver o aprendiz no universo de um povo. Desse modo, a próxima seção se dedicará à discussão sobre como o teletandem serve à realização de atos responsáveis de um modo não-indiferente.

4.6 O eu no caminho para a não-indiferença a partir do teletandem

⁶¹ “Do ponto de vista cognitivo, pode-se dizer que o hiperlink exerce o papel de um ‘encapsulador’ de cargas de sentido. Para tanto, cabe ao produtor procedera uma construção estratégica dos hiperlinks, de maneira que eles sejam capazes de acionar modelos (frames, scripts, esquemas etc.) que o leitor tem representados na memória, levando-o a inferir o que poderá existir por trás de cada um deles, formulando hipóteses sobre o que poderá encontrar ao segui-los” (Koch 2015, p.27).

Uma pesquisa realizada pelo *The Americas and the World: Public Opinion and Foreign Policy*⁶², conduzida pelo Centro de Investigação e Docência em Economia (Cide) no México, e em parceria com a Universidade de São Paulo, constatou que somente 4% dos brasileiros se consideram latino-americanos, enquanto em outros países esse percentual chega a 40%. A mesma pesquisa indicou que os brasileiros não desejam que pessoas de países hispano-falantes circulem livremente pelo território de seu país.

Essa atitude excludente é fruto da colonização realizada por países diferentes nos vários locais da América Latina, porém, é preciso considerar que somos percebidos como latinos diante do mundo, mesmo que não nos identifiquemos dessa forma. Essa visão distorcida de quem somos pode ser mudada a partir da constatação das nossas vivências similares e da história de dominação que compartilhamos.

Para Bakhtin (2010, p. 70), “é necessário, ainda, alguma coisa que tenha origem em mim, precisamente a orientação do dever moral de minha consciência em relação à proposição em si teoricamente válida”. Esse algo novo pode contribuir para que os cidadãos latino-americanos possam consolidar suas bases econômicas e seu desenvolvimento em ciência, tecnologia e educação, no sentido de fortalecimento e respeito mútuo, pois, conforme destaca Aleixo, (1984, p.21), “laços geográficos, históricos, sociais, culturais profundos contribuem para o crescimento da consciência integracionista latino-americana. A América Latina constitui uma realidade com características próprias” (Aleixo, 1984, p. 21). Essas particularidades da região do mundo onde vivemos são pontos de convergência entre nós.

O Brasil já deu passos para essa integração quando instituiu o ensino de espanhol⁶³ nas escolas públicas e criou a Universidade Federal da Integração Latino Americana, que tem por objetivo promover o “intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária com países integrantes do Mercosul e com os demais países da América Latina” (Brasil, 2010, s/p). Contudo, essas medidas precisam ser ampliadas e massificadas para além dos estados que fazem fronteira com o Brasil.

A orientação do dever moral destacada por Bakhtin não ocorre ao acaso, ela é fruto de uma proposição teoricamente válida. Diante disso, o teletandem pode vir a sê-la, já que acontece por meio do contato com o *outro* e possibilita a percepção do que existe em um interagente que difere do outro e também o que os une, possibilitando uma mudança que nos fortaleça e direcione, enquanto povo, para um projeto de libertação.

⁶² Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/12/151217_brasil_latinos_tg Acesso em 17 de Jan. 2023.

⁶³ Descontinuado após a introdução do novo ensino médio.

O cenário atual é marcado por acontecimentos que mostram que as nações hispânicas, que estão perto do território brasileiro fazem parte do nosso cotidiano, basta atentar para o processo de migração de centenas de milhares de venezuelanos fugindo da crise econômica⁶⁴, ou, em um episódio recente, a ajuda do governo venezuelano ao governo brasileiro na crise de oxigênio em Manaus durante o auge da pandemia⁶⁵.

Diante de tais fatos, concordamos com o que afirma Ponzio (2010, p. 19): “[...] não posso fazer como se o outro não estivesse aí, não um outro genérico, mas o outro na sua singularidade que ocupa um lugar no espaço-tempo e na medida dos valores que eu não posso ocupar, próprio pelo não-álibi de cada um no existir”. Na nossa condição de brasileiros, não existe álbi diante do fato de que somos latinos e fazemos parte de um povo que precisa de nós e do qual também precisamos.

O momento de encontro entre as culturas, proporcionado pelo teletandem estudado no nosso trabalho, aproxima uma interagente brasileira de uma argentina, gerando uma convergência de realidades e discursos diversos. É interessante notar os vários pontos comuns entre elas ao longo do próprio diálogo, que será apresentado na análise de dados desta tese. Tal processo faz-nos pensar na responsabilidade destacada por Sobral (2019, p. 85), para o autor,

A responsabilidade não vem de fora, mas de meu interior como membro da coletividade. Nesse sentido, não há um imperativo que me obrigue de fora da minha própria vida. O que me obriga é meu reconhecimento e meu agir em favor de minha participação no ser e a assunção de minha responsabilidade sem álbi [...].

É a tomada de consciência que pode acontecer por meio do teletandem que irá gerar uma atitude responsiva e responsável diante do outro. É perceptível que, dessa forma, o processo de ensino- aprendizagem não compreende apenas o aprendizado do idioma do *outro*, mas o enxergar esse *outro* de um lugar do qual ele mesmo não pode se ver, determinando uma não-indiferença em relação a ele. Aquele com quem aprendo não é um simples transmissor de conhecimento, mas um ser diante do qual eu me encontro em um dado momento e que estabeleceu comigo uma relação real. Conforme afirma Ponzio (2010, p.22),

O “não-álbi no ser” coloca o eu em relação com o outro, não segundo uma relação indiferente com o outro genérico e enquanto ambos exemplares do

⁶⁴ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/crise-migratoria-venezuelana-no-brasil> Acesso em 17 de Jan. 2023.

⁶⁵ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2021/01/19/doacao-da-venezuela-e-rede-de-solidariedade-levam-oxigenio-para-manaus> Acesso em 17 de Jan. 2023.

homem em geral, mas enquanto coenvolvimento concreto, relação não indiferente, com a vida do próprio vizinho, do próprio contemporâneo, com o passado e o futuro de pessoas reais.

Diferente de um material criado para ensinar e/ou aprender uma língua ou de assistir uma aula expositiva, aprender em teletandem, assumindo a posição de tutor do seu idioma e aprendiz da língua do *outro*, nos coloca em uma posição para a qual não existe alibi, uma vez que o *outro* produz gêneros do discurso e aguarda de mim uma resposta da qual eu não posso me furtar. Diante da fala e expressões do outro, o *eu* irá responder com um enunciado, com outra expressão ou até mesmo usando um outro gênero. Essa resposta pode até não ser materializada, porém ela existe, conforme afirma o próprio Bakhtin,

No momento em que realmente vivo a experiência de um objeto – mesmo que apenas pense nele – o objeto se torna um momento dinâmico daquele evento em curso que é o meu pensá-lo-experimentá-lo; ele adquire, assim, o caráter de alguma coisa por se realizar, ou, mais precisamente, ele me é dado no âmbito do evento na sua unidade, dos quais são momentos inseparáveis o que é dado e o que está para se cumprir, o que é e o que deve ser, o fato e o valor (Bakhtin, 2010, p. 81).

Essa troca profícua, proporcionada pelo teletandem, coloca os envolvidos em uma situação de ensino-aprendizagem na qual existe atitude responsiva; diante de uma vivência em que o objeto de ensino – a língua – é experimentado em um contexto dinâmico, no qual o contato com o outro acontece a partir de uma posição extralocalizada, e isso constitui a base do pensamento Bakhtiniano. Nas palavras de Ponzio (2010, p.26),

Para Bakhtin a interpretação-compreensão da arquitetônica pressupõe que ela se realize a partir de uma posição externa, extralocalizada, exotópica, outra, diferente e ao mesmo tempo não indiferente, mas participativa. Postam-se assim dois centros de valor, aquele do eu e aquele do outro, que são ‘os dois centros de valor da própria vida’, em torno dos quais se constitui a arquitetônica do ato responsável

Os dois centros de valor colocados por Bakhtin estão presentes nas interações em teletandem. No caso específico da dupla de interagentes participantes da nossa pesquisa, cada uma possui um centro de valor e se deparam com o do *outro*, é diante deste centro que elas agem responsabilmente. Destacamos, no entanto, que “desta responsabilidade sem alibi se pode certamente tentar fugir, mas mesmo as tentativas de alienar-se desta responsabilidade testemunham o seu peso e a sua presença inevitável” (Ponzio, 2010, p. 23). No caso do teletandem, sendo ambas latino-americanas, suas individualidades são calcadas na mesma base

material, a saber, o colonialismo que dominou seus países, e esse fato histórico as coloca em uma determinada posição diante da qual elas podem ou não agir.

A realidade dos países latino-americanos, que já foram colônias e que hoje ainda sofrem as consequências da dominação, bem como as várias tentativas de intervenção pelas grandes potências mundiais, é a base material na qual estão assentadas as relações existentes entre os países latinos e os demais. Diante de tal realidade, da qual nenhum falante de espanhol ou brasileiro pode fugir, é preciso um movimento no qual possamos conhecer um ao *outro* para que exista uma reação em busca de uma educação libertadora (Freire, 2018). Um dos caminhos para conhecer o *outro* é por intermédio da sua língua e, para que isso ocorra, são criados vários meios, entre eles destacamos o potencial integrador do teletandem, pelas razões até aqui mencionadas.

Em síntese, participamos diariamente do diálogo com o *outro*, pois as nossas vidas são constituídas por esse processo que determina quem somos. A partir do teletandem, é possível ampliar a nossa consciência em relação aos discursos do *outro*, que se encontra em um país com uma língua diferente. Não há um ser divino que possibilite isso, mas sim nossos atos, que buscam esse contato com o *outro* e a prática da alteridade em busca de melhorar o ser-evento.

Com a variedade de TDICs disponíveis hoje, podemos considerar a visão de Lévy (2011, p.28), que afirmou que o telefone não apenas projeta a voz do falante, mas sim a transporta, fazendo com que o “corpo tangível” esteja “aqui”, e o “corpo sonoro” em um outro lugar. Ampliando essa visão para os aplicativos de teleconferência, entendemos que estes projetam a nossa imagem para outro lugar, ou outro país, e isso faz com que possamos estar presentes simultaneamente em vários locais, promovendo um processo de inclusão social.

Do ponto de vista prático, compreendemos que nosso trabalho poderá auxiliar mediadores e interagentes na compreensão e acionamento de vários recursos multimodais com o objetivo de aprimorar as práticas de ensino-aprendizagem em teletandem, contribuindo significativamente com uma nova perspectiva sobre como organizar e pesquisar sobre esse contexto tão frutífero e promissor no ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

5- DESVELANDO COMPLEXIDADES: A ESCOLHA METODOLÓGICA PARA ANÁLISE DA MULTIMODALIDADE

A metodologia que aqui apresentamos tem por objetivo expor nossas relações com a Linguística Aplicada (LA) (In)disciplinar⁶⁶, bem como mostrar qual abordagem adotamos para realizar nosso trabalho. Aqui, o leitor encontrará a descrição sobre o contexto no qual foram gerados os dados da pesquisa e, além disso, expomos um resumo breve das interações que iremos analisar ao longo da nossa tese. Nessa parte do nosso texto, as etapas da pesquisa são trazidas ao conhecimento do leitor, assim como retomamos nossa perspectiva de análise dos recursos multimodais, a fim de definir o que será realizado ao longo do nosso capítulo de análise.

5.1 Modalidade da pesquisa: uma pesquisa qualitativa e exploratória, por meio de um estudo de caso

Para analisar as contribuições que a multimodalidade aporta às relações dialógicas e interculturais nas interações telecolaborativas para ensino-aprendizagem de línguas adicionais, optamos por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa. Nossa opção por essa abordagem se ampara na afirmação de André (2008, p. 15). Segundo ele, esse tipo de pesquisa

se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Com base nessa afirmação, e no contexto em que a pesquisa foi realizada, compreendemos que a visão holística da pesquisa qualitativa é a que melhor se adequa também à situação de interação na qual as participantes estavam envolvidas. Nesse sentido, a quantificação e classificação dos recursos multimodais puramente, apesar de necessárias, não comportam todas as nuances envolvidas nas situações de comunicação analisadas, uma vez que seus componentes se constroem a partir de influências recíprocas, ou seja, um movimento dialético.

Conforme afirma Bakhtin (2017, p. 64), “a interpretação das estruturas simbólicas tem de entranhar-se na infinitude dos sentidos simbólicos, razão por que não pode vir a ser científica

⁶⁶ A referida pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Alcides Carneiro (HUAC) da Universidade Federal de Campina Grande, por meio do parecer consubstanciado nº: 5.709.369 (ANEXO I).

na acepção de índole científica das ciências exatas”. Ao adentrarmos no universo da interpretação simbólica, estamos optando pela realização de uma pesquisa que explora os aspectos qualitativos do nosso objeto de estudo.

Entre as possibilidades de pesquisa qualitativa, optamos pela realização de um estudo de caso. Para Leffa (2006, p. 14), “Estudo de Caso é a investigação profunda e exaustiva de um participante ou pequeno grupo. Procura-se investigar tudo o que é possível saber sobre o sujeito ou grupo escolhido e que achamos que possa ser relevante para a pesquisa”. Ainda de acordo com ele, a ênfase maior do estudo de caso, sendo ele uma pesquisa de tipo qualitativo, é a exploração e descrição detalhada de uma situação, não buscando, portanto, uma verdade generalizável.

O entendimento de que não podemos buscar uma verdade generalizável está alinhado com o pensamento de Bakhtin ao fazer suas considerações sobre como estudar o sujeito. Para o mestre russo, “[...] o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa, porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode se tornar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que dele se tem só pode ser dialógico” (2017, p. 64). Compreendendo de que forma ocorre o dialogismo, é perceptível para nós que o estudo será composto por fatores específicos que não permitirão sua generalização devido a singularidade dos participantes. Porém, será possível inferir como a multimodalidade compõe as relações de ensino-aprendizagem ao longo das interações telecolaborativas.

Dando continuidade ao pensamento sobre o que seria mais adequado para nossa pesquisa, compreendemos que, para a melhor adequação do estudo de caso que propomos, levamos em conta o que explica Leffa (2006) sobre a investigação nesse tipo de pesquisa. Ele pontua que, preferencialmente, é necessária a participação de um número pequeno de colaboradores e um desenvolvimento profundo e exaustivo, com descrições feitas da forma mais detalhada o possível. Nosso trabalho conta com a participação de duas interagentes que, dessa forma, compõem um pequeno grupo.

Para investigar o caso em questão da melhor forma possível, Leffa (2006) afirma que vários instrumentos de coleta de dados são necessários. A esse respeito, o autor assevera:

Usaremos para isso os mais diversos instrumentos de coleta, incluindo questionários, entrevistas com o próprio aluno, colegas e professores, testes de proficiência na língua, gravações de áudio, sessões de visionamento, textos produzidos pelo aluno, desempenho escolar, etc. Não se investiga uma variável isolada; procura-se, ao contrário, descrever todos os aspectos que envolvem o caso, apreendendo uma situação em sua totalidade. (Leffa, 2006, p.15).

Em nosso trabalho, usamos três instrumentos para a coleta dos dados, a saber,

transcrição das interações realizadas entre as aprendizes envolvidas na pesquisa, sendo esse nosso material focal de análise, além dos diários de reflexão da interagente brasileira e as respostas dadas ao questionário que fizemos a ambas. Com isso, pudemos ingressar no horizonte social de cada uma das participantes e perceber como ele afeta o processo de interação. De acordo com Bakhtin, (2017, p. 66), “toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos. O comentário. A índole dialógica desse correlacionamento”. Diante de tal processo dialógico, nosso olhar como pesquisadores conserva o intuito de compreender o fenômeno da forma mais completa possível, a partir do que somos capazes de apreender com a interpretação daquilo que foi vivenciado por cada uma das participantes.

Por isso, buscamos observar o caso em sua totalidade e como ele está inserido em uma infraestrutura que influencia os discursos. Desse modo, não nos detivemos ao estudo de variáveis isoladas (Leffa, 2006), e sim à definição de categorias de análise que nos possibilitem compreender todo o processo.

De acordo com Leffa (2006), o Estudo de caso ressurgiu na década de 50, na área da educação primeiramente, como técnica de ensino e depois como metodologia de pesquisa. Trata-se, portanto, de uma metodologia indutiva, em que a teoria é feita a partir de observações empíricas com ênfase na interação entre os dados e sua análise. As descrições e explicações são feitas com ênfase no processo e no contexto em que se encontram os dados (Leffa, 2006, p.16), sendo esse o mesmo enfoque dos estudos bakhtinianos.

Dentre os tipos de estudo de caso (explanatório, descritivo e exploratório), optamos por este último, já que nosso objetivo é trazer à tona uma realidade vivenciada por estudantes de línguas adicionais que se torna cada vez mais presente em nosso cotidiano, diante do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Nosso desafio, nesta pesquisa, foi justamente não “estabelecer relações de causa e efeito, mas apenas mostrar a realidade como ela é, embora os resultados possam ser usados posteriormente para a formulação de hipóteses de causa e efeito”. (Leffa, 2006, p.17). Assim, procuramos descrever os eventos estudados a partir da base material na qual os participantes estão inseridos – o contexto – para, a partir disto, poder compreender os enunciados.

O surgimento dos estudos de caso atendeu a necessidade de observar um fenômeno pelos mais diversos ângulos (Leffa, 2006). No nosso caso, incluímos de forma direta nesse processo as pessoas envolvidas na pesquisa, considerando os seus enunciados realizados, não só pela voz, mas por todo o corpo, e os discursos que os enviam. Por isso, em toda a nossa pesquisa, a partir das concepções de Bakhtin e do Círculo (Volóchinov, 2018; Bakhtin, 2011, 2010), compreendemos o enunciado como sendo composto de todas as linguagens que são

acionadas no momento da interação, ou seja: voz, expressões corporais, olhares, expressões faciais, imagens e até mesmo os textos escritos nos chatboxes⁶⁷.

Ao selecionarmos os recursos multimodais utilizados pelas interagentes envolvidas na pesquisa, e buscarmos identificar o momento em que elas fazem uso de tais meios como instrumentos de ensino-aprendizagem, não pretendemos apontar falhas e nem evidenciar possíveis lacunas, mas mostrar como o processo ocorre, contribuindo para a prática de professores e estudantes envolvidos ou que se envolverão em atividades telecolaborativas.

Nossas escolhas em relação à pesquisa qualitativa, bem como ao estudo de caso descritivo, são condizentes com nossa aproximação em relação a LA (In)disciplinar. Até o presente momento, comentamos que o estudo de caso tem a característica de evidenciar o que dizem os envolvidos na pesquisa, e não estabelecer um julgamento em relação ao fenômeno observado.

Nessa mesma linha de raciocínio, a LA (In)disciplinar busca considerar os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem e, ao fazer isso, estabelece uma ligação com as mais diversas áreas do conhecimento. O que é condizente com o estudo de caso por nós escolhido, ao considerar o fenômeno na sua totalidade.

Compreendemos que nossa vinculação com a LA (In)disciplinar está de acordo com as escolhas teórico-metodológicas que fizemos para realizar nossa pesquisa, pois, ao estabelecer um diálogo entre as proposições de Bakhtin e seu Círculo e a multimodalidade, estamos lançando mão de algo desafiador ao acionar duas teorias diferentes, mas que conversam entre si, para explorar nosso objeto de pesquisa. No próximo tópico, expomos um pouco da relação entre a nossa pesquisa e a LA (In)disciplinar, como área do conhecimento na qual as várias possibilidades de conversas entre teorias diversas são possíveis.

5.2 Nosso diálogo com a área da Linguística Aplicada (In)disciplinar

O ritmo acelerado das mudanças vivenciadas pelas sociedades no âmbito cultural, econômico e tecnológico originou grande efervescência nas Ciências Sociais e Humanidades. Esse movimento chegou até a Linguística Aplicada (LA) e gerou questionamentos a respeito de como “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (Moita Lopes, 2006, p. 14). Com esse intuito, surgiu a LA (in)disciplinar, caracterizada como uma área mestiça e nômade, que estuda os fenômenos de forma diferente dos modelos

⁶⁷ Caixas de mensagens presentes em aplicações de videoconferência como *Zoom*, *Meet*, *Teams* e outros.

tradicionais.

Como consequência da busca por novas teorizações e modos de entender os sujeitos que se formaram a partir das mudanças sociais, as práticas da vida passaram a interessar aos linguistas aplicados. “A questão que se coloca é como lidar com a diferença com base na compreensão de nós mesmos como outros” (Moita Lopes, 2006, p. 91), diferente do que acontecia anteriormente, quando as diferenças eram suprimidas e o sujeito social era considerado homogêneo, já que os interesses estavam limitados à Linguística como principal elemento teórico.

Os estudos do Círculo contribuem para as pesquisas em LA, pois preconizam a compreensão de como uma base material determina uma superestrutura. Desse modo, para compreender esse processo, é preciso se valer dos conhecimentos de várias áreas como a linguística, sociologia, história, filosofia, dentre outras. Essa mestiçagem é fundamental para entender os fenômenos em seu movimento dialético, levando em conta o que Volóchinov (2018, p.110, grifos do autor) pontua como exigências metodológicas fundamentais:

- 1) *Não se pode isolar a ideologia da realidade material do signo* (ao inseri-la na "consciência" ou em outros campos instáveis e imprecisos).
- 2) *Não se pode isolar o signo das formas concretas da comunicação social* (pois o signo é uma parte da comunicação social organizada e não existe, como tal, fora dela, pois se tornaria um simples objeto físico).
- 3) *Não se pode isolar a comunicação e suas formas da base material.*

Sendo assim, por considerar a complexidade das questões de interesse científico, a LA (In)disciplinar incorporou teorias feministas, pós-coloniais, antirracistas e pós-estruturalistas às suas bases. Por isso, na nossa proposta de pesquisa, a forma como tratamos o objeto de estudo e os diversos elementos multimodais – a saber, fotos analógicas impressas, pautas escritas em folhas de papel, objetos como livros e quadros, compartilhamento de links e escrita de palavras no chat, bem como gestos, posturas e entonação de voz, usados pelas participantes do nosso estudo, ao longo das interações – se diferencia dos estudos de abordagens que consideram como estudo da língua apenas o sistema linguístico.

Nossa concepção de língua também sofre modificação, ou seja, trabalharemos com a ideia de linguagem e língua na concepção de Bakhtin e do Círculo, conforme exposto nos capítulos teóricos dessa tese. No nosso estudo, entendemos que a linguagem é um organismo vivo, constituído por sujeitos ao mesmo tempo em que os constitui, na medida em que estes são sujeitos sociais envolvidos nos mais diversos processos de comunicação.

A relação da nossa pesquisa com a LA (in)disciplinar está também no fato de que para

esta área “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” (Moita Lopes, 2009, p.22). Por meio do nosso trabalho, discutiremos sobre experiências em que o ensino-aprendizagem é realizado por meio da comunicação autêntica, numa prática que extrapola a sala de aula. Nessa colaboração, o professor atua como mediador e os alunos interagentes protagonizam o processo. A figura central deixa de ser o docente e passa a ser o estudante de línguas.

Além disso, ao considerarmos os recursos multimodais usados pelos interagentes nas práticas de teletandem, é possível acessar e refletir sobre a abordagem de ensinar e de aprender utilizada pelos estudantes. A partir dessas informações, os mediadores e os que se interessam pelo tema podem conhecer melhor o que acontece ao longo das interações e buscar compreender esse processo. Tal conhecimento poderá despertar a atenção às questões que trazem como foco principal a aquisição de línguas adicionais e a atuação do estudante como protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, possibilita também a ampliação da visão sobre a comunicação multimodal em contextos telecolaborativos.

Para tratarmos sobre os recursos multimodais no processo telecolaborativo de ensino-aprendizagem de línguas, em uma perspectiva (in)disciplinar, recorreremos a diversas teorias e metodologias de análise que abordem nosso objeto de estudo, a saber, os recursos multimodais utilizados pelos participantes ao longo das interações em teletandem, que compõem o nosso *corpus* de análise, da forma mais completa possível. Por isso, trabalhamos com Bakhtin e seu Círculo no intuito de definir os conceitos de linguagem, língua e dialogia, e usaremos a teoria da multimodalidade, por meio de Kress e van Leeuwen (2006), para compor a análise do material que selecionamos para essa pesquisa junto com os demais conceitos.

Compreendemos que é possível realizar uma análise usando apenas os conceitos Bakhtinianos, porém, no nosso trabalho, optamos por aliar a teoria de Bakhtin e a multimodalidade, pois as duas teorias não são conflitantes, ao mesmo tempo em que os pressupostos de Bakhtin e seu Círculo permitem o diálogo entre várias teorias. Diante disso, nosso referencial teórico é composto pelas duas teorias e é com base nessas duas perspectivas que realizamos a análise das interações.

Para nós, interessa a forma como é tratado o sujeito por Bakhtin e o Círculo. Lima (2018, p.60), destaca que “a perspectiva é transdisciplinar porque concebe a linguagem em sua essência, em sua faculdade de atravessar o sujeito e, ao mesmo tempo, possibilitar que o sujeito atravesse o mundo, dando-lhe existência”. Deste modo, compreendemos que, embora as teorias de Bakhtin e o Círculo e a LA (In)disciplinar tenham surgido em momentos históricos diferentes, elas apontam para a mesma necessidade de considerar o sujeito como parte

importante nos estudos linguísticos, além de nos orientar para uma transdisciplinaridade que constitui uma das bases da LA (In)disciplinar.

A partir deste trabalho transdisciplinar, nos pautamos na Análise Dialógica do Discurso, “fundamentada nos desenvolvimentos teórico-metodológicos do Círculo de Bakhtin” (DESTRI; MARCHEZAN, 2021, p. 01), que compõe uma das escolhas para a observação do *corpus* de pesquisa e alcance dos nossos objetivos. Destacamos que este tipo de apreciação não requer um método de análise, e sim dispõe de uma metodologia que vem sendo usada por pesquisadores brasileiros desde 1979, sob vários termos: “‘análise dialógica do discurso’, ‘análise dialógica de discurso’, ‘análise dialógica dos discursos’, ‘teoria dialógica do discurso’, ‘teoria/análise dialógica do discurso’, ‘análise do discurso Bakhtiniana’” (Destri; Marchezan, 2021, p. 03-04).

Ainda de acordo com Destri e Marchezan (2021, p.11) a Análise Dialógica do Discurso foi o termo cunhado por Brait, em 2006, para denominar os trabalhos desenvolvidos na perspectiva aqui apresentada. Este tipo de estudo possui três focos, a saber: 1) relações dialógicas; 2) gêneros do discurso; e 3) formas da língua. Cada um desses focos considera as relações entre “língua, História e sujeitos como espaços de produção do conhecimento de forma comprometida (ideológica) e responsável” (Souza; Melo; Nogueira, 2023, p. 51).

Conforme pontuam Souza, Melo e Nogueira (2023), a metodologia proposta pela análise dialógica do discurso envolve descrição, interpretação e análise. Os autores descrevem esses três passos de forma didática, deixando evidente que eles não seguem necessariamente uma ordem, mas que são identificados nos trabalhos vinculados a esta perspectiva de estudos da língua. A descrição consiste em apresentar o *corpus* de análise, diante dos primeiros contatos do pesquisador com o material que será estudado; já a interpretação está relacionada ao exame dos significados que se originam a partir das particularidades e de certa estabilidade do material. Por último, a análise implica em realizar uma investigação meticulosa para identificar os elementos ideológicos que compõem os enunciados e discursos, estabelecendo conexões e levando em conta os componentes que estão além da linguagem no *corpus*.

Na nossa análise, consideramos que Mikhail Bakhtin e o Círculo de Bakhtin abordam de forma única e influente a análise da linguagem, da cultura e da ideologia. Ao discutir o tema da ideologia, Bakhtin e seus colegas oferecem *insights* valiosos sobre como ideologias são formadas, comunicadas e contestadas através da linguagem e da interação social, principalmente por tratarmos do diálogo entre pessoas que pertencem a nacionalidades distintas, mas que compartilham de várias características, situações e manifestações culturais em comum, já que as interações acontecem entre duas mulheres latino-americanas. Nosso

corpus de análise carece da consideração dos enunciados como oriundos das ideologias e da forma como se organizam as sociedades.

Para Bakhtin, a linguagem é central na formação e na expressão da ideologia. Ele argumenta que a linguagem é essencialmente dialógica, o que significa que ela é moldada por interações sociais e contextos específicos. Em outras palavras, os discursos não têm um significado fixo ou uma verdade absoluta; eles são construídos e reinterpretados em diferentes situações e por diferentes grupos sociais.

Essa perspectiva tem implicações profundas para o estudo da ideologia. Bakhtin sugere que a ideologia não é imposta de cima para baixo, mas é constantemente negociada e contestada através do diálogo. As pessoas constroem e reafirmam suas ideologias através da interação com os outros e com as diferentes vozes presentes na sociedade. A partir desse raciocínio, consideramos o conceito de heteroglossia. De acordo com Faraco (2005), Bakhtin aborda o referido conceito como “um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes ou línguas sociais e (...) o contínuo processo de encontros e desencontros, de aceitação e recusa, de absorção e transmutação das vozes sociais – fenômeno que ele [Bakhtin] designa de heteroglossia dialogizada” (Faraco, 2005, p.219).

O conceito de heteroglossia é fundamental para a compreensão da dinâmica ideológica. Bakhtin descreve a coexistência de múltiplas vozes e discursos dentro de uma única comunidade linguística, e essas vozes refletem diferentes perspectivas sociais, políticas e culturais, todas competindo por poder e legitimidade. Assim, a ideologia é o resultado de um processo contínuo de negociação e conflito entre essas vozes heterogêneas.

O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação que não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social.

Além disso, Bakhtin destaca a importância dos gêneros discursivos na expressão e na contestação da ideologia. Cada gênero tem suas próprias convenções e expectativas sociais, que moldam como as ideias são comunicadas e recebidas. Os diferentes gêneros oferecem espaço para diferentes pontos de vista e discursos ideológicos, permitindo que as pessoas expressem e debatam suas crenças e valores.

No entanto, Bakhtin também reconhece que as ideologias dominantes muitas vezes tentam suprimir vozes dissidentes e impor uma única visão de mundo. Ele chama esse fenômeno de monologismo, onde uma ideologia hegemônica busca dominar e controlar o discurso público, eliminando alternativas e contestações.

Portanto, para Bakhtin, a ideologia é um campo de luta constante, onde diferentes vozes e discursos competem por espaço e influência. Ao reconhecer a natureza dialógica da linguagem e a heterogeneidade ideológica da sociedade, podemos desenvolver uma compreensão mais rica e crítica das ideologias que moldam nosso mundo. Na atualidade, estamos ainda mais imersos em contextos discursivos de diversas modalidades, que se valem de sons, texto e imagens para nos comunicar algo.

Diante desta realidade, a verbivocovisualidade é um conceito desenvolvido por Luciane de Paula e José Antônio Rodrigues Luciano que se refere à interação entre elementos verbais, vocais e visuais na comunicação. Esses elementos se entrelaçam e se complementam para criar significados complexos e ricos. A verbivocovisualidade reconhece a importância não apenas das palavras escritas ou faladas, mas também das imagens e outros elementos visuais na transmissão de mensagens e na construção de significado. Essa abordagem amplia nossa compreensão da comunicação, reconhecendo que a linguagem vai além das palavras e incorpora uma variedade de formas de expressão. Essa assertiva é apoiada por Medviédev (2016), ao afirmar que

Qualquer enunciado concreto é um ato social. Por ser também um conjunto material peculiar – sonoro, pronunciado, visual – o enunciado ao mesmo tempo é uma parte da realidade social. Ele organiza a comunicação que é voltada para uma reação de resposta. Ele mesmo reage a algo: ele é inseparável do acontecimento da comunicação (Medviédev, 2016, p. 183).

Podemos pensar a presença da dimensão verbivocovisual da linguagem em todo e qualquer enunciado. Ainda que não se manifeste materialmente no texto (entendido amplamente), essa tridimensionalidade recobre-o e deixa vestígios, marcas ou pistas como, por exemplo, através de um lexema; um movimento de câmera; uma sonoridade; uma pincelada e variação de uma tonalidade, seja musical ou cromática, nos remetendo para outras linguagens, diferentes da que está expressa de forma material no enunciado e que se realizam plenamente na consciência encarnada por signos. Isso se explica, pois

Todo sistema de signos (isto é, qualquer língua), por mais que sua convenção se apoie em uma coletividade estreita, em princípio, sempre pode ser codificada, isto é, traduzido para outros sistemas de signos (outras linguagens); conseqüentemente, existe uma lógica geral dos sistemas de signos, uma potencial linguagem das linguagens única (que, evidentemente, nunca pode vir a ser uma linguagem única concreta, uma das linguagens) (Bakhtin, 2011, p. 311).

Sendo assim, isso implica que há uma lógica geral subjacente a todos os sistemas de signos que nos permite compreendê-los em sua totalidade, mesmo que sejam compostos por elementos verbais e visuais de forma concomitante. Contudo, mesmo que cada signo mantenha sua singularidade e complexidade própria, há padrões comuns entre diferentes sistemas de

signos, pois, segundo Paula e Luciano (2020)

A concepção é a de que a linguagem se caracteriza pelo diálogo intrínseco das dimensões verbal, vocal e visual e que essa tridimensionalidade se encontra em toda e qualquer manifestação concreta (enunciado), de alguma maneira, mesmo que potencial - por isso, defendemos a sua verbivocovisualidade, pois, como afirma Bakhtin (2008, p. 184): “as relações dialógicas são possíveis entre imagens e outras artes”, até quando os enunciados materializam, com maior ou menor ênfase, apenas uma ou duas dessas dimensões, a depender de sua configuração (Paula; Luciano, 2020, p. 27).

A ideia defendida pelos autores é de que a linguagem é tridimensional, composta pelas dimensões verbal, vocal e visual, que estão intrinsecamente ligadas. A ideia de "verbivocovisualidade" ressalta a importância dessas três dimensões em qualquer manifestação concreta da linguagem, mesmo que uma ou duas delas sejam mais proeminentes em determinados enunciados. A referência a Bakhtin enfatiza a possibilidade de diálogo não apenas entre palavras, mas também entre imagens e outras formas de expressão artística. Isso implica que a comunicação humana é muito mais complexa do que simplesmente palavras faladas ou escritas, e reconhece a interconexão dinâmica entre diferentes modalidades de expressão comunicativa.

Uma vez exposta a relação da nossa pesquisa com a LA (In)disciplinar e seus vínculos com as considerações feitas por Bakhtin e o seu Círculo sobre os estudos da linguagem, exporemos no próximo tópico o contexto no qual os dados da pesquisa foram gerados.

5.3 Contexto da pesquisa: “Intercult: aprendizagem colaborativa e intercultural de línguas via teletandem”

Os dados com os quais trabalhamos ao longo da nossa pesquisa foram gerados em uma disciplina ministrada na Universidade Estadual da Paraíba como parte de um projeto de extensão denominado “Intercult: aprendizagem colaborativa e intercultural de línguas via teletandem”. O referido projeto é proposto pela UEPB e coordenado pelo Professor Dr. Fábio Marques de Souza, desde 2015.

Além da UEPB, fazem parte do projeto a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o Instituto Federal da Paraíba (IFPB), a Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA), a Universidad Nacional de Rosario (UNR), a Universidad Autónoma de México (UNAM), o Instituto de Idiomas de Salta e o Profesorado Superior de Lenguas Vivas de Salta e a Escuela de Educación Técnica Profesional N°466 "Gral. Manuel Nicolás Savio".

Para Souza (2017), o *Intercult* é uma agência de multiletramentos que proporciona aos

seus participantes o contato com diferentes tecnologias e formas de letramento presentes na sociedade contemporânea em rede. Além disso, de acordo com o autor, o *Intercult* promove intercâmbios linguísticos e culturais via práticas em tandem mediadas pelas TDICs.

É importante destacar que os envolvidos nessa comunicação intercultural geralmente têm seu desejo de aprender e ensinar línguas despertado a partir de situações comunicativas que abrangem os idiomas em uso. Tais práticas envolvem pares de falantes de diferentes línguas, que visam aprendê-las em um processo de parceria entre escolas e universidades estrangeiras.

Vários alunos de programas de pós-graduação estiveram e estão envolvidos em pesquisas que utilizam os dados e materiais gerados ao longo das práticas interinstitucionais do projeto. Podemos citar como exemplos Morais (2018); Gabriel (2018); Araújo (2018), Silva (2018); Neves (2018) e Silva (2020). De acordo com Souza (2017), existe uma busca por expansão das possibilidades de parceria e colaboração por parte da coordenação e demais envolvidos no projeto.

O material que analisamos é fruto da pesquisa de mestrado de Silva (2020), que teve como participantes alunos matriculados no Componente Curricular optativo Práticas de intercâmbio linguístico-cultural via Teletandem (60h), no curso de Letras - Espanhol da UEPB, Campus de Campina Grande, e alunos do Profesorado Superior de Lenguas Vivas, em Salta, Argentina. Todas as interações da referida pesquisa foram registradas utilizando um gravador de tela, o que possibilitou a produção de um material rico em detalhes, como imagens dos interagentes e todos os recursos que eles utilizaram durante a interação. Desse modo, solicitamos a autorização do coordenador da pesquisa, por meio de documento específico submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Campina Grande, para utilizar algumas dessas gravações como *corpus* de nossa investigação. Os colaboradores da nossa pesquisa, apresentados na seção seguinte, são frutos das parcerias já consolidadas no projeto.

5.3.1 Participantes da pesquisa

As sessões de interações se deram a partir da parceria com o curso *Carreira de Tecnicatura en Inglés para el Turismo*, do Profesorado Superior de Lenguas Vivas, em Salta, Argentina, por meio do projeto de extensão interinstitucional já mencionado. De acordo com Silva (2020), quinze alunos formaram pares com alunos argentinos para realização das interações. Para a sua pesquisa, Silva (2020) selecionou três participantes brasileiras.

No nosso caso, mesmo se tratando do mesmo contexto, a nossa escolha foi por uma dupla de interagentes composta por uma brasileira e uma argentina. Essa opção se deu a partir da verificação do material e vídeos das interações com os quais tivemos contato. A partir deles, percebemos que o par de interagentes cumpriu as seis interações propostas pelo mediador e, ao longo delas, fizeram o uso de vários recursos multimodais que são de nosso interesse para a análise.

As participantes mostraram compromisso e autonomia na organização e condução das interações, fazendo com que o nosso trabalho de análise conseguisse contemplar o ensino e aprendizagem do par linguístico português e espanhol. Isso nos deu uma visão mais ampla do processo, pois pudemos considerar os horizontes sociais de cada participante e como eles se interseccionam.

Vale notar que a escolha por investigar uma dupla e contemplar o par linguístico português e espanhol se ampara nas concepções de Bakhtin (2017), pois o autor afirma que o texto só tem vida no contato com o *outro*, e isso não é algo mecânico, por ser um diálogo entre sujeitos e não entre coisas. Por isso, compreendemos que analisar o nosso objeto de pesquisa levando em conta a alternância entre sujeitos no momento das interações foi fundamental para a compreensão de todo o fenômeno. Afinal, compartimentar essas vozes provocaria, no dizer de Bakhtin (2017, p. 67) o desaparecimento do “sentido profundo”.

As participantes da nossa pesquisa são do sexo feminino, e ambas estavam cursando uma graduação em nível superior à época. As informações que aqui apresentamos sobre elas foram adquiridas por meio das conversas que aconteceram ao longo das interações gravadas, compondo nosso principal material de análise, além de respostas aos questionários que propomos para cada uma delas (APÊNDICE III). As imagens das participantes não serão ocultadas ao longo da pesquisa, pois toda a parte gestual e de mímica – que envolve face, mãos etc. – das interagentes foi explorada ao longo da pesquisa. Por isso, solicitamos e obtivemos a assinatura de ambas em um termo de consentimento livre e esclarecido para participação, bem como para o uso das suas imagens, provenientes das gravações das interações (ANEXO II).

A interagente brasileira, cujo nome fictício é Cecília, era estudante do curso de Letras/Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba e, na época, tinha 21 anos. Estudou em escola particular ao longo do Ensino Fundamental II e Médio, seu pai trabalhava como eletricitista em uma empresa e sua mãe cuidava da casa. A participante argentina, cujo nome fictício é Júlia, era estudante de turismo em uma universidade pública, também com 21 anos de idade na época, e estudou em escola particular ao longo do Ensino Fundamental II e Médio, seu pai trabalhava em empresas e sua mãe cuidava da casa.

A partir de um questionário (APÊNDICE III), apresentamos no Quadro 8 as respostas que contribuirão para que possamos compreender o horizonte social das participantes:

Quadro 8: Horizonte social das participantes

Cecília (interagente brasileira)	Júlia ⁶⁸ (interagente argentina)
Pergunta: Você estuda em uma universidade pública ou particular? Qual curso você faz?	
Estudante de Letras em uma universidade pública	Estudante de turismo em uma Universidade Pública.
Pergunta: Você estudou o Ensino fundamental II e o Ensino Médio em escola pública, particular com bolsa ou particular sem bolsa?	
Estudou o Ensino Fundamental II e Médio em escola particular sem bolsa.	Estudou o Ensino Fundamental II e Médio em escola particular sem bolsa.
Pergunta: Durante o Ensino Fundamental II, o Ensino Médio e o Ensino Superior você precisou trabalhar para contribuir com a renda familiar?	
Não precisou trabalhar durante o Ensino Fundamental e Médio, mas trabalhou durante o curso superior na confecção e venda de quadros decorativos personalizados.	Não precisou trabalhar durante o Ensino Fundamental e Médio, mas trabalhou durante o curso superior para custear suas próprias despesas.
Pergunta: Quais eram as profissões exercidas pelo seu pai e pela sua mãe ao longo da sua vida como estudante?	
Ao longo de sua vida como estudante, seu pai trabalhava como eletricitista em uma fábrica e sua mãe cuidava da casa.	Ao longo de sua vida como estudante, seu pai trabalhava em uma empresa e sua mãe cuidava da casa.
Pergunta: Você classificaria a renda da sua casa na sua época de estudante como Estável, incerta ou precária?	
Ela classificou a renda da família durante seu	Ela classificou a renda da família durante seu

⁶⁸ A participante argentina respondeu em espanhol e o que aparece no quadro é uma tradução nossa de suas respostas.

tempo como estudante como estável.	tempo como estudante como incerta.
Pergunta: Durante a sua vida como estudante, você teve acesso facilmente a computadores, tablets e celulares com acesso à internet?	
Teve acesso a computadores, tablets e celulares com internet ao longo de sua vida como estudante.	Teve acesso a computadores, tablets e celulares com internet ao longo de sua vida como estudante.
Pergunta: Você considera que durante a sua vida como estudante, até o término do Ensino Superior, você dominava bem as tecnologias digitais da informação e comunicação?	
Considera que dominava bem as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.	Considera que dominava bem as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.
Pergunta: Você gosta de músicas para ouvir e para dançar? Quais tipos de música?	
Tem gostos ecléticos, mas pop, reggaeton, sertanejo e forró são os que mais escuta.	Gosta de música pop, cumbia e reggaeton.
Pergunta: Você gosta de assistir filmes? Quais tipos de filmes você gosta de assistir?	
Ama apreciar narrativas que prendem sua atenção. Dentre os gêneros de filmes, gosta dos românticos, comédias, dramas e de ficção científica.	Gosta de ver filmes de comédia romântica e de terror.
Pergunta: Você gosta de assistir séries? Quais tipos de séries você gosta de assistir?	
Sim. Sempre gostou de séries que remetem a comédia, como <i>Friends</i> , dramas românticos como <i>Alquimia das Almas</i> , comédias românticas como <i>Pretendente Surpresa</i> , mistério como <i>Sherlock Holmes</i> e ficção científica como <i>The Flash</i> .	Gosta de ver todos os tipos de séries.
Pergunta: Você gosta de ler livros? Quais tipos de livros você gosta de ler?	
Sim. Gosta muito de ler sobre ficção científica, uma das suas primeiras leituras foi nesse gênero. Realiza outras leituras que fogem um pouco desse universo, mas que tratam de aspectos importantes para o seu estudo, são temáticas que “me prendem a leitura de fato”.	Não tem preferência por nenhum tipo de leitura, pois afirma que não tem o costume de ler.
Pergunta: Quais outras atividades de lazer você costuma praticar, como viagens, festas, esportes etc.?	

Gosta muito de viajar, caminhar, ler, assistir filmes/séries, ouvir música e fotografar a natureza e as pessoas.	Gosta de caminhar, viajar e ir a festas.
Pergunta: Você se considera latino-americana? Por quê?	
Sim, se reconhece e se identifica como latino-americana. Afirma que somos povos que receberam a influência de línguas latinas, no caso do Brasil, o idioma português; e como fazemos parte dos países constituintes da América, somos americanos e conseqüentemente chamados de Latino-americanos.	Se considera latino-americana e gosta dos costumes latinos e do quanto as pessoas são calorosas.
Pergunta: Você considera que o Brasil e a Argentina possuem traços históricos e culturais semelhantes? Comente esses aspectos.	
Acredita que quando pensamos em Brasil e Argentina, automaticamente vem em mente a paixão que ambos os países têm pelo futebol, desde os aspectos de torcida nos estádios para prestigiar os jogos de seus times. Outro ponto cultural que ela se recorda é a apreciação pelo café, sempre presente em momentos do dia a dia e da musicalidade. Já sobre os traços históricos, ela afirma que temos em comum A Guerra do Paraguai, na qual argentinos e brasileiros, juntamente com os uruguaios, formaram a Tríplice Aliança no maior conflito armado da América Latina.	Pontua como características semelhantes entre Argentina e Brasil a luta pela independência e a paixão pelo futebol.
Pergunta: Você acredita que a união dos povos latino-americanos pode ser benéfica para nossos territórios e para a nossa gente? Por quê?	
Sim. afirma que essa é uma oportunidade para conhecer aspectos culturais e linguísticos que rodeiam a América Latina sob a ótica da interculturalidade. Essa união possibilita a circulação de bens, serviços, participação em setores no processo de integração, mas, ao mesmo tempo, possibilita uma integração que considere todos os aspectos culturais, históricos e políticos.	Acredita que o Brasil e a Argentina são países ricos que, caso se unissem, beneficiariam em larga escala suas economias.
Pergunta: O meio pelo qual foram realizadas as interações - vídeo chamadas - facilitou ou atrapalhou a comunicação e o processo de ensino-aprendizagem do espanhol e do português? De que forma?	
Ela afirma que o contexto virtual do Teletandem, com os recursos de áudio e vídeo, tornou o processo de ensino-aprendizagem mais fácil. O contato com um nativo ou proficiente da língua estudada pode desencadear conexões linguísticas, geográficas e interpessoais, tornando indivíduos preparados para uma aprendizagem autônoma. A facilidade desse mecanismo possibilita uma experiência para muitas pessoas que no momento não tem recursos suficientes para realizar uma viagem e praticar a língua ou conhecer os lugares nos quais a língua alvo é o idioma oficial.	Afirma que se beneficiou da dinâmica de ensino-aprendizagem do teletandem porque pôde interagir com alguém que fala o idioma (português) e receber correções ao vivo e melhorar sua pronúncia. Também pôde aprender sobre costumes e tradições.

<p>Pergunta: Ao usar imagens, textos, hiperlinks, objetos e expressões corporais, você percebeu que a comunicação fluiu melhor do que se estivessem usando apenas a voz para se comunicar? Comente como esse processo ocorreu para você.</p>	
<p>Afirma que sim, pois muitas vezes não conseguimos expressar em palavras o que queremos dizer. Portanto a frase que, vez ou outra, já ouvimos: “Uma imagem vale mais do que mil palavras”, reflete justamente essa situação a partir do uso de recursos visuais. Muitas vezes não conseguimos expressar algo ou realizar uma descrição mais precisa, então vídeos, imagens, os gestos são ferramentas aliadas e que contribuem para esse contexto.</p>	<p>Afirma que o uso de imagens, textos, hiperlinks, objetos e expressões corporais fizeram com que a comunicação fluísse muito melhor, criando um espaço de confiança e amizade. Nas palavras dela: “Compartilhamos um mês de conversas e pudemos até apresentar nossas famílias. Foi uma ótima experiência e sou grata”.</p>

Fonte: Dados da pesquisa

O mediador brasileiro que organizou as interações, na época dessas práticas, atuava como aluno de pós-graduação do mestrado da Universidade Federal de Campina Grande e era Estagiário Docente da Universidade Estadual da Paraíba. Ele foi responsável por coordenar as atividades e acompanhar os alunos brasileiros. Agora, apresentaremos as etapas da nossa pesquisa.

5.4 Etapas da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas metodológicas que realizamos para geração e análise dos dados do estudo de caso aqui exposto: i) realização das transcrições multimodais por meio da ferramenta ELAN; ii) seleção e mapeamento dos recursos multimodais no *corpus* disponibilizado pelo *Intercult*; e iii) análise dos recursos multimodais.

Embora o material documental focal da nossa análise seja constituído pela gravação das interações, outros materiais utilizados pelos interagentes nos auxiliaram no estudo dos recursos multimodais, a saber: os diários reflexivos da interagente brasileira, propostos pelo mediador, e as respostas ao questionário que aplicamos. Ressaltamos que o material focal e os diários reflexivos são fruto da experiência realizada por Silva (2020), ao tratar, na sua dissertação de mestrado, sobre a formação do professor interculturalista de Língua Espanhola mediada pelo teletandem.

O quadro abaixo representa uma síntese dos instrumentos, dados gerados, produções e a finalidade de cada um dos materiais documentais analisados no decorrer da pesquisa.

Quadro 9: Instrumentos de geração de dados

Instrumento	Dados gerados	Quem produzirá ou produziu	Finalidade

Gravações das interações. (07:42: 23 horas)	- Recursos multimodais usados pelas interagentes.	Pesquisadora	- Mapear a emergência dos recursos multimodais presente no <i>corpus</i> , acompanhados ou não da fala das interagentes.
Programa <i>Eudico Linguistic Annotator</i> (ELAN)	- Recursos multimodais (transcrição de recursos multimodais usados pelas interagentes).	Pesquisadora	- Mapear a emergência dos recursos multimodais presente no <i>corpus</i> , acompanhados ou não da fala das interagentes.
Diários reflexivos da interagente brasileira. (06 diários)	Reflexões escritas da interagente sobre a conversa.	<i>Corpus</i> de análise da pesquisa	- Apoiar a análise dialógica nos momentos de negociação de sentido ao longo das interações. - Identificar aspectos desenvolvidos na atividade que contaram com a influência dos recursos multimodais ao longo da comunicação entre as interagentes, durante as sessões de teletandem.
Respostas do questionário respondido pelas interagentes. (02 questionários)	- Respostas das interagentes às questões propostas	<i>Corpus</i> de análise da pesquisa	- Identificar o modo como os interagentes avaliaram suas experiências e o próprio processo de aprendizagem nas interações com parceiros. - Estabelecer relações entre o que foi registrado nos questionários pelas interagentes, o que foi registrado nos diários reflexivos e os recursos multimodais, mapeados ao longo dos vídeos das interações.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A partir de agora, nos concentraremos na descrição de cada uma das etapas de nossa pesquisa.

5.4.1 Realização das transcrições multimodais por meio da ferramenta ELAN

A primeira etapa consistiu nas transcrições dos recursos multimodais e da fala quando as interagentes estavam engajadas em processos de negociação de sentidos, ao longo das interações. Nosso objetivo ao longo desta etapa foi apresentar a comunicação que ocorre no *Intercult* para além das transcrições da fala.

Descrevemos os recursos multimodais, atribuindo a eles a mesma importância que conferimos à fala ao realizar uma análise, possibilitando uma visão mais próxima do que ocorre ao longo das interações. As transcrições dos recursos multimodais, bem como sua análise, que será descrita na etapa seguinte, serão uma das principais contribuições teóricas desta pesquisa para os trabalhos que envolvam comunicação multimodal intercultural.

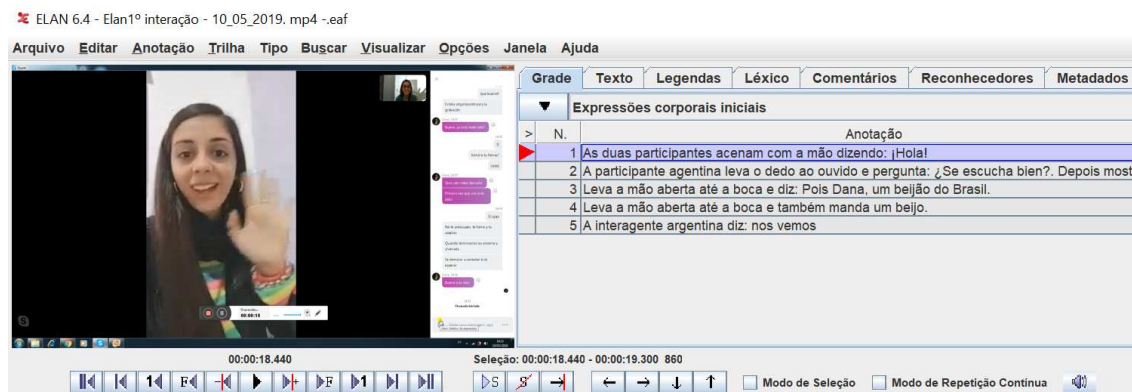
Para o processo de transcrição, utilizamos o programa *Eudico Linguistic Annotator* (ELAN), que é um *software* para anotação de arquivos de áudio e vídeo, desenvolvido pelo Instituto Max Planck de Psicolinguística. No ELAN, é possível adicionar trilhas para inserir anotações dos pontos que interessam ao pesquisador, por isso, utilizamos essa aplicação para registrar os enunciados e os recursos multimodais que foram acionados durante as falas. Entretanto, nos concentramos no momento que eles foram utilizados para negociação de sentido nas interações.

Diante da impossibilidade de transcrever todos os momentos das interações, optamos por considerar trechos específicos que tinham ações mais significativas, visto que nosso interesse era obter um panorama de como elas ocorreram. Deste modo, mantivemos o foco na observação relacionada ao uso dos recursos multimodais em situações como a negociação de sentido entre as interagentes, quando elas apresentavam recursos multimodais que até então não haviam sido trazidos à tona, momentos em que usavam de forma repetida o mesmo recurso e aqueles em que elas se detinham na conversa para explorar algum termo ou palavra juntas.

Dentre as trilhas criadas para a categorização dos recursos usados pelas interagentes destacamos alguns, como as expressões corporais iniciais, expressões corporais finais, imagens usadas pela interagente brasileira e imagens usadas pela interagente argentina. Em cada uma das trilhas, foram feitas anotações descritivas correspondentes ao que era falado ou às ações realizadas por cada interagente como, por exemplo, quando observamos as interagentes acenando uma para a outra e dizendo “Hola”, anotamos na trilha “expressões corporais iniciais”

a descrição “as duas participantes acenam com a mão dizendo: ¡Hola!”. Conforme podemos observar na Figura 3.

Figura 03: Captura da tela do ELAN, mostrando as trilhas e anotações

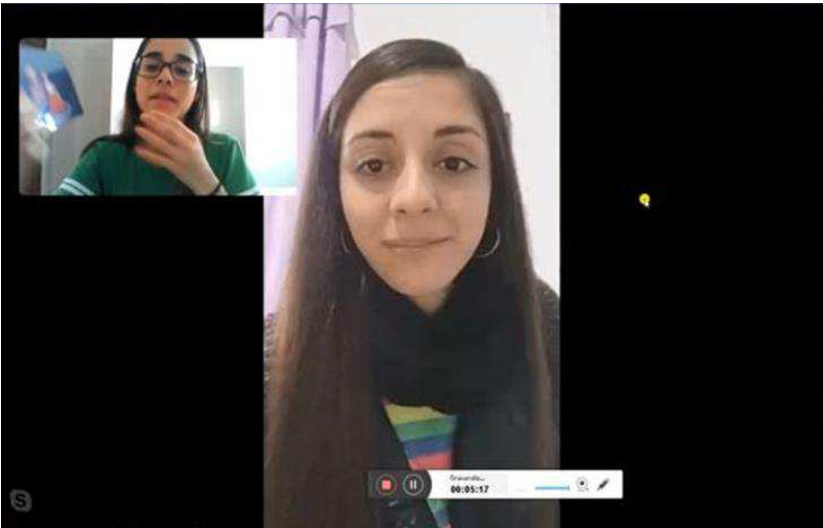


Fonte: Dados da pesquisa.

Durante esse processo, no momento que era adicionado uma nova anotação, foi gerada uma imagem da ação realizada. Ao finalizar o processo de transcrição, por meio das anotações nas trilhas, o ELAN permite a criação de um arquivo no formato SRT⁶⁹, que contém os metadados que indicam a minutagem de cada observação realizada. Após gerar esse arquivo, criamos um documento que agregou as imagens geradas às anotações feitas nas trilhas, como pode ser visto no Quadro 9.

Quadro 9: frame 8- Interagente brasileira fazendo expressão equivalente a palavra barba

⁶⁹ Formato de arquivo utilizado para a geração de legendas de vídeo.



Fonte: Dados da pesquisa.
Descrição: A interagente brasileira coloca a mão no queixo e diz: Barba normal. ¿Sí?
Minutagem: 00:05:17,160 --> 00:05:18,500.
Metafunção: Interativa.

Fonte: Dados da pesquisa (APÊNDICE I)

Isso permitiu visualizar de maneira ampla a relação entre o enunciado e os recursos multimodais, o que culminou no seu mapeamento, conforme veremos na seção seguinte.

5.4.2 Mapeamento dos recursos multimodais utilizados pelos interagentes

Na segunda etapa, fizemos a seleção dos recursos multimodais, a partir das trilhas criadas no ELAN, considerando os momentos em que houve negociações de sentido pelo par de interagentes. Selecionamos os momentos nos quais existiu uma interrupção para explicações e discussões mais prolongadas sobre o mesmo tópico. Isso aconteceu quando, por exemplo, houve dúvidas sobre vocabulário, curiosidade diante daquilo que era exposto pela colega, ou quando exploravam a letra de uma canção.

O mapeamento ocorreu após assistirmos várias vezes ao material, fazendo as interrupções e voltando aos momentos mais significativos, sempre que necessário. Dessa forma, selecionamos aquilo que era de interesse para nossa análise (Quadro 10). Com isso, foi possível perceber que, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, as duas interagentes fizeram uso dos seguintes recursos multimodais: fotos analógicas impressas, pautas escritas em folhas de papel, objetos como livros e quadros, além de compartilhamento de links e escrita de palavras

no chat.

Quadro 10 - Recursos multimodais utilizados nas interações.

Recurso	Insumo	Interação na qual o recurso acontece
Imagens	(fotos impressas, fotos digitais)	1ª interação, 2ª interação, 3ª interação, 4ª interação, 6ª interação.
Objetos	(quadros, copo, livros)	1ª interação, 4ª interação.
Texto	(chat box e papel)	1ª interação, 2ª interação, 3ª interação, 4ª interação, 5ª interação, 6ª interação.
Hiperlinks	(música/vídeos no <i>You Tube</i> , letras de músicas)	3ª interação, 5ª interação, 6ª interação.
Expressões corporais	(mãos para apontar, segurar, ilustrar objetos, qualificá-los e quantificá-los; mãos para informar o estado das coisas; mãos para ilustrar ações; mãos para apontar para a colega de interação, para si mesma ou para outra pessoa que está no ambiente da vídeo chamada; mãos para acenar nas despedidas; mãos para aplaudir, expressões faciais de espanto e de nojo; expressões faciais de cordialidade por meio do sorriso; expressões corporais para simular objetos; expressões corporais para simular ações como dançar)	1ª interação, 2ª interação, 3ª interação, 4ª interação, 5ª interação, 6ª interação.

Fonte: Dados da Pesquisa (APÊNDICE I)

O cruzamento dos recursos apresentados com os nossos objetivos de pesquisa possibilitou a definição das categorias de análise, conforme mostrado no Quadro 11.

Quadro 11: Categorias de análise da pesquisa

Or.	Categoria
01	Enunciados multimodais para apresentação da família das interagentes
02	Enunciados multimodais para apresentação dos locais para onde as interagentes viajaram
03	Enunciados multimodais para apresentação das festas típicas de onde as interagentes vivem

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Diante das referidas categorias, analisamos o discurso presente em vários momentos das interações. É preciso destacar que consideramos como ponto focal de análise cada uma das categorias de forma separada, porém em cada uma delas foram abordados vários elementos multimodais que emergiram de modo concomitante. Por isso, dentro das categorias apresentadas acima, nosso foco foi, em alguns momentos, as imagens e, em outras situações, os objetos, assim como os textos escritos e *hiperlinks*, além de expressões corporais usadas pelas interagentes. Tais recursos multimodais foram estudados junto às demais linguagens utilizadas, por isso, as metafunções, apresentadas no capítulo três, servirão como forma de considerar os aspectos multimodais específicos dos enunciados.

5.4.3 Caminhos a serem seguidos para a análise dos recursos multimodais

As interações em teletandem serão apreciadas à luz das teorias de Bakhtin, de seu Círculo, e de Kress e Van Leeuwen (2006). Desse modo, consideraremos alguns aspectos essenciais, como o contexto, o discurso, a ideologia, os modos de significação e as relações intermodais. Isso será possível a partir das categorias de análise, já estabelecidas, oriundas das respostas dadas aos questionários, dos enunciados nos vídeos e diários reflexivos de uma das participantes. Uma visão detalhada sobre esses pontos nos proporcionará compreender como os recursos multimodais contribuem para o desenvolvimento das competências linguísticas das interagentes.

Em primeiro lugar, iniciaremos a compreensão de seus contextos sociais e culturais, incluindo aspectos relacionados à linguagem, gênero, idade e outros fatores que possam influenciar na comunicação. Nesse processo, estudaremos os modos de significação, ou seja, identificaremos as diferentes modalidades presentes na interação, incluindo a linguagem verbal, não verbal, recursos corporais, imagens e outros elementos. Com isso, será possível perceber a recorrência do uso de imagens, objetos, texto, hiperlinks e expressões corporais. Em seguida, estudaremos as relações intermodais, nas quais avaliamos como as diferentes modalidades se relacionam e se complementam entre si, identificando a metafunção de cada uma na construção do significado do enunciado.

Outro ponto importante será verificar os discursos que enviam os enunciados das participantes e como os recursos multimodais surgem a partir deles, ao mesmo tempo em que os constituem. Por fim, daremos atenção à presença de ideologias na interação, identificando as perspectivas, valores e crenças que estão sendo transmitidos por meio dos discursos presentes nos enunciados.

Após o mapeamento dos recursos e a definição de nossas categorias de análise apresentadas na seção anterior, será possível analisar os recursos multimodais presentes nas interações. Esse processo possibilitará 1) a identificação da base material na qual as participantes estão inseridas, 2) a correlação dos recursos multimodais utilizados com a base material, 3) o entendimento de como esses recursos funcionaram para o processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

5.5 Descrição do *corpus* de análise

Foram realizadas seis interações entre os alunos da Universidade Estadual da Paraíba e os alunos do Centro de Línguas Vivas de Salta, na Argentina. Diante do nosso objetivo de analisar uma das duplas de interagentes, selecionamos os pontos principais de três das seis interações realizadas. Em todas elas há diversos recursos multimodais que são acionados de maneira simultânea. Por isso, selecionamos as três primeiras interações como objeto de nossa análise, visto que nelas é possível encontrar todos os recursos que pretendemos estudar em nossa tese. Na sequência, apresentamos um resumo de cada interação, em ordem cronológica, seguindo o roteiro de como cada interação foi realizada.

Diante dos itinerários apresentados, escolhemos os momentos mais significativos de cada interação, já que analisar todos os tópicos que compõem o roteiro tornaria a tese muito extensa. Na primeira interação selecionamos os seguintes tópicos: apresentação da interagente brasileira e da sua família; palavras diferentes nos dois idiomas trabalhados e preferências e atividades das interagentes. Da segunda interação, selecionamos: o momento de apresentação da pauta escrita que seria usada ao longo da interação; relato sobre viagem ao deserto de sal (Las salinas) e até La poma, pela interagente argentina; discussão sobre a palavra “manga” e relatos sobre o nível de violência dos lugares onde as interagentes vivem. Já na terceira interação, optamos pelos seguintes tópicos: apresentação do Festival de la Chicha, da bebida chicha e dos trajes típicos, e exposição das festas juninas que ocorrem no Nordeste do Brasil, abordando ornamentação, trajes típicos, coreografias, instrumentos musicais, comidas típicas e simpatias.

Em todas as interações foi evidenciada a base material na qual cada participante está inserida. Neste processo, relacionamos os recursos multimodais à essa base. Assim, identificamos as várias vozes presentes nos discursos, considerando as relações dialógicas presentes nesse processo. O objetivo disso é entender como os recursos multimodais, usados

pelas interagentes funcionam para o processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Para isso, verificamos a presença de elementos visuais, verbais, sonoros e como eles se relacionam. Por último, observamos como os sujeitos, através das mensagens, transmitem valores, crenças, opiniões etc., ao longo dos discursos presentes nas interações.

Esses elementos, citados acima, serão compreendidos com base em Kess e Van Leeuwen (2006), com o objetivo de identificar as metafunções nos enunciados selecionados, destacando as relações intermodais que consistem em avaliar como as diferentes modalidades se relacionam e se complementam entre si, identificando a função de cada uma delas na construção do significado.

É importante destacar que apresentamos o horizonte social das participantes da pesquisa no Quadro 05, para que, a partir do que foi exposto nele, possamos proceder a análise. Assim, com base em Bakhtin e em seu Círculo, consideramos a heterogeneidade discursiva ao longo de nossa análise, de forma a compreender como os modos discursivos são combinados e compõem a interação. Além disso, nos concentramos nas várias vozes presentes no processo, visto que essas formam os diferentes pontos de vista e as várias relações sociais.

5.5.1 Primeira interação: a família em foco

No dia 10/05/2019 aconteceu o primeiro encontro das duas participantes, ao todo ele durou 01:06:09h e teve por tema principal a família, mas, ao longo da conversa, vários outros temas foram tratados. Ou seja, a base da interação foi o tema família, porém, assim como em uma interação presencial, outros tópicos foram abordados, como, por exemplo, as temperaturas do dia nos lugares nos quais as interagentes estavam, palavras que são consideradas falsos cognatos, algumas de suas preferências e atividades que elas praticam (Quadro 12).

Quadro 12: roteiro da primeira interação

Roteiro da interação:
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Saudações iniciais. (Foram usadas expressões corporais). ➤ Apresentação da interagente brasileira e da sua família. (Foram usados recursos imagéticos e expressões corporais). ➤ Temperaturas dos lugares onde as interagentes vivem. (Foram usados recursos imagéticos e expressões corporais). ➤ Palavras diferentes nos dois idiomas trabalhados. (Foram usadas expressões corporais). ➤ Interagentes, suas preferências e atividades. (Foram usados objetos).

- O processo de aprendizagem da interagente argentina. (Foram usadas expressões corporais).
- Sobre o dia do aniversário da interagente argentina. (Foram usados expressões corporais e texto em chat).
- Convite para visitar o Brasil. (Foram usadas expressões corporais).
- Despedidas. (Foram usadas expressões corporais).

Fonte: Dados da pesquisa

A primeira parte da interação foi realizada em espanhol e a segunda parte em português. Nessa interação, foram usadas expressões corporais e recursos imagéticos por parte das duas interagentes. Além disso, a interagente brasileira também recorreu à escrita no chat. Por fim, ambas usaram também objetos que estavam perto delas no momento da interação. Selecionamos três momentos significativos, no que diz respeito ao uso dos recursos multimodais, sendo que eles envolvem a negociação de sentidos, o esforço das interagentes para facilitar o processo de compreensão da companheira de interação ou a exposição de materiais que aproximam a outra das suas preferências.

5.5.2 Segunda interação: as viagens como tema

A segunda interação aconteceu no dia 15/05/2019 e teve uma duração de 01:37:31h. Nela, as interagentes abordaram viagens e apresentaram uma dinâmica proposta por elas próprias. As participantes decidiram que previamente elaborariam afirmações sobre si mesmas para que a colega descobrisse quais eram corretas e quais eram falsas. A interação começou em espanhol para depois passar para o português. Ao longo da conversa, foram usadas expressões corporais; recursos imagéticos; o uso de uma pauta escrita em papel, para auxiliar na dinâmica e uso do chat, para escrever palavras e compartilhar *hiperlinks*. Destacamos nove momentos nos quais a negociação de sentido, como estratégia de ensino-aprendizagem, ocorreu por parte das interagentes (Quadro 13).

Quadro 13: roteiro da segunda interação

Roteiro da interação:
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentação de pauta escrita que seria usada ao longo da interação. (Foi usado o texto em papel). ➤ Discussão sobre as palavras “boliches” e “flotar”. (Foram usados expressões corporais e texto em chat). ➤ Discussão sobre como aprenderam a andar de bicicleta. (Foram usados expressões corporais e texto em chat). ➤ A interagente argentina falou sobre a viagem ao deserto de sal e até La Poma. (Foram usados recursos imagéticos e texto em chat). ➤ Discussão sobre a palavra “manga”. (Foram compartilhados links da internet). ➤ Discussão sobre a palavra “saltar”. (Foram usadas expressões corporais). ➤ Discussão sobre o nível de violência dos lugares onde as interagentes vivem. (Foram usadas expressões corporais). ➤ Discussão sobre vários animais: gatos, cachorros, tatus e papagaios. (Foram compartilhados links da internet). ➤ Despedida das interagentes. (Foram usadas expressões corporais).

Fonte: Dados da pesquisa

Dentre esses momentos significativos de interação, selecionamos três que contemplam a discussão sobre a pauta da conversa, os pontos turísticos da Argentina e uma discussão sobre o nível de violência nos países onde as interagentes vivem.

5.5.3 Terceira interação: as festas típicas em pauta

Após a definição prévia do tema – festas típicas dos locais onde vivem as interagentes – a terceira interação aconteceu no dia 23/05/2019, com duração de 01:03:59h, e foi iniciada em português, sendo o espanhol usado no segundo momento. No referido encontro, a participante argentina tratou sobre duas festas típicas de Salta, a Festa da Chicha e a Festa do Senhor e da Virgem dos milagres. Já a participante brasileira, apresentou as Festas juninas que são típicas no Nordeste do Brasil. Ao longo dessa interação, foram usados expressões corporais, imagens, chat para escrita de palavras e compartilhamento de vários *hiperlinks*. Dentre os cinco tópicos da conversa apresentados no Quadro 14, selecionamos três momentos para a análise, nos quais foram utilizados recursos multimodais, e que se referem a negociação de sentidos.

Quadro 14: roteiro da terceira interação

Roteiro da interação:

- Início da conversa falando das temperaturas de cada local onde as interagentes estavam. (Foram usadas expressões corporais).
- Apresentação da festa típica Chicha, da bebida chicha e dos trajes típicos. (Foram usados recursos imagéticos, chat para escrita de palavras e expressões corporais).
- Discussão sobre *La fiesta del Señor y la Virgen de los milagros*. (Foram usados recursos imagéticos e o auxílio da palavra escrita no chat).
- Exposição sobre festas juninas do Nordeste do Brasil: ornamentação, trajes típicos, coreografias, instrumentos musicais, comidas típicas e simpatias. (Foram usados recursos imagéticos, expressões corporais e o auxílio da palavra escrita, por meio do chat).
- Despedidas das interagentes. (Foram usadas expressões corporais).

Fonte: Dados da pesquisa

Os enunciados selecionados têm como foco as tradições folclóricas pertencentes às regiões onde as interagentes residem. Com isso, iremos compreender como os recursos multimodais foram utilizados para descrever sua cultura local.

6- EXPLORANDO AS DINÂMICAS DIALÓGICAS: ANÁLISE DAS INTERAÇÕES

A palavra orientada ao seu objeto entra neste meio dialogicamente agitado e tenso das palavras, valorações e acentos alheios, se entrelaça com suas complexas interrelações, funde-se com umas, repele outras, entrecruza-se com terceiras (Bakhtin, 1975, p. 89-90).

Durante o processo de análise aqui empreendido, será aplicado um conjunto de conceitos previamente discutidos nesta tese e a apresentação geral das interações. Dentre os conceitos, destacamos a noção de união entre vida e cultura, materializada por meio do emprego de recursos multimodais que se apresentam simultaneamente à fala, permitindo, desse modo, a realização de atos responsáveis; o contexto discursivo e temporal (cronotopo) e os discursos que cruzam a interação. Ademais, também será considerada a correlação entre o horizonte social das interagentes e os enunciados por elas produzidos, bem como a função dos signos ideológicos como insumo para a aprendizagem da língua alvo. Por fim, será analisada a presença das diversas metafunções na interação linguística, bem como o modo como elas se articulam para compor as relações dialógicas em questão.

A análise dos dados que aqui apresentamos tem por objetivo explorar as seguintes categorias de análise: enunciados multimodais para apresentação da família das interagentes, enunciados multimodais para apresentação dos locais para onde as interagentes viajaram e enunciados multimodais para apresentação das festas típicas de onde as interagentes vivem. Para isso, fundamentados em Bakhtin e em seu Círculo, buscamos identificar a base material dos interlocutores, bem como as várias vozes e discursos presentes em cada interação. Além disso, situamos temporalmente e socialmente cada encontro virtual, buscando compreender as relações dialógicas desenvolvidas, ou seja, a partir dos enunciados, identificamos a posição hierárquica dos interlocutores, assim como analisamos os efeitos de sentido constituídos pelo uso concomitante dos elementos verbais e não verbais que são apresentados.

Além disso, iremos recorrer a Kress e Van Leeuwen (2006) para analisar os aspectos multimodais de cada interação. Destacamos, desde já, que a metafunção composicional esteve presente em todas elas. Podemos percebê-la por meio das categorias valor informacional, saliência e moldura, que propiciam uma determinada visão para o espectador. No caso das interações que fazem parte de nosso *corpus*, a perspectiva apresentada é a da interagente brasileira, já que ela se responsabilizou por fazer a captura de tela (Figura 04), permitindo que

essa seja também a nossa visão do diálogo desenvolvido por elas.

Figura 04: Captura de tela da interação



Fonte: Dados da pesquisa

Conforme mostra a imagem (FIGURA 04), o valor informacional – o que está sendo tratado naquele instante da interação – determina o foco do olhar, ou seja, a saliência, ora para o *chat*, ora para um *link* e, em outros momentos, para a imagem compartilhada na tela ou para a outra interagente. Esses elementos estão emoldurados, pois a tela do Skype delimita um espaço para cada um deles. Dessa forma, temos os elementos que formam a metafunção composicional em todas as interações. Diante disso, é possível visualizar todos os elementos que compõem o enunciado, conforme poderemos verificar nas seções seguintes.

6.1 Enunciados multimodais para apresentação da família das interagentes

Após a conclusão das saudações iniciais, a interagente brasileira começou a conversa apresentando várias fotos analógicas dela mesma e de sua família (Quadro 11, Trecho 1). Durante essa parte da conversa, as interagentes mostraram uma para a outra fotos de si mesmas, dos seus pais e irmãos. A interagente brasileira mostrou a foto dela e de outra criança vestidos de roupa junina.

De acordo com a perspectiva de Machado (1984), a fotografia serve como um signo ideológico, que atua como uma representação do mundo; nesse caso, para a família, ela é altamente valorizada, pois é o registro de um momento que pode estar carregado de significações individuais e coletivas. As fotos analógicas mostradas pelas interagentes estão caindo em desuso, porém muitas famílias ainda as conservam em papel como uma tradição, um signo ideológico familiar, por isso é comum mostrar os álbuns para quem visita a casa. Nesse

caso, as interagentes estão convidando a companheira de interação para uma maior aproximação, ao mostrar os momentos importantes registrados nas fotos, gerando assim um processo de empatia, algo fundamental para o ato responsável.

É possível que a escolha da interagente brasileira por uma foto relacionada ao período junino se deva ao fato de que a interação ocorreu próxima dos festejos. Afinal, a cidade onde ela mora já se encontrava em preparação para vivenciar esse momento, o que situa a conversa no período anterior ao evento, deixando claro para nós o cronotopo no qual estão situadas. Conforme o Portal G1, a cidade já está sendo preparada um mês antes do acontecimento⁷⁰. Em 2019, durante o mês de abril, a programação dos dias de festa já havia sido divulgada⁷¹, gerando um clima de expectativa nos moradores e turistas que costumam visitar a cidade para participar da celebração. Esse cronotopo deixa claro o horizonte social de Cecília: sua identidade nordestina.

Após o percurso de contextualização desta interação, poderemos voltar nossa atenção à sequência da conversa. Após a apresentação da foto, a interagente brasileira diz: “*Y los chicos con, no sé como se habla. ¿Bigode? Esta parte acá*”, enquanto mostra a barba desenhada com lápis no rosto do menino ao seu lado (Quadro 15, Trecho 1).

Quadro 15: Enunciados sobre vocabulário

Trecho 1	Trecho 2	Trecho 3
		
Minutagem: 00:05:05,160 --> 00:05:16,380	Minutagem: 00:05:11,480 --> 00:05:17,020	Minutagem: 00:05:17,160 --> 00:05:18,500.
Cecília aponta com o dedo para o rosto da criança na foto	Júlia não entende a pergunta feita por Cecília	Cécilia explica a pergunta com uma expressão corporal

Fonte: Dados da pesquisa (APÊNDICE A, ENUNCIADOS 06, 07, 08)

⁷⁰ Fonte: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/sao-joao/2019/noticia/2019/05/04/ornamentacao-do-sao-joao-2019-de-campina-grande-vai-contar-com-91-mil-bandeirolas.ghtml> Acesso em 07 de abr. 2023.

⁷¹ Fonte: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/sao-joao/2019/noticia/2019/04/05/programacao-completa-do-sao-joao-2019-de-campina-grande-e-divulgada-veja-shows.ghtml> Acesso em 07 de abr. 2023.


Nessa parte do diálogo, é possível notar um grande apreço pelas Festas Juninas por parte da interagente brasileira. Ela pergunta, inclusive, se existe algo parecido no local onde a interagente argentina mora e ela responde que lá são chamadas de Festas Folclóricas. Imediatamente, a interagente brasileira questiona se a parceira de interação participa de tais festejos dançando, ao que a interagente argentina responde que não, pois é costume algumas pessoas dançarem nessas festas com roupas características e outras pessoas, como ela, não se interessam por dançar. Ou seja, as festas folclóricas fazem parte do horizonte social da participante argentina, porém ela não participa delas ativamente por meio da dança.

Esse ponto da interação revela uma relação dialógica de concordância a respeito das festas típicas de cada lugar, porém é possível perceber a valorização das festas juninas pela brasileira, e isso a induz a querer saber mais sobre sua parceira de interação, o que leva a construção de sentidos por saber que, na Argentina, festejos similares existem. Em relação a dança, é notável que essa é uma preferência de uma das participantes e não da outra, configurando uma relação dialógica antagônica, ao mesmo tempo em que corrobora a afirmação de que o diálogo envolve interrogar, ouvir, responder, concordar etc. (Volóchinov, 2018).

Após este estímulo visual (a foto), a interagente argentina reagiu às imagens mostradas pela colega de interação esboçando um sorriso que fez com que a interagente brasileira percebesse que ela não havia entendido a pergunta, conforme Quadro 11, Trecho 2. Nesse caso, não existiu por parte de Júlia uma expressão verbal, mas seu sorriso foi interpretado como uma expressão de incompreensão.

Conforme Volóchinov (2018), existem complementos extraverbais que podem ser usados na comunicação, e é lançando mão deles que a interagente brasileira recorreu às expressões corporais para reformular a pergunta (Quadro 11, Trecho 3), A partir disso, ela coloca a mão no queixo e diz: “Barba normal. ¿Sí?”. Esse acontecimento levou a interagente argentina a produzir uma réplica também por meio de expressões corporais (Quadro 16).

Quadro 16: Enunciados sobre ensinamento sobre as palavras *barba* e *bigote*

Trecho 1	Trecho 2
	
Minutagem: 00:05:21,920 --> 00:05:24,180	Minutagem: 00:05:21,920 --> 00:05:24,180
Júlia pega no queixo, enquanto diz “barba”.	Júlia passa o dedo na parte superior dos lábios, enquanto diz “bigote”.

Fonte: Dados da pesquisa (Apêndice A, Enunciados 09, 10)

Para explicar o vocabulário, a interagente argentina fala, enquanto expressa com as mãos, as duas palavras que está ensinando para a brasileira. Para isso, leva a mão ao queixo, enquanto diz: “barba” e passa o dedo por cima dos lábios, enquanto diz: “bigote”. Nos trechos 1, 2 e 3, do Quadro 13, a interagente brasileira usa expressões corporais, repete as palavras que aprendeu e, por último, confirma que o processo foi consolidado ao levantar a mão e erguer o polegar em sinal de positivo (Quadro 17, Trecho 3). Essa expressão pode ser compreendida como algo que tem um significado em comum para as duas participantes.

Quadro 17: Enunciados sobre aprendizagem das palavras *bigote* e *barba*

Trecho 1	Trecho 2	Trecho 3
		
Minutagem: 00:05:25,380 --> 00:05:28,340	Minutagem: 00:05:25,380 --> 00:05:28,340	Minutagem: 00:05:25,380 --> 00:05:28,340
Cecília diz: “ <i>bigote</i> ”, enquanto descreve visualmente a parte	Cecília diz: “barba”, enquanto descreve visualmente a parte	Cecília confirma que entendeu

corporal equivalente usando a mão.	corporal equivalente usando a mão.	usando o sinal de positivo.
------------------------------------	------------------------------------	-----------------------------

Fonte: Dados da pesquisa (APÊNDICE A, ENUNCIADOS 11, 12, 13)

É perceptível que a interagente brasileira compreendeu as palavras explicadas pela interagente argentina, inclusive destacamos que dentro dos horizontes sociais das interagentes o sinal de positivo tem o mesmo significado (Quadro 17, Trecho 3), contribuindo para o entendimento entre elas.

O ato ou resposta verbal proporciona um tipo de acabamento do gênero (Volóchinov, 2018). Nesse caso, a interação em teletandem, pois, a partir da réplica, as interagentes aprenderam juntas, ocasionando uma conclusibilidade do enunciado. Aqui, podemos identificar uma relação dialógica de concordância que se deu a partir da negociação de sentidos por meio da fala e das expressões corporais das interagentes.

Compreendemos que, nos Quadros 15, 16 e 17 existe a predominância da metafunção interativa (Kress; van Leeuwen, 2006), pois a foto mostrada no Quadro 15 faz com que exista uma resposta por parte da interagente argentina no Quadro 16, e uma confirmação de aprendizagem por parte da interagente brasileira, no Quadro 17. A partir das considerações de Volóchinov (2018), compreendemos que existe um elo entre a situação comunicativa concreta, interação em teletandem, e o extra verbal (as fotos). Os acontecimentos mostrados na sequência dos Quadros 15 até o 17 mostram como foi iniciada uma relação de empatia entre os representados na imagem e as interagentes. Por meio da apresentação da imagem, a interagente brasileira realiza um ato responsável, pois está ali representada em sua época de infância, e essa ação estabelece um vínculo com a interagente argentina, que olha atentamente para a imagem, buscando entender a pergunta feita pela sua colega de interação.

Para Kress e Van Leeuwen (2006), toda imagem gera uma oferta ou uma demanda. Nesse caso, a demanda é gerada pela combinação de imagem de duas crianças vestidas com trajes juninos típicos olhando para frente, e pela solicitação de informação da interagente brasileira (Quadro 11, Trecho 3). Isso fez com que a participante argentina se expressasse para responder à questão solicitada.

A resposta da participante argentina é permeada também pela metafunção interativa (Quadro 16), pois seu olhar e suas expressões corporais evocam uma resposta que é dada pela interagente brasileira (Quadro 17), encerrando o processo de aprendizagem de duas palavras em Língua Espanhola.

Destacamos que a multimodalidade foi essencial para o processo, pois esta ação deixou clara a natureza social do discurso surgida da interação entre enunciador, interlocutor

(brasileira/argentina) e o objeto do discurso (imagens sobre família e seu vocabulário) (Volóchinov, 2019). Assim, o aspecto multimodal dos enunciados serviu como fixação do material verbal. O uso das expressões corporais, imagens, e expressões faciais também compuseram a entonação, contribuindo para que o enunciador assumisse uma posição ativa com respeito a alguns valores referentes aos festejos juninos que permearam esse momento da conversa.

Essa posição ativa colocou a brasileira como protagonista de seu processo de ensino-aprendizagem e sua colega seguiu o mesmo caminho. Conforme Bakhtin (2011), a posição hierárquica dos interlocutores é um processo dinâmico no qual cada uma das participantes pode ter sua posição modificada. Com isso, concluímos que essa posição foi igualitária nesta primeira interação, contudo esse papel será modificado nas próximas.

Neste sentido, fica evidente o envolvimento ativo da brasileira na apreensão de novas palavras, que foi um processo mediado por uma série de recursos multimodais. Isso ficou perceptível no caso de “barba” e “*bigote*”, que são importantes em situações comunicativas nas quais desejamos descrever a aparência física de alguém. O referido processo envolveu o uso de vários recursos multimodais, desde a foto apresentada no início da interação, no enunciado presente no Quadro 15, até as expressões corporais usadas pelas interagentes, como é possível perceber nos Enunciados dos Quadros 16 e 17.

Diferente de quando houve um sorriso como réplica, como no início da interação, quando elas mostravam fotos da família, não houve reação significativa da parte delas, isso é comum e está de acordo com a nossa compreensão, com base em Bakhtin (2011), de que existem casos nos quais o enunciado pode receber uma réplica silenciosa. Em alguns momentos, houve uma retomada do assunto como réplica ao sorriso; em outras situações, essa retomada tornou-se desnecessária, pois o silêncio da participante argentina indicou que o assunto estava claro. Assim, ocorreu o processo de construção de sentidos no fluxo da conversa, conforme mostrado na Figura 05:

Figura 05: Fluxo discursivo



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Volóchinov, 2018

Na figura acima notamos que existe um fluxo na interação, mas que em alguns momentos há um tempo maior investido por parte das interagentes em determinado tópico, por causa de uma palavra que gera alguma dúvida. Isso não faz com que o fluxo da conversa se quebre, ele é ininterrupto, mesmo permeado por silêncios ou interrupções para explicações, o que nesse caso é algo necessário, e demonstra o interesse das participantes no processo de ensino-aprendizagem em línguas adicionais. Cabe aqui uma ênfase ao processo de réplica da participante brasileira que ocorre quando ela reformula sua pergunta e usa, também, expressões corporais, o que leva sua colega a responder utilizando o mesmo recurso visual. Isso ilustra como a comunicação é um processo dinâmico, que envolve tanto a linguagem verbal quanto a não verbal, conforme denotado pelos estudos de Bakhtin e de seu Círculo.

Além da união entre verbal e não verbal, destacamos a importância da diversidade de vozes e perspectivas que coexistem na comunicação (Volochinov, 2018). A relevância da interação social na linguagem fica evidente no caso que estamos estudando, pois podemos perceber como as duas interagentes têm perspectivas culturais diferentes sobre as festas populares em seus países, esse fato permite o contato com horizontes sociais diferentes, possibilitando o surgimento de algo novo que pode conduzi-las a encarar o contraditório de maneira empática.

6.1.1 Enunciados multimodais: palavras diferentes nos dois idiomas trabalhados

É importante ressaltar que espanhol e o português são considerados línguas irmãs, devido à sua origem comum no latim vulgar, falado na Península Ibérica durante o domínio do

Império Romano. Com a desintegração do império, e a subsequente evolução histórica e cultural da região, cada uma dessas línguas seguiu seu próprio curso de desenvolvimento, moldadas por uma série de influências externas e dinâmicas internas, resultando em dois idiomas distintos, mas claramente relacionados, conforme explica Miranda Poza (2020),

Aspectos históricos explicam, por sua vez, o motivo pelo qual ocorreram casos de homonímia (MASIP, 2013), ou como duas palavras pertencentes a duas línguas e que possuem um étimo comum desenvolveram significados e/ou sentidos diversos, no eixo temporal, com os quais chegamos a um novo campo, o da linguística histórica. Neste sentido, o que muitas vezes acontece é que o significado (etimológico) da palavra original de onde provêm os pares opostos se mantém, embora ao longo da história de cada uma das línguas: tenha especializado o seu significado; o generalizado; ou em uma das línguas, ou em ambas, apareceu algum outro termo que mudou o sistema (Miranda Poza, 2020, p.106).⁷²

Entre os fatos históricos, destacamos que o latim vulgar, trazido para a Península Ibérica pelos romanos, foi a base tanto do espanhol quanto do português. Com a queda do Império Romano e as invasões bárbaras, o latim começou a se fragmentar em diferentes dialetos regionais. No caso dos idiomas mencionados, esses dialetos evoluíram de maneira relativamente independente, mas ainda sob influências comuns, como a invasão moura que adicionou elementos árabes a ambos, assim como em outros aspectos culturais, conforme ressalta Macedo (2004),

a interferência das tradições concernentes aos mouros em nossas origens não se limitou ao ritual. As trocas estabelecidas já na península Ibérica entre as populações afro-muçulmanas e luso-espanholas parecem ter sido mais profundas do que se pode pensar. O convívio secular fez com que certos traços sociais mouros penetrassem nas formas culturais ibéricas, perpassando os hábitos e costumes transportados ao Brasil. Tais traços podem ser verificados em nosso vocabulário, indumentária, em nossa tradição oral e criações literárias eruditas, em nossa gestualidade e em certos aspectos de nosso comportamento coletivo (Macedo, 2004, p. 145).

⁷² Tradução nossa. No original: “Los aspectos históricos explican, por su parte, el motivo por el cual se han producido casos de homonimia (Masip, 2013), o cómo dos palabras pertenecientes a dos lenguas y que poseen un étimo común han desarrollado en el eje temporal significados y/o sentidos diversos, con lo que llegamos a un nuevo ámbito, el de la lingüística histórica. En este sentido, muchas veces lo que ocurre es que el significado (etimológico) de la palabra original de la que provienen los pares enfrentados se mantiene, si bien, a lo largo de la historia de cada una de las lenguas: ha especializado su sentido; lo ha generalizado; o en una de las lenguas, o en ambas, ha aparecido algún otro término que ha hecho variar el sistema” (Miranda Poza, 2020, p.106).

É importante notarmos que a língua foi um dos aspectos culturais afetados pela presença árabe, mas não o único, pois, assim como as línguas sofreram influências desses povos, várias características culturais também foram incorporadas ao nosso modo de vida, mostrando que diante da convivência com o outro, não estamos blindados, sempre haverá uma troca que irá alterar nossa forma de estar no mundo.

Tratando especificamente do português e do espanhol, as duas línguas compartilham muitas características gramaticais, incluindo a formação de tempos verbais, o uso de artigos definidos e indefinidos e a concordância de gênero e número. Além disso, uma grande parte do vocabulário é similar, o que é um reflexo de sua origem latina comum. Por exemplo, a palavra “noite”, do português, bem como a palavra “noche”, do espanhol, é derivada do Latim: “nox”.

No entanto, também existem diferenças notáveis. A pronúncia pode variar significativamente; o português europeu, por exemplo, possui uma série de sons vocálicos que não têm correspondência direta no espanhol. Além disso, existem diferenças sintáticas e no uso de tempos verbais, como o futuro do subjuntivo, que é muito mais prevalente e regularmente usado no português do que no espanhol.

A proximidade geográfica das nações que falam essas línguas promoveu um intercâmbio cultural e linguístico constante ao longo dos séculos. As relações políticas e econômicas entre Portugal e Espanha, assim como a colonização da América Latina e partes da África, permitiram que essas línguas se influenciassem mutuamente, além de se espalharem globalmente.

A similaridade entre os dois idiomas pode ser tanto uma vantagem quanto um desafio. Por um lado, facilita o aprendizado mútuo entre os falantes dessas línguas; por outro, pode levar a confusões devido a falsos cognatos e diferenças sutis em significado e uso. Além disso, o entendimento mútuo pode ser dificultado pelas diferenças na pronúncia e na entonação.

Conhecer os falsos cognatos entre português e espanhol é importante porque eles podem causar mal-entendidos e equívocos na comunicação. Esses “falsos amigos”, como também são chamados, parecem ser similares nos dois idiomas, mas, na verdade, têm significados distintos. Por exemplo, a palavra “coelho” em português se refere ao animal, enquanto na língua espanhola existe a palavra “*cuello*” que se pronuncia igual ao Português, porém significa pescoço. Conhecer essas diferenças é importante para garantir a precisão na comunicação e evitar confusões desnecessárias. Além disso, isso também pode ajudar a melhorar a fluência e compreensão de ambas as línguas.

Portanto, enquanto o espanhol e o português podem ser considerados línguas irmãs devido às suas origens e características compartilhadas, é importante reconhecer tanto suas

semelhanças como suas diferenças. O estudo comparativo dessas línguas não apenas ilumina aspectos de suas evoluções individuais, mas também enriquece nossa compreensão da dinâmica linguística e cultural na Península Ibérica.

Conforme já foi mencionado, no capítulo teórico do nosso trabalho, para Bakhtin e seu Círculo, os sentidos se revelam apenas através do diálogo, entrando em contato com o outro, o que faz emergir um encontro de culturas. É esse encontro que retratamos na análise das interações aqui apresentadas.

Dando continuidade ao estudo dessa interação, em um determinado momento, Cecília e Júlia falaram sobre os estudos e atividades curriculares. Vale notar que ambas compartilham uma base material em comum, pois a interagente brasileira, no período em questão, encontrava-se matriculada no curso de Letras/Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba. Durante sua formação básica, frequentou estabelecimentos de ensino particulares, tanto no Ensino Fundamental II quanto no Médio. Por sua vez, a participante argentina, na mesma época, encontrava-se matriculada em um curso superior em turismo em uma universidade pública. No que tange à sua formação prévia, também frequentou escolas particulares no Ensino Fundamental II e Médio.

Ao falar sobre o curso de turismo, Júlia relata que tem algumas dificuldades para aprender português e destaca que algumas palavras, que são de uso corriqueiro em espanhol, são ofensivas ou insultantes em português, e cita o exemplo da palavra “criatura”, usando uma expressão corporal para facilitar a compreensão da colega, conforme mostra o Quadro 18, Trecho 1:

Quadro 18: Enunciados sobre falsos cognatos

Trecho 1	Trecho 2
	
Minutagem: 00:15:56,190	Minutagem: 00:16:01,180 --> 00:16:05,780.




Júlia diz: Criatura significa <i>niño</i> , enquanto coloca os quatro dedos alinhados e os movimenta para baixo na frente do corpo	Cecília diz: <i>Una criatura pequeña, tipo un ser pequeño</i> , enquanto aproxima o dedo indicador do polegar

Fonte: Dados da pesquisa (APÊNDICE A, ENUNCIADOS 16, 17)

Ao falar a palavra *criatura* acompanhada de uma expressão corporal que remete ao seu significado, a interagente argentina possibilitou que a participante brasileira compreendesse a mensagem, e ela confirma usando também uma expressão corporal para facilitar a consolidação desse momento de entendimento entre as duas, sobre uma palavra que, para a interagente argentina poderia gerar uma confusão de sentido, porém fica evidente na explicação da brasileira que, em alguns casos, a palavra *criatura* tem o mesmo sentido no espanhol e no português (Quadro 18, Trecho 2). Elas, inclusive, não a exploram como falso cognato, pois o sentido ofensivo da palavra não é explicado por nenhuma delas. Nesse caso, mais uma vez, temos a união entre o verbal e o não verbal auxiliando na construção de sentidos de um enunciado acabado.

Elas seguiram com o tema das palavras que podem funcionar como falsos cognatos, e a interagente Júlia seguiu dando exemplos, como a palavra “pizza”; ao mencionar esse substantivo, ela realizou uma expressão corporal, conforme podemos perceber no Quadro 19, Trecho 1, que também é bem sucedida, pois sua companheira de interação compreende o elemento ao qual ela se refere.

Quadro 19: Enunciados sobre falsos cognatos II

Trecho 1	Trecho 2	Trecho 3
		

Minutagem: 00:16:11,860 --> 00:16:16,080	Minutagem: 00:16:18,320 --> 00:16:19,800	Minutagem: 00:16:18,320 --> 00:16:19,800
Júlia leva os dedos polegar e indicador em direção da boca e finge morder, enquanto diz: Pizza de comer.	Cecília junta as duas mãos batendo uma na outra do seu lado direito e diz: Pisa era pá.	A interagente argentina sorri como réplica.

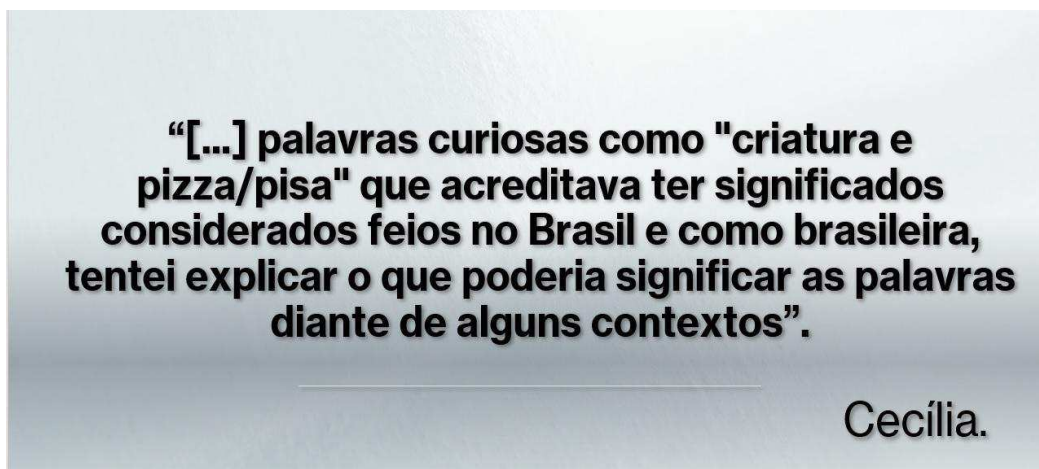
Fonte: Dados da pesquisa (APÊNDICE A, ENUNCIADOS 18, 19)

Ressaltamos a predominância da metafunção interativa, neste caso, gerando demandas por parte das interagentes. A primeira delas é a compreensão da palavra “pizza” que requisitou uma expressão corporal. Esse processo também gerou a aprendizagem do falso cognato “pisa” (*sic*) por meio de uma outra expressão (Quadro 19, Trecho 2). Esta troca de informações nos ajuda a compreender a importância da linguagem não verbal na complementação do sentido das novas palavras surgidas durante o processo, isso aumenta a confiança da enunciativa e da interlocutora, o que pode ter sido evidenciado pelo fato de que, após o que foi relatado no Quadro 19 (Trecho 3), a conversa prosseguiu sem retomadas.

Conforme Medviédev (2016), o enunciado concreto como ato social é um conjunto que pode ser formado pelo que é sonoro, pronunciado e visual. Por isso, ao considerarmos a forma como as expressões corporais são usadas na conversa entre as duas participantes, podemos entender como elas ajudaram a transmitir mensagens de maneira mais clara e precisa, fazendo fluir o diálogo entre as duas.

A interagente Júlia fala e faz expressões corporais sobre a “pizza” de comer, gerando uma réplica da interagente Cecília sobre a outra possibilidade de significado de uma palavra parecida com aquela mencionada pela companheira de interação. A brasileira explica que pisa (*sic*) em português, que tem o mesmo som de *pizza* em espanhol, significa golpear, bater em alguém (Quadro 19, Trecho 2). No seu relato, no diário reflexivo, a interagente brasileira explica um pouco sobre como ocorreu esse processo, conforme podemos visualizar na figura 06:

Figura 06: Explicações da interagente brasileira



Fonte: Dados da pesquisa (APÊNDICE B, DIÁRIO REFLEXIVO - 1ª INTERAÇÃO)

É interessante perceber que a interagente brasileira recorre a estratégias que são bastante válidas na realização de processos de ensino-aprendizagem. Isso acontece no momento que ela usa palavras de forma contextualizada, conforme afirmação dela própria (Figura 05). Esse processo demonstra que existe consciência sobre formas para estimular a compreensão em um idioma que se deseja aprender, e seu horizonte social, como estudante em um curso de Licenciatura em Letras, pode ser a causa dessa percepção, já que isso influencia sua intenção e que, portanto, conforme Bakhtin (2010), o discurso é sempre contextualizado e motivado pelas condições sociais em que ocorre. Percebemos assim, uma mudança na posição hierárquica, pois a interagente brasileira assume um tom professoral, que aparece na sua prática e no seu comentário, ao descrever que utilizou uma estratégia pedagógica para ensinar sua colega de interação.

Na continuação da interação, não percebemos uma resposta direta dada pela interagente argentina de que ela compreendeu as informações. A participante apenas sorriu, o que pode ser interpretado como uma confirmação e não simplesmente um ato de cordialidade (Quadro 19, Trecho 3), pois depois desse momento, a conversa seguiu seu fluxo, sem mais explicações ou perguntas sobre o tema.

Entre o espanhol e o português há uma infinidade de falsos cognatos, e as participantes da interação mostraram, por meio desta parte do diálogo, que estão atentas a essa questão. Este fato evidencia que elas não alimentam a crença de que os dois idiomas são mais fáceis de aprender por serem parecidos. Ao destacar esse aspecto já na primeira interação, Cecília e Júlia mostram que estão abertas ao ensino-aprendizagem do par linguístico português-espanhol. Esse

posicionamento possivelmente está relacionado aos seus horizontes sociais, que compreendem ambientes de ensino-aprendizagem, uma questão próxima do que estudavam nos seus respectivos cursos superiores.

6.1.2 Enunciados multimodais: Interagentes, suas preferências e atividades

Prosseguindo com os temas tratados, a interagente brasileira mostra um copo com o desenho da personagem Mafalda (Quadro 20, Trecho 1). A personagem foi criada pelo cartunista argentino Quino, e sua primeira aparição foi na revista *Leoplan*, no dia 29 de setembro de 1964⁷³. Mesmo sendo uma criança, ela é contestadora e crítica, tendo a capacidade de refletir os costumes da sociedade latina urbana, com opiniões contrárias a guerra, injustiça, armas nucleares, o racismo e as convenções dos adultos (Medeiros, 2007).

No momento da apresentação do objeto, Cecília pergunta para a interagente argentina como se diz “copo” em espanhol e a companheira de interação prontamente responde que a palavra equivalente em espanhol é “*vaso*”, depois disso a interagente Cecília ensina Júlia a dizer copo em português. A aprendizagem das palavras “copo” e “*vaso*” irão ser de grande utilidade em situações comunicativas que envolvam a necessidade de beber algo, ao longo de uma refeição, ou outras situações nas quais elas precisem ingerir algo líquido.

A metafunção que identificamos nesse momento foi a representacional, por meio de uma estrutura narrativa, já que o foco da interagente foi direcionar o objeto de forma que a sua companheira de interação conseguisse visualizar a mensagem, nesse caso, de forma específica, tratava-se da personagem que aparecera no objeto mostrado. A narrativa visual, então, apresentou um ator, o objeto apresentado, e uma meta, ou seja, o alvo que este irá atingir.

Considerando esta metafunção, compreendemos que o *ator* da ação é a personagem no copo direcionado ao olhar de Júlia, que atua como *meta* do processo. Deste modo, a figura de Mafalda, que é um signo ideológico da cultura argentina, funciona como um estímulo visual para representar os interesses das participantes. Além disso, a personagem em questão faz parte da cultura popular do povo argentino e isto culminou em mais um ponto de intersecção entre os horizontes sociais das interagentes.

Mafalda tem uma presença significativa no panorama social brasileiro, sendo utilizada como recurso pedagógico em aulas de língua em diversos níveis de ensino, incluindo o médio



73

Fonte: <https://www.ebiografia.com/mafalda/#:~:text=Mafalda%20%C3%A9%20uma%20personagem%20criada,e%20de%20mudar%20a%20sociedade>. Acesso em 04 de abr. 2023.

e superior. Conforme Seide (2007), suas tirinhas são utilizadas como insumos em livros didáticos de Willian Roberto Cereja e outros autores. Com isso, percebemos que a imagem no copo representou interesses mútuos e auxiliou na compreensão do universo do *outro*.

Além dessa troca de informações sobre o objeto, é possível perceber uma identificação entre as duas participantes, evidenciado pelo sorriso de Júlia (Quadro 20, Trecho 2), fazendo-nos pensar que a personagem Mafalda é parte do horizonte social das duas interagentes.

Quadro 20: Enunciados sobre as preferências das interagentes

Trecho 1	Trecho 2	Trecho 3	Trecho 4
			
Minutagem: 00:23:30,020 --> 00:23:48,420	Minutagem: 00:23:32,820 --> 00:23:43,300	Minutagem: 00:24:06,020 --> 00:24:12,620	Minutagem: 00:24:10,100 --> 00:24:16,000
Cecília mostra um copo com a figura da personagem Mafalda	Júlia sorriu ao ver o copo por reconhecer a personagem	Cecília mostra um quadro feito por ela	Júlia sorri e diz: <i>¡Qué lindo! Me gusta mucho</i>

Fonte: Dados da pesquisa (APÊNDICE A, ENUNCIADOS 20, 22, 23)



Além do copo, a interagente brasileira apresenta um quadro feito por ela mesma e, como réplica, a interagente argentina sorri e diz: “*Qué lindo! Me gusta mucho*”. Percebemos que, ao mostrar o quadro, a interagente Cecília está mostrando também a forma como ela custeia algumas despesas pessoais, pois ela afirmou no questionário que “trabalhou durante o curso superior na confecção e venda de quadros decorativos personalizados” (QUADRO 20).

O fato de que as interagentes tiveram que trabalhar enquanto cursavam a graduação evidencia a presença de discursos relacionados às dificuldades de permanência no ensino superior, à falta de políticas públicas de assistência estudantil, à desigualdade social e econômica, além de expor as limitações financeiras enfrentadas por muitos estudantes universitários no Brasil e na Argentina. Diante das condições adversas, a necessidade de trabalhar durante a graduação pode ser compreendida como uma forma de resistência e superação, e é uma realidade enfrentada por milhares de estudantes.

Dando prosseguimento ao diálogo, a interagente Júlia também mostra um quadro confeccionado por ela e que está pendurado na parede (Quadro 21, Trecho 1). É notável a

surpresa de Cecília em relação a produção do quadro da colega, assim como o sorriso de Júlia é a réplica para o espanto da colega de interação (Quadro 21, Trecho 2).

Quadro 21: Enunciados sobre as preferências das interagentes II

Trecho 1	Trecho 2
	
Minutagem: 00:24:25,360 --> 00:24:29,520	Minutagem: 00:24:36,540 --> 00:24:41,280
Júlia mostra pela câmera do computador um quadro feito por ela	Cecília fica surpresa com a produção do quadro e elogia a companheira de interação, enquanto Júlia sorri

Fonte: Dados da pesquisa (APÊNDICE A, ENUNCIADOS 24, 25)

Nesse ponto da interação, as participantes notam uma característica em comum, a produção de quadros, sendo que, em um dos casos, isso está relacionado à geração de renda. Os contextos socioeconômicos das participantes fazem com que cada uma defina uma finalidade para sua produção, evidenciando que, mesmo apresentando similaridade, a situação mostra também uma diferença entre elas.

Segundo Bakhtin (2010), a compreensão do *outro* implica no entendimento da responsabilidade do sujeito em relação a ele mesmo, ou seja, a orientação que o indivíduo deve adotar diante dele. Esse processo envolve a compreensão da relação entre o *eu* e o *outro*, considerando a singularidade de suas existências. Essa compreensão pressupõe a participação ativa e responsável do sujeito, em contraposição a uma atitude abstrata ou passiva. No caso em análise, tanto o interesse no signo ideológico Mafalda, quanto a obrigação de trabalhar, levam as participantes a se envolver ativamente com o *outro*, permitindo assim a abertura de caminhos para atos responsáveis.

O enunciado presente no Quadro 21 contribui para a compreensão mútua de suas diferenças culturais e contextuais. Além disso, ao perceber a situação de um ponto de vista diferente, elas podem ampliar sua capacidade de se colocar no lugar do outro, o que é uma habilidade importante para a comunicação intercultural e a empatia. Portanto, a observação de características comuns e diferenças na produção de quadros é uma oportunidade para o

desenvolvimento da competência linguística das participantes, ao mesmo tempo em que promove a compreensão mútua entre as culturas e línguas envolvidas.

O ato de apresentar quadros pode ser associado à metafunção representacional, que se concentra na direção dos olhares e informações que são transmitidas. Neste segundo caso, o quadro funciona como *ator* neste momento da interação. A metafunção representacional de Kress e Van Leeuwen (2006) se concentra na forma como a linguagem é usada para representar a realidade. Deste modo, o ato realizado pelas interagentes pode ser visto como uma forma de representar a realidade por meio de uma narrativa visual, facilitando a compreensão e a retenção das informações. Além disso, pode ser uma forma de estabelecer uma conexão interpessoal, ao mesmo tempo em que permite que elas compartilhem informações e ideias.

O enunciado apresentado no Quadro 21 possui um centro organizador que vem do exterior, ou seja, do meio social que circunda as participantes. Segundo Volochinov (2018), a compreensão de um enunciado não depende apenas do conhecimento linguístico do falante, mas também de sua posição social, cultural e histórica. Assim, mesmo que as duas tenham compartilhado aspectos sociais em comum, como o fato de trabalharem durante a graduação (Quadro 05), apenas uma teve a necessidade de buscar, nos quadros produzidos, meios para incrementar sua renda. O ato de compartilhar essa informação permite que a colega conheça outra realidade diferente da sua, sendo este o caminho para a empatia e realização de atos responsáveis.

6.1.3 Panorama da interação

Ao considerar as situações comunicativas desta primeira interação, é possível concluir que a composição dos enunciados que agregaram imagens, expressões corporais e objetos juntos da linguagem verbal proporcionou um aprofundamento na compreensão da língua alvo e do *outro*. É possível afirmar isso pois as discussões sobre família, falsos cognatos e interesses pessoais contribuíram para que as duas participantes adquirissem um novo vocabulário sobre esses assuntos. Além disso, o exercício da fala e pronúncia, nas línguas alvo, foi realizado e condicionado por meio dos recursos multimodais que atuaram como facilitadores da aprendizagem.

Ao analisar as situações comunicativas desta primeira interação, podemos concluir que a integração de diversos recursos, como imagens, expressões corporais e objetos, junto com a linguagem verbal, desempenhou um papel fundamental no aprofundamento da compreensão da

língua alvo e no entendimento mútuo. Esse uso combinado de diferentes modalidades comunicativas não apenas enriqueceu o contexto da comunicação, mas também facilitou um aprendizado mais abrangente e significativo.

Primeiramente, as discussões centradas em temas como família, falsos cognatos e interesses pessoais foram particularmente eficazes para ampliar o vocabulário das participantes. A abordagem temática permitiu que ambas as participantes não só aprendessem novas palavras e expressões relacionadas a esses tópicos, mas também compreendessem melhor as nuances e contextos em que esses termos são usados. Por exemplo, ao explorar os falsos cognatos, elas puderam identificar e corrigir possíveis equívocos no uso da língua, aprimorando sua precisão e fluência.

Além disso, o exercício contínuo da fala e da pronúncia nas línguas alvo foi significativamente enriquecido pelos recursos multimodais utilizados. Imagens e objetos, por exemplo, forneceram contextos visuais que facilitaram a compreensão e a retenção do vocabulário. Expressões corporais e gestos ajudaram a reforçar o significado das palavras e frases, oferecendo pistas contextuais que tornam o aprendizado mais intuitivo e menos abstrato. Esses recursos não só tornaram o processo de aprendizagem mais envolvente, mas também ajudaram a adaptar a pronúncia e a entonação de maneira mais eficaz.

O uso de recursos multimodais funcionou como um suporte adicional ao ensino da língua, criando um ambiente de aprendizado mais dinâmico e interativo. Em vez de se basear exclusivamente em comunicação verbal, a combinação de diferentes formas de expressão proporcionou um contexto mais rico e multifacetado, facilitando uma compreensão mais profunda e prática da língua. Isso demonstrou como a integração de diferentes modos de comunicação pode ser uma estratégia eficaz para promover a aquisição de uma nova língua e melhorar a interação entre os falantes.

Em resumo, os recursos multimodais adotados nesta interação não apenas contribuíram para o enriquecimento do vocabulário das participantes, mas também cooperaram para potencializar suas habilidades de fala e pronúncia, demonstrando a eficácia dessa metodologia no ensino e na aprendizagem de línguas, conforme é possível verificar no Quadro 22.

Quadro 22: Síntese do processo de ensino aprendizagem e uso dos recursos multimodais na primeira interação

Recurso	Descrição	Finalidade	Réplica	Aprendizagem
Imagens	Foto analógica de	Aproximar a	Incompreensão da	É preciso

	duas crianças caracterizadas para festa junina	colega de interação de um momento vivido na infância e fazer uma pergunta	interagente argentina diante da pergunta feita	reformular o que foi dito para gerar compreensão
Expressões corporais	Sorriso, surpresa e uso das mãos para ilustrar objetos e ações	Demonstrar concordância ou incompreensão sobre o que estava sendo dito, facilitar a compreensão sobre algumas palavras pronunciadas.	Esforço para melhorar a compreensão da parceira e compreensão consolidada a partir das expressões corporais utilizadas	Vocabulário relacionado a barba e <i>bigote</i> , aos termos <i>pizza</i> e <i>pisa</i>
Objetos	Copo com desenho da personagem Mafalda e quadros feitos pelas interagentes	Apresentar uma personagem favorita e mostrar algo que produziu	Identificação de gostos e surpresa pelo desempenho da colega de interação	Aprendizagem das palavras <i>vaso</i> e <i>copo</i> . Despertar de um sentimento de identificação por meio da personagem apresentada

Fonte: Elaborado, a partir dos dados da pesquisa.

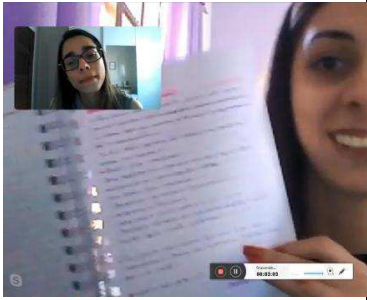

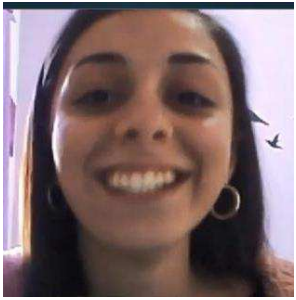
Os recursos multimodais apresentados no quadro acima evidenciam que o ensino-aprendizagem na interação ocorreu a partir da apreensão de palavras antes desconhecidas como “*bigote*”, além dos falsos cognatos “*vaso/copo*” e “*pizza/pisa*”. Contemplando o amplo conhecimento proporcionado por esse tipo de interação, temos o estabelecimento das relações pessoais entre as interagentes por meio do contato com as preferências de cada uma delas, bem como a apresentação de suas famílias. A personagem Mafalda foi mencionada e causou uma reação de identificação entre elas, manifestada pelo sorriso da participante argentina (Quadro 20, Trecho 2). Após alguns dias, as duas participantes realizaram outro encontro, o qual será alvo de análise na próxima seção.

6.2 Enunciados multimodais para apresentação dos locais para onde as interagentes viajaram

A interação começa com a exposição das interagentes sobre o material que irão usar como apoio, ao longo da conversa. Nos trechos 1 e 2, do Quadro 20, elas apresentam uma pauta escrita

em folha de papel, contendo um roteiro daquilo que pretendem expor durante a interação com a colega. É possível visualizar essa dinâmica nas imagens que seguem (Quadro 23).

Quadro 23: Enunciados sobre a pauta da interação

Trecho 1	Trecho 2	Trecho 3
		
Minutagem: 00:03:02,000 --> 00:03:04,900	Minutagem: 00:03:07,010 --> 00:03:09,620	Minutagem: 00:03:07,010 --> 00:03:09,620
Júlia mostra uma folha de papel e diz: <i>Acá tengo todo escrito.</i>	Cecília mostra que também escreveu em uma folha e diz: <i>Mi letra que está un poco fea.</i>	A réplica de Júlia acontece por meio de um sorriso.

Fonte: Dados da pesquisa (APÊNDICE A, ENUNCIADOS 24, 25)

Observamos que nessa parte do diálogo, uma das interagentes comenta que, na pauta escrita por ela, a letra está “um pouco *fea*” e recebe como réplica um sorriso largo da colega de interação, mostrando que mesmo sendo a segunda interação, elas já se sentem à vontade para compartilhar sorrisos e comentar sobre o que elas possivelmente encaram como falha.

O fato de a interagente brasileira apresentar inseguranças em relação à sua letra pode estar relacionado a discursos de autoestima, autoimagem e autoconfiança, os quais permeiam a formação da identidade do sujeito. A autocrítica e a busca por aprimoramento constante, que podem ser inferidas a partir dessa atitude, são aspectos que se relacionam com discursos de excelência e valorização da educação e do conhecimento. A reação positiva da interagente argentina, ao sorrir e demonstrar empatia, sugere a presença de discursos de solidariedade e cumplicidade entre as interagentes, que se configuram como elementos importantes para a construção de relações interpessoais mais saudáveis e acolhedoras.

A situação descrita pode ser compreendida, a partir da teoria da multimodalidade de Kress e Van Leeuwen (2006), como uma manifestação de duas metafunções, a interativa e a interpessoal, advinda de Halliday e Matthiessen (2004). Sendo que a primeira se concentra na

dinâmica social da comunicação, enquanto a segunda se preocupa com as relações sociais entre os participantes da interação. Assim, a combinação de diferentes modos, como discursos, texto, imagem, som e expressões corporais compõem o significado deste enunciado.

A metafunção interpessoal é significativa, porque destaca que a forma como expressamos nossas palavras é sempre influenciada pelo nosso contexto - discursos, valores e perspectivas sobre o mundo. Além disso, ao nos comunicarmos, sempre consideramos o *outro*. Deste modo, podemos chegar a duas conclusões: 1) a ênfase da participante no aspecto de sua letra, possivelmente revela o seu ponto de vista sobre a sua caligrafia e o receio de isso ser comentado pela sua colega; 2) O sorriso emitido por Júlia denota que mesmo sendo a segunda interação, já há uma relação de cumplicidade/empatia entre elas.

A caligrafia da interagente brasileira pode ser compreendida como um elemento do modo visual, enquanto o sorriso da interagente argentina é um elemento do modo gestual. A combinação destes dois aspectos pode sugerir um significado não verbal da aceitação ou compreensão da participante argentina em relação à letra da participante brasileira. Além disso, o sorriso pode ser entendido como uma forma de aliviar a tensão ou como uma resposta positiva à preocupação de Cecília com sua letra, sugerindo que Júlia é compreensiva e solidária.

No caso descrito, o sorriso da participante argentina pode ser associado como uma manifestação da metafunção interativa, pois sugere uma relação positiva ou solidária com a participante brasileira. Portanto, essa expressão da interagente argentina é uma forma de moldar a dinâmica da interação. Isso ilustra como a metafunção interativa é importante para compreender a complexidade da comunicação humana, onde a mensagem não é apenas transmitida por meio de palavras, mas também por meio de expressões faciais e elementos não verbais, ou seja, há uma interdependência do verbal e do não verbal, conforme abordado nos estudos do Círculo de Bakhtin (Volochinov, 2018).

Na interação anterior, as participantes decidiram que na próxima conversa iriam trabalhar uma dinâmica chamada *Two truths and a lie* (duas verdades e uma mentira), o que pareceu funcionar bem. Entre as afirmações da interagente argentina está o fato de ela não gostar de “*los boliches*”, esta é a informação falsa. Ao apresentar a expressão, a participante teve que escrever a palavra no chat e explicar seu significado (Figura 07), já que aconteceu uma estranheza em relação a palavra, pois podemos classificá-la como falso cognato, logo, o entendimento de Cecília foi comprometido.

Figura 07: Júlia escreve a palavra *boliches* e seu significado em Espanhol



Fonte: Dados da pesquisa (APÊNDICE A, ENUNCIADOS 24, 25)

Ao visualizar o que está escrito, Cecília diz: “Ahhh! *Boliches*. *Acá boliche es otra cosa*”. Diante disso, a interagente Júlia reforça: “*boliches*”. A explicação da interagente argentina foi suficiente para que a participante brasileira compreendesse que o termo está no plural e que, em espanhol, significa lugares onde se pode sair para dançar, o que, em português, equivale a uma balada. A palavra no singular, “*boliche*”, com grafia semelhante em português, faz referência a um jogo. A interagente argentina diz que o equivalente em espanhol a “*boliche*” são “*los bolos*”.

O tema tratado faz parte do universo das interagentes, já que ambas são jovens e gostam de festas e música, fazendo com que os discursos delas sobre isso coincidam. Por terem a mesma idade, 21 anos, elas se inserem em um momento da vida em que os anseios e objetivos são parecidos. Situando-as nesse cronotopo, é justificável a escolha do tema, embora pessoas de outras idades e com outras características também possam se interessar pela referida atividade.

Percebemos que na sua explicação sobre “*los boliches*”, Júlia repete a palavra “*boliches*”, no plural, fazendo-nos inferir que ela quer destacar a diferença em relação ao singular da palavra que, em português, representa um jogo. Esse processo vivenciado pelas interagentes, que resultou na aprendizagem de palavras novas nos idiomas estudados, será útil em várias situações comunicativas que estejam relacionadas ao lazer, já que os termos aprendidos por elas podem ser usados ao tratar sobre o referido tema.

Durante a dinâmica realizada por Júlia e Cecília, com afirmações verdadeiras e falsas, as duas também ingressaram no assunto viagens e conversaram sobre alguns determinados destinos para os quais elas já viajaram. Por isso, a próxima seção abordará esse assunto e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.

6.2.1 Enunciados multimodais: viagem ao deserto de sal e a *La Poma*

No decurso da interação, Júlia relata algumas características dos dois lugares para onde viajou. Nesse momento, ela faz uso da língua portuguesa, pois já estavam no segundo momento da interação. Ela conta que foi ao *Las Salinas*⁷⁴, deserto de sal que fica perto de onde ela mora, e explica que lá todo o chão é sal e que ali faz muito frio. Esse local é importante para a economia local, uma vez que a produção de sal é uma atividade que gera uma renda significativa na região. Além disso, a área é considerada um destino turístico, atraindo visitantes que desejam explorar suas paisagens naturais únicas e aprender mais sobre a produção de sal na região.

Ao continuar seu relato, Júlia descreve sua experiência em *La Poma*⁷⁵, expondo que o lugar tem várias cavernas inundadas, que a água ali é muito fria e o local fica em grande altitude (Quadro 24). Essa cidade é conhecida por sua fabricação de artesanato em tecido de lã de lhama, além de ser um importante centro de trânsito para viajantes que cruzam a Cordilheira dos Andes. A região também é rica em minerais, como o cobre. Esses fatos apresentados sobre essas duas localidades deixam claro seu valor simbólico para o povo argentino, o que nos permite concluir que são signos ideológicos altamente valorizados no país.

Quadro 24: Enunciados sobre a pauta da interação

Trecho 1	Trecho 2	Trecho 3
		
Minutagem: 00:37:30,850 --> 00:37:32,760	Minutagem: 00:41:23,000 --> 00:41:25,820	Minutagem: 00:38:36,000 --> 00:38:38,260
Júlia mostra uma foto sua no deserto de sal argentino.	Júlia mostra uma foto sua em uma caverna em La Poma.	Júlia esclarece dúvida sobre a palavra altitude em português.

⁷⁴ São grandes extensões cobertas de sal situadas ao setor norte das regiões de Jujuy e Salta, com uma elevação média de 3.450 metros acima do nível do mar. Fonte:

[https://en.wikipedia.org/wiki/Salinas_Grandes_\(Jujuy_and_Salta\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Salinas_Grandes_(Jujuy_and_Salta)) Acesso em 30 de mar. 2023.

⁷⁵ La Poma é uma cidade que está situado na província de Salta, na Argentina. Fonte:

https://es.wikipedia.org/wiki/La_Poma Acesso em 30 de mar. 2023.

--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa (APÊNDICE A, ENUNCIADOS 45, 46, 47)

Diante da necessidade de usar a palavra altitude, a interagente decide esclarecer se a palavra se pronuncia daquela forma e pergunta para Cecília “É um lugar de grande altitude. Pode ser altura?”. A interagente brasileira responde: “altitude” e, por fim, a argentina repete: “altitude”. Percebemos que essa é uma das vezes em que as interagentes fazem uma descrição usando imagens e, a partir disso, surgem dúvidas sobre o vocabulário a ser usado.

Nesse caso, a palavra “altitude” é útil ao tratar sobre as características de um lugar ou sobre localizações. É importante destacar que as informações compartilhadas por meio das imagens mostradas e do relato da interagente estão relacionadas também ao conhecimento sobre o local onde o *outro* vive, já que tanto o deserto de sal, quanto *La Poma* se localizam perto de onde Júlia mora.

Segundo as teorias de Bakhtin (2010), a responsabilidade é um elemento-chave no processo comunicativo. Por isso entendemos que ela deve ser assumida pelos participantes da interação. No caso em questão, é possível observar que as interagentes estão compartilhando informações relevantes acerca do local onde vivem, levando em consideração que a interagente Júlia reside em uma região próxima tanto das Salinas quanto de La Poma. A palavra "altitude" é utilizada com o intuito de transmitir informações exatas e detalhadas sobre os locais, evidenciando o compromisso das interagentes em promover a compreensão mútua e construir um diálogo de qualidade. Dessa forma, é possível considerar que o relato das participantes é responsável, pois demonstra a preocupação em compartilhar informações relevantes e precisas sobre o local de residência, aspecto crucial para uma comunicação efetiva e satisfatória.

No caso em questão, Júlia utilizou a língua alvo de sua aprendizagem para transmitir dados a respeito do local onde vive, produzindo concepções mentais e visuais, que foram condicionadas pelas imagens apresentadas. Esse processo colaborou para a compreensão e retenção das informações, em outras palavras, a metafunção representacional permitiu que ela descrevesse parte de seu universo social e os signos ideológicos que fazem parte de sua realidade, a saber o deserto de sal e *La Poma*.

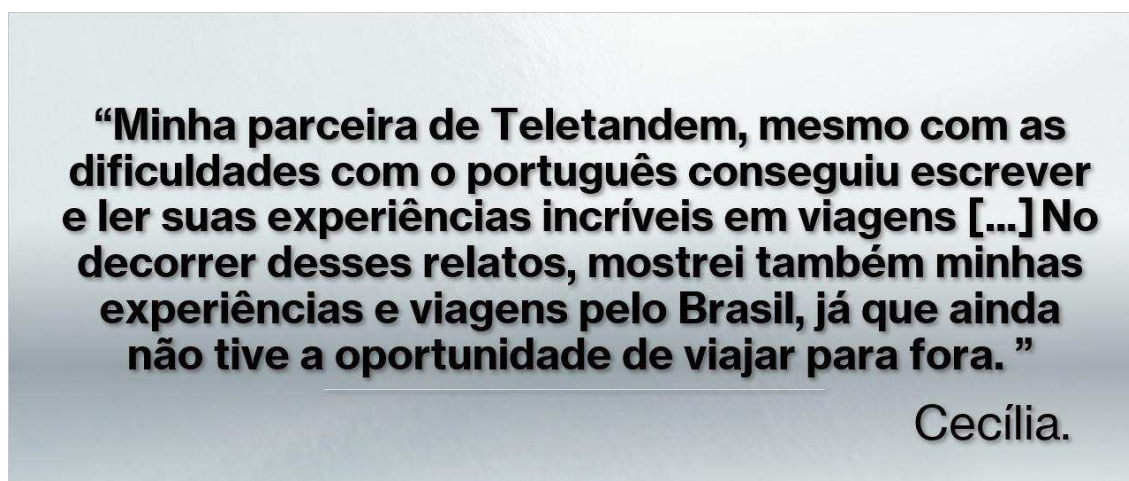
Por meio do relato da interagente e do compartilhamento de sua experiência de viagem, Cecília pôde ter acesso a uma percepção sobre um lugar que ela ainda não conhece, fazendo com que exista uma troca de conhecimentos para além do vocabulário, em uma união entre vida e cultura que é o caminho para o ato responsável (Bakhtin, 2010). Com essa dinâmica de interação, é possível que cada uma das participantes tenha acesso ao horizonte social do *outro*,

por meio da consciência sobre os locais para onde o *outro* prefere viajar, o que ele acha de determinado lugar etc.

É perceptível, na exposição de Júlia, o discurso de valorização das viagens, e isso provavelmente está relacionado ao curso de turismo que foi escolhido por ela. Os destinos para os quais ela viajou são pontos turísticos que estão situados próximos ao local onde ela mora, então fazem parte dos roteiros de quem viaja para a região.

Percebemos que, várias vezes, Júlia recorre ao material elaborado previamente e faz alguns momentos de leitura da pauta escrita, mostrando que ainda não se sente muito confortável falando em português. A esse respeito, Cecília comenta em seu diário reflexivo o esforço da colega para usar a língua-alvo e cumprir a sua parte em apresentar os lugares para onde viajou (Figura 08).

Figura 08: Reflexão da interagente brasileira sobre o esforço da interagente argentina



Fonte: Dados da pesquisa (APÊNDICE B, DIÁRIO REFLEXIVO- 2ª INTERAÇÃO)

As afirmações de Cecília revelam sua percepção sobre as dificuldades da colega de interação, e mostram que ela reconhece o esforço de Júlia para falar usando o português e, além disso, expõe sua admiração pelos locais para onde a interagente argentina viajou.

Em um determinado momento da interação, Cecília relata que sempre viaja para a região Norte do Brasil, mais precisamente para o estado do Pará; ela complementa relatando que ainda não viajou para fora do Brasil. Podemos inferir, a partir dessa informação, que a interagente pode não ter condições financeiras ou tempo disponível para isso. Até porque, na sua fala, ela revela ter vontade de viajar mais, inclusive para fora do Brasil.

O comentário de Cecília nos leva a compreender que a habilidade da escrita na língua alvo também foi desenvolvida mesmo que não fosse o objetivo principal, já que estava sendo




dada importância maior a habilidade oral e, para nós, isso denota o caráter multimodal de todo o processo interativo por meio do teletandem.

No relato da interagente brasileira sobre a segunda interação, podemos notar que ela também compartilhou suas experiências de viagem com a colega (Figura 08), possibilitando que Júlia conhecesse, por meio do seu olhar, alguns lugares do Brasil. Neste caminho, a próxima seção apresenta o diálogo sobre uma fruta comum aos países onde as duas participantes vivem.

6.2.2 Enunciados multimodais: discussão sobre a palavra “manga”

Ao apresentar suas fotos de viagem, a interagente brasileira mostra uma foto tirada em uma praça, quando ela estava passeando com sua família, embora não indique em qual cidade eles estavam. Ela identifica, no entanto, a necessidade de expor para a colega de interação mais uma faceta do seu horizonte social, de forma específica, uma fruta, pois na foto mostrada por ela haviam muitas mangueiras. Ao conversar sobre isso, a interagente brasileira reforça essa informação dizendo que na foto a companheira de interação podia ver muitos “pés de manga” (*sic*). A interagente argentina repete: “pés de manga” e em seguida pergunta: “o que seria?”. A interagente brasileira explica que manga é uma fruta, para isso, ela compartilha dois *hiperlinks*, conforme podemos observar no Quadro 25, Trechos 2 e 3.

Quadro 25: Enunciados sobre a manga

Trecho 1	Trecho 2	Trecho 3
		
Minutagem: 00:41:57,970 --> 00:42:00,370	Minutagem: 00:44:56,680 --> 00:44:58,940	Minutagem: 00:45:56,020 --> 00:45:58,590
Cecília compartilha uma foto	Cecília compartilha um <i>hiperlink</i> com informações sobre a manga	Cecília compartilha um <i>hiperlink</i> imagens e informações sobre a manga

Fonte: Dados da pesquisa (APÊNDICE A, ENUNCIADOS 48, 49, 50)

Cecília envia informações e imagens para saber se a colega conhece a fruta. Antes de ver as fotos, a interagente Júlia diz: “*mango aquí es una fruta redonda de este tamaño más o menos*”. A interagente brasileira diz: “*creo que es lo mismo que mango*”. Ao ver as imagens, a interagente argentina confirma que manga é a mesma fruta que na Argentina eles chamam de “*mango*”.

Em seguida, a interagente Cecília pergunta para Júlia qual é a sua fruta preferida e ela responde que é “*frutilla*”, mas a interagente brasileira conhece essa fruta com outro nome em espanhol, a saber, “*fresa*”, por isso, a interagente argentina usa o português para dizer que a sua fruta preferida é morango. Essas variações provavelmente são fruto das diversas influências que o espanhol sofreu durante o processo de colonização das américas, o que gerou termos como “*frutilla*”, ao invés de “*fresa*”, como é denominado no espanhol da Espanha. Durante a conversa, a interagente brasileira informa que sua fruta favorita é limão e a interagente argentina fica surpresa com a preferência da colega e responde: “*Ah que raro*”.

O ato de conhecer o termo em espanhol para *mango* gera na brasileira uma atitude responsiva que a induz a perguntar sobre as preferências pessoais da colega de interação. Esse processo, provavelmente motivado por um desejo de conhecer melhor sua colaboradora, permite que o conhecimento linguístico de ambas seja aprofundado.

O uso dos *hiperlinks*, para compartilhar informações sobre a manga, pode ser relacionado a metafunção representacional, pois sua apresentação levou a informações e fotografias a respeito da fruta, e isso auxiliou a participante a criar uma imagem mental sobre o assunto em foco. Este uso específico da linguagem é uma importante ferramenta que pode ser utilizada na modalidade teletandem, pois os aplicativos de videoconferência possibilitam o envio de textos e *hiperlinks* que podem ser acessados pelo interagente em seu próprio aparelho. Além disso, o *hiperlink* enviado pela participante brasileira contém informações na língua portuguesa e isso proporcionará uma imersão linguística maior para a sua colega.

Esse processo de troca de informações promove a união entre vida e cultura, descrita por Bakhtin (2010), como resultante da responsabilidade especial, pois além de conhecer gostos pessoais e árvores frutíferas da região do norte do Brasil, as duas participantes conseguiram ampliar o seu vocabulário nas línguas alvo da interação. Na sequência da interação as participantes dialogam sobre violência urbana, questão muito pertinente, diante da realidade das mulheres latino-americanas, como é possível verificar no tópico seguinte.

6.2.3 Enunciados multimodais: o perfil e desafios enfrentados pelas mulheres latino-americanas e a segurança pública

As mulheres latino-americanas têm perfis diversos e multifacetados, influenciados por uma mistura de culturas, histórias e contextos sociais. Apesar das diferenças entre os países, há algumas características e desafios comuns que muitas mulheres latinas enfrentam. Diante disso, é preciso considerar a diversidade étnica, já que a população latino-americana é composta por mulheres de ascendência indígena, africana e europeia, desse modo, a riqueza cultural oriunda desses povos e de suas tradições, influencia suas identidades e experiências.

O processo de não reconhecimento da importância das mulheres nas sociedades ocorre, na América, desde a independência das colônias espanholas e portuguesas no final do século XVIII e início do século XIX. Sobre a independência, Macêdo (2017) destaca que, ela é geralmente retratada como uma luta em que os principais atores são os homens brancos das camadas sociais mais abastadas, que foram influenciados pelas ideias iluministas e liberais europeias (Macêdo, 2017, p. 82).

Ainda de acordo com Macêdo (2017), as lutas travadas pelos povos originários e pelos pobres em busca da libertação do domínio europeu são ignoradas historicamente, mesmo tendo sido essas lutas que garantiram o triunfo que resultou na independência. É importante ressaltar que, “em meio a este grupo de excluídos da história é patente o apagamento das mulheres, que se entrecruza com a discriminação racial e socioeconômica” (Macêdo, 2017, p. 82).

Percebemos, então, que as várias dificuldades enfrentadas, atualmente, pelas mulheres, têm raízes profundas formadas pelo intento de privilegiar a parcela da população composta por homens, em sua maioria brancos e abastados. Desse modo, o que foi idealizado como processo de independência ocorreu de maneira desigual, deixando a parte pobre, negra e composta por mulheres, em condições inferiores nas sociedades, mesmo que estas já estivessem libertas do domínio europeu.

Entre as questões importantes, que fazem parte da realidade das mulheres latino-americanas, ao longo da história, está a dificuldade de acesso à educação e oportunidades econômicas, em comparação com os homens. Bem como as barreiras para inserção política, que dificultam a existência de consolidação de liderança e representatividade social. Inseridas nessa realidade, mulheres brasileiras, como a educadora, escritora e poetisa Nísia Floresta escreviam sobre a educação das mulheres. De acordo com a autora,

Nada, porém, ou quase nada temos visto fazer-se para remover os obstáculos que retardam os progressos da educação das nossas mulheres, a fim de que

elas possam vencer as trevas que lhes obscurecem a inteligência, e conhecer as doçuras infinitas da vida intelectual, a que têm direito as mulheres de uma nação livre e civilizada (Floresta, 1989, p. 44).

Essas palavras, escritas há tempos, ainda ressoam aos nossos ouvidos como algo atual e presente em nossa sociedade. A escritora colombiana Soledad Acosta de Samper, também tratou sobre o processo de educação das mulheres nas colônias latinas já independentes

Ainda maior delicadeza demanda o sistema de ensino que se deve dar à mulher espanhola e americana. Para dar força, valor e emulação às mulheres cujas mães e avós careceram quase por completo de educação, em meu humilde conceito, creio que se deveria começar por mostrar-lhes que não carecem de inteligência e que todas são capazes de compreender o que quer que lhes seja ensinado com a mesma claridade com a qual os homens compreendem (Samper, 1892, p. 170).⁷⁶

Nos escritos das duas autoras acima citadas, existe a questão educacional das mulheres sendo cobrada devido à necessidade de que a instrução e o acesso à intelectualidade fossem proporcionados a elas também. O fato é que, até os dias de hoje, vivenciamos um cenário em que a presença das mulheres já é uma realidade, em ambientes onde antes existia apenas a presença masculina, porém ainda enfrentamos vários desafios que nos obrigam a questionar a existência de uma igualdade que permita que a mulher ocupe espaços e neles permaneça, sendo voz para as que foram, e são, silenciadas ao longo da história latino-americana.

Além dos problemas relacionados à falta de reconhecimento e de acesso à educação, existe também as questões de saúde reprodutiva e serviços de planejamento familiar, que variam amplamente em cada região, com algumas mulheres enfrentando obstáculos para obter cuidados de qualidade. Uma declaração conjunta entre Brasil e Argentina, assinada por seus representantes em 2023, aponta para a melhoria das condições de saúde da mulher, a declaração afirma que os dois países irão,

Trabalhar conjuntamente para a promoção da igualdade e equidade de gênero em diferentes âmbitos, o acesso aos direitos sexuais e reprodutivos e a uma vida livre de estereótipos, discriminação e todos os tipos de violência, com o objetivo de coordenar e de promover políticas de garantia dos direitos da mulher no nível regional e hemisférico, fortalecendo assim o diálogo técnico e o potencial de cooperação multilateral sobre os temas (Argentina; Brasil, 2023, p.1).

⁷⁶ Tradução nossa. No original: “Aún mayor delicadeza demanda el sistema de enseñanza que se debe dar a la mujer español y americana. Para dar fuerza, valor y emulación a las mujeres cuyas madres y abuelas han carecido casi por completo de educación, en mi humilde concepto creo que debería empezarse por probarles que no carecen de inteligencia y que a todas luces son capaces de comprender lo que se les quiera enseñar con la misma claridad que los comprenden los varones” (Samper, 1892, p. 170).

O acesso aos direitos sexuais e reprodutivos é uma questão não apenas ideológica, pois se reflete diretamente na saúde das mulheres que veem seus corpos sendo regidos por princípios que, muitas vezes, não refletem suas necessidades. Urge uma tomada de posição dos países latino-americanos a esse respeito.

Compreendemos também que a violência obstétrica, e de outras espécies, envolvendo o corpo da mulher, também é uma questão que deve ser posta em debate e resolvida, de modo a garantir o respeito e a igualdade nos tratamentos a serem realizados. Dessa forma, daremos passos em direção à libertação da mulher que, historicamente, é vítima de violência e, muitas vezes, não é tratada de forma adequada, tanto em relação ao que ocorre nos atendimentos de saúde e das suas diretrizes, quanto em relação ao acesso a esse direito, que deveria ser básico e, portanto, consolidado.

As várias causas relacionadas às mulheres envolvem a realidade de que a cultura latina que valoriza a feminilidade e muitas vezes idealiza certos padrões de beleza e comportamento, enquanto à mulher é designado papel central na família, sendo responsáveis pelo cuidado dos filhos e das tarefas domésticas. No Brasil, de acordo com o IBGE (2024), “as estatísticas mostram que as mulheres tentam conciliar, de modo ainda desigual, os afazeres domésticos e cuidados de pessoas com o trabalho remunerado. Em muitos casos, elas só conseguem empregos que ocupem menos horas durante a semana” (Brasil, 2024). Isso dificulta a ascensão profissional e a ocupação de lideranças que seriam importantes para a conquista de direitos e espaços de decisão.

Da mesma forma, na Argentina, conforme destaca Morón (2018, p. 13), as estatísticas mostram que as mulheres continuam sendo minoria entre os funcionários com cargos de poder e ocupam principalmente os setores de base. Na posição subalterna a qual foram submetidas ao longo do tempo, abriu-se espaço para a violência de gênero que se faz presente nas suas casas, trabalhos, ambientes de ensino-aprendizagem etc. A esse respeito, o jornal *Él país* afirmou que: “Na América Latina, nove mulheres são assassinadas por dia, vítimas de violência de gênero. A região, segundo um relatório da ONU Mulheres, é o local mais perigoso do mundo para elas, fora de uma zona de guerra” (Reinam; Centeneras; Torrado, 2018). Na mesma matéria é apontado que o Brasil possui a mesma taxa de feminicídio da Argentina e da Costa Rica

Conforme o texto citado, a representante da ONU Mulheres aponta para o fato de que a justiça brasileira reconhece o crime de feminicídio e mantém a sociedade informada desse fato, mas a investigação, processo e julgamento dos autores do crime é lenta. O que deixa uma brecha para que eles continuem ocorrendo.

Enquanto isso ocorre no Brasil, “a cada 31 horas em média, uma pessoa é assassinada pelo fato de ser mulher na Argentina, uma cifra que não diminui apesar da grande mobilização social” (Reinam; Centeneras; Torrado, 2018). Mesmo que a sociedade argentina esteja atenta aos episódios de violência, as mulheres na condição de vítimas enfrentam dificuldades para denunciar seus agressores.

Ao confrontarem essa realidade, as mulheres da América Latina têm desempenhado papéis importantes em movimentos sociais e políticos, lutando por seus direitos e por uma maior igualdade de gênero. Apesar dos desafios, as mulheres latino-americanas demonstram uma incrível resiliência e força em enfrentar as adversidades. O ativismo feminista tem crescido na região, com lutas por mudanças sociais e políticas para alcançar a igualdade de gênero.

Os movimentos feministas na América Latina têm sido particularmente influentes na promoção da empatia e solidariedade entre mulheres. Coletivos como o *Ni Una Menos*, que começou na Argentina e se espalhou por outros países latino-americanos, demonstram como a empatia pode evoluir para a ação coletiva. Esse movimento luta contra a violência de gênero e busca justiça para as vítimas, apoiando-se na empatia como um dos pilares para unir mulheres de diversos contextos em um objetivo comum.

Ele está especialmente engajado em pautas como a legalização do aborto e a implementação da Lei 26.485 – que prevê proteção integral para prevenir, sancionar e erradicar a violência contra as mulheres em todos os âmbitos nos quais existam relações interpessoais (Lima-Lopes; Gabardo, 2019, p.802).

Por outro lado, um dos exemplos mais expressivos do ativismo feminista no Brasil é a Marcha das Margaridas, que começou no ano 2000. Esta marcha, que ocorre em Brasília a cada quatro anos, reúne mulheres trabalhadoras rurais de todo o país para demandar melhores condições de trabalho, direitos reprodutivos, e políticas contra a violência de gênero.

A Marcha das Margaridas é uma ação estratégica das mulheres do campo e da floresta. Faz parte da agenda permanente do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais e diversos movimentos feministas e de mulheres. É coordenada pelo MSTTR e composta pela Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura (CONTAG). Fazem parte ainda, mais 27 Federações de trabalhadores e trabalhadoras da Agricultura (FETAG'S) e mais de 4000 sindicatos, além de inúmeros parceiros, conforme expresso na cartilha da MM (Cavalcante; Lima, 2016, p. 97).

Movimentos como *Ni una menos* e A Marcha das Margaridas refletem o fato de que, embora as mulheres enfrentem obstáculos significativos na América Latina, muitas delas estão se organizando, lutando por seus direitos e contribuindo para mudanças positivas em suas

comunidades e sociedade como um todo. O perfil das mulheres latino-americanas é complexo e diversificado, refletindo uma mistura de tradições culturais, desafios sociais e lutas por igualdade.

Entre as várias questões aqui apresentadas, nas interações que analisamos, as participantes relataram situações diretamente relacionadas às questões de violência urbana vivenciadas por elas e pela mãe de uma delas, conforme iremos verificar a seguir.

Após comentar sobre suas viagens e como se pronunciam algumas frutas em português e espanhol, a interagente argentina iniciou uma descrição do bairro no qual reside, ela tratou sobre a localização da sua casa, bem como informou que Salta é uma cidade mais ou menos perigosa. Júlia contou que já foi assaltada, no centro da cidade, cinco vezes, sendo que a última vez foi a pior delas. Ela conta que a pegaram pelo pescoço e isso impossibilitou sua respiração, ela relata: “*Me agarraran del cuello y yo no podía respirar*” (Quadro 26, Trecho 1).

Nesse momento, a interagente brasileira diz que a palavra “*cuello*” em espanhol lembra a palavra coelho do português, equivalente a “*conejo*”, na língua espanhola, sinalizando a identificação de mais um falso cognato. Cecília explica que *cuello* corresponde à palavra pescoço em português.

Quadro 26: Enunciados sobre violência

Trecho 1	Trecho 2	Trecho 3
		
Minutagem: 01:01:32,980 --> 01:01:38,510	Minutagem: 01:02:51,990 --> 01:02:55,770	Minutagem: 01:03:00,995 --> 01:03:04,755
Júlia relata que o bandido segurou seu pescoço	Cecília relata que o criminoso apontou uma arma para a cabeça da sua mãe	Júlia responde com uma expressão de espanto

Fonte: Dados da pesquisa (APÊNDICE A, ENUNCIADOS 54, 55, 56)

Depois dos comentários e explicações sobre a palavra “*cuello*”, as interagentes continuaram comentando sobre situações de violência vivenciadas por elas. A interagente brasileira relata que sua mãe sofreu um assalto em um supermercado. Cecília contou que o

assaltante apontou uma arma para a cabeça da sua mãe, nesse momento ela faz uma expressão corporal com a mão simulando uma arma (Quadro 26, Trecho 2). Como réplica a esse relato, a interagente argentina faz uma expressão facial de espanto (Quadro 26, Trecho 3).

Esse episódio demonstra que os dois países sofrem com insegurança pública. No ano 2022, em Salta, o número de roubos de carros e celulares aumentou devido ao consumo de drogas que também tem crescido junto com o tráfico de entorpecentes⁷⁷. Em uma situação parecida está Campina Grande, que já se articula para aumentar o contingente de policiais nas ruas para tentar frear os casos de violência⁷⁸. Esses acontecimentos afetaram diretamente as interagentes. Dessa forma, surge mais um ponto em comum em seus horizontes sociais que pode gerar empatia.

Retomando aquilo que explanamos sobre o perfil e desafios enfrentados pelas mulheres latino-americanas, é possível compreender o surgimento do tema violência, ao longo da interação, pois essa questão pertence ao universo das duas participantes. Esse fato gerou uma identificação entre elas, tanto é assim que observamos experiências relatadas por ambas. É visível uma relação de empatia entre as interagentes, pois nenhuma delas fica indiferente ao relato da outra, isso pode ser comprovado pelo engajamento na conversa refletido nas imagens que visualizamos no Quadro 26.

É possível notar que, neste trecho da interação, fica evidente a metafunção representacional materializada pelas expressões corporais utilizadas pelas participantes nos Trechos 1 e 2 do Quadro 26. Isso se deu pois o uso das expressões corporais possibilitou a geração de imagens mentais que auxiliam na compreensão do enunciado. Além disso, a metafunção interativa surge na expressão facial de Júlia, que demonstra empatia diante do relato de sua colega (Quadro 26, Trecho 3). Com isso, foi estabelecido mais um ponto de intersecção entre elas, pois ambas estão inseridas em comunidades nas quais episódios de violência são frequentes.

Outro ponto importante a ser considerado é que as expressões faciais e corporais contribuíram para gerar uma empatia mútua. A compreensão das dinâmicas sociais das interagentes, por meio das interações linguísticas, são o caminho para a não-indiferença. A partir desse ponto, elas foram motivadas a desenvolver a empatia a partir de algo incômodo, e isso as levou a aprender algo novo. Embora a ação seja única, devido à singularidade de cada

⁷⁷ Fonte: https://www.clarin.com/provincias/alarma-salta-aumento-casos-inseguridad-vinculados-narcotrafico_0_zDXQrjNKRm.html

⁷⁸ Fonte: <https://jornaldaparaiba.com.br/noticias/pm-diz-que-vai-aumentar-do-numero-de-viaturas-no-centro-de-campina-grande-para-combater-roubos-e-furtos/>

ser, essa situação permite que o indivíduo caminhe de forma crítica e participativa em resposta ao enunciado do *outro*, e assim realize atos responsáveis, ou seja, compreenda que suas dinâmicas sociais são semelhantes.

A empatia entre mulheres latino-americanas é um tema rico e multifacetado, que engloba dimensões sociais, culturais e históricas específicas desta região. As mulheres na América Latina compartilham muitas experiências comuns, que moldam sua capacidade de empatizar umas com as outras, embora também existem diferenças significativas em função de variáveis como classe, etnia e localização geográfica.

Historicamente, as mulheres latino-americanas têm enfrentado uma série de desafios sociais e econômicos que fomentam uma compreensão e solidariedade compartilhadas. Questões como desigualdade de gênero, violência doméstica e acesso limitado à educação e à saúde são problemas comuns em muitos países da região. Essas adversidades podem gerar uma rede de apoio mútuo, onde a empatia surge como um mecanismo de sobrevivência e resistência.

Levando em conta a realização de atos responsáveis motivados pela empatia, percebemos que o indivíduo que realiza uma ação não é como um objeto abandonado à mercê das circunstâncias, mas alguém que, ao agir socialmente, adquire um excedente de visão, conseguindo enxergar o *outro* e suas particularidades, o que ajuda na prática da alteridade em relação às suas vivências.

Considerando o que foi tratado até agora, podemos concluir que, mais uma vez, o uso de falsos cognatos esteve presente, provavelmente pela similaridade sonora das duas línguas, o que pode levar a equívocos, embora eles tenham sido minimizados por causa dos esclarecimentos realizados na interação. Além disso, por meio do uso de expressões corporais e apresentação de imagens, as participantes conseguiram descrever situações e locais que foram visitados por elas. Por fim, compreendemos que, nesta segunda interação, houve uma maior aproximação entre Cecília e Júlia, pois elas compartilharam situações pessoais que as conduziram a agir de forma empática ao saber os problemas que ambas enfrentam.

6.2.4 Panorama da interação

É sempre a partir da interação com outras pessoas, que detêm pontos de vista distintos dos nossos, e do contexto em que estamos inseridos, que construímos nossa identidade e individualidade (Sobral, 2009). Isso ocorreu no processo de conhecer melhor o *outro* por meio dos locais para onde eles viajaram, por meio da troca de informações sobre frutas que mais

gostam e sobre problemas sociais de suas localidades, tais fatos geraram empatia por parte das interagentes, já que ambas vivem em contextos de violência urbana. Mostramos, no quadro a seguir, uma síntese dos recursos multimodais utilizados ao longo da segunda interação (Quadro 27).

Quadro 27: Síntese do processo de ensino-aprendizagem e uso dos recursos multimodais na segunda interação

Recurso	Descrição	Finalidade	Réplica	Aprendizagem
Pauta escrita	Tópicos da interação escritos em uma folha de papel	Guiar a interação, de modo que ambas lembrassem sobre o que deveriam falar	Sorriso diante da imperfeição mencionada pela colega de interação	Empatia com as limitações da parceira de interação
Foto digital	Fotos em <i>Las salinas</i> , em <i>La Poma</i> e no Pará	Compartilhar com a colega de interação informações sobre alguns lugares para onde viajaram	Elogios diante das fotos mostradas	Conhecimento sobre os lugares para os quais a companheira de interação viajou.
Expressões corporais	Sorriso, espanto e uso das mãos	Fazer a colega se sentir à vontade diante de uma possível falha, surpresa diante de uma situação relatada pela colega, esclarecimento de dúvidas sobre uma palavra e ilustração de episódios relatados pelas interagentes	Réplica silenciosa, explicação sobre a palavra altitude, espanto diante do relato de violência.	Aprendizagem da palavra altitude e conhecimento sobre episódios de violência vivenciados pela colega de interação ou por membros de sua família
Hiperlinks	Hiperlinks com informações sobre a fruta manga	Mostrar a fruta manga e compartilhar informações sobre ela	Identificação da palavra <i>mango</i> em espanhol	Aprendizagem das palavras manga e <i>mango</i>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem das línguas em estudo, podemos destacar que estes recursos multimodais permitiram a ampliação do vocabulário com palavras novas como: “*boliches*”, “*mango*”, “*frutilla*”, “*cuello*”, “*boliche*”, “*manga*”, “*morango*” e “*pescoço*”. Além disso, foi discutida a questão da violência vivenciada pelas interagentes. Como forma de continuar o processo de conhecer mais a cultura do *outro*, a terceira interação irá focar no folclore local, que iremos abordar a partir de agora.

6.3 Enunciados multimodais para apresentação das festas típicas de onde as interagentes vivem

As relações culturais entre o Brasil e a Argentina são profundas e complexas, refletindo séculos de interação e troca cultural. Apesar das diferenças óbvias, como idioma e algumas tradições específicas, além de que os povos indígenas são diferentes em cada país, há semelhanças nas práticas culturais e nos valores compartilhados que unem esses dois países que carregam a herança dos seus respectivos povos originários, o que influenciou suas culturas, culinária, música, arte etc. Diante do domínio europeu, por vezes os costumes latino-americanos foram considerados inferiores, o que levou a um movimento de reafirmação das raízes e de resistência. De acordo com Santos (2009),

No âmbito cultural, esse ideário americanista pautou-se na valorização das raízes culturais latino-americanas, visando à afirmação de uma nova estética, na qual a “mestiçagem”, típica dos povos da região, deixaria de ser símbolo de “inferioridade racial” de países supostamente incapazes de alcançar a civilização e o progresso, como condenavam as teorias racistas europeias. Dessa forma, percebe-se que, para que a América Latina emergisse no cenário internacional como desenvolvida e moderna, seria fundamental a construção de uma nova identidade cultural. Essa última deveria romper com as visões estigmatizadas e preconceituosas da região (Santos, 2009, p. 360)

Na esteira da valorização pretendida por essas nações, estão várias manifestações culturais comuns aos dois países e que são destaques mundiais; entre elas, está o carnaval, que é uma festa popular e vibrante em ambos os países, embora seja mais associado ao Brasil. Na Argentina, cidades como Gualeguaychú e Corrientes têm tradições de Carnaval animadas, com desfiles de escolas de samba e festas de rua.

Além do carnaval, o futebol é uma paixão compartilhada que une o Brasil e a Argentina. Ambos os países têm equipes de futebol de renome mundial. Os jogadores argentinos e brasileiros são admirados internacionalmente e têm uma grande influência na cultura popular

de ambos os países, inclusive uma rivalidade histórica é a que foi criada entre o brasileiro Pelé e o argentino Maradona, conforme explica Casé (2021),

A disponibilização de cartas de ícones do mundo inteiro fez com que surgissem compreensíveis comparações entre o desempenho histórico desses jogadores. A mídia brasileira, por exemplo, se voltou para a batida rivalidade com a Argentina. Bastou, na cotação da versão de 2019, Pelé ficar um ponto à frente de Maradona, para que as manchetes trouxessem de volta a questão de quem foi o melhor da história (Casé, 2021, p. 12).

Já a música desempenha um papel importante na cultura dos dois países. O tango argentino é famoso em todo o mundo, mas o Brasil também é conhecido por sua diversidade musical, incluindo a bossa nova, samba e outros gêneros. Além disso, há uma interação significativa entre os músicos dos dois países, resultando em fusões interessantes através de colaborações artísticas.

Recentemente, de acordo com o site da Uol, fortalecendo a ligação latino-americana entre Brasil e Argentina, Francisco, *El hombre*, banda brasileira, regravou uma música em parceria com a orquestra argentina *La Delio Valdez*. A esse respeito, um dos componentes da banda declarou:

Sempre buscamos essas participações porque mostra ao nosso público a força que nosso continente tem por si só, culturalmente, e como é muito fácil dialogar com os países vizinhos. Temos muito a colaborar, muito a trocar e uma história com várias narrativas análogas a se fortalecerem (UOL, 2024).

Na literatura, Brasil e Argentina têm uma tradição literária rica e produziram alguns dos maiores escritores da língua espanhola e portuguesa. Exemplos como Jorge Luis Borges na Argentina e Machado de Assis no Brasil são amplamente reconhecidos e estudados em todo o mundo. Existe também uma significativa contribuição por parte dos dois países na indústria do entretenimento, com produções de cinema e televisão reconhecidas internacionalmente. Os filmes argentinos e brasileiros frequentemente exploram temas sociais e culturais que ressoam além de suas fronteiras. Algumas informações sobre premiações, mostram essa realidade. De acordo com Nazareno (2017),

No Festival de Berlim, *El Abrazo Partido* ganhou o Urso de Prata, em 2004, e *El Otro*, em 2007. Pelo lado brasileiro Tropa de Elite ganhou o prêmio maior daquele festival, o Urso de Ouro, em 2008. Reduzindo ainda mais o intervalo para de 2009 em diante, o filme argentino *El Clan* ganhou o Leão de Prata do Festival de Veneza, em 2015, sendo que não houve brasileiros galardoados, no período, nessa competição. Além do prêmio para melhor diretor do Festival Sundance de cinema independente, em 1998, compartilhado entre Central do Brasil e *Sin Querer*, o Brasil obteve naquela organização o prêmio de melhor

documentário, em 2007, com *Manda Bala* e com *Lixo Extraordinário*, em 2010. No prêmio britânico Bafta, desde 1998, o Brasil ganhou a estatueta de melhor filme em língua estrangeira uma única vez com *Central do Brasil*, naquele ano, e a Argentina, em 2015, com *Relatos Salvajes* (Nazareno, 2017, p. 51).

Os dados apresentados na citação acima demonstram que o cinema latino-americano, especificamente o argentino e o brasileiro, não estão encobertos aos olhos do mundo, embora ainda exista muito a ser conquistado.

O catolicismo é a religião predominante nos dois países, e isso influencia muitos aspectos da cultura e das tradições locais. Entre os festejos religiosos dos dois países, as interagentes destacaram duas festas que estão relacionadas à cultura do milho, o que é bastante significativo em relação às semelhanças culturais entre os países e suas raízes nativo americanas. Para os povos originários, o ano novo era a colheita do milho, que ocorria entre 21 e 23 de junho. No Brasil, o dia 24 de junho é o dia de São João, enquanto a *Fiesta nacional de la chicha* acontece na Argentina, no mês de março. É importante destacar que essas duas festas, tanto têm como base a culinária de alimentos preparados com milho. No Brasil são eles: a pamonha, canjica, pipoca, mugunzá, além do próprio milho cozido e assado etc. Já na Argentina, a bebida que nomeia o festival, a *chicha*, é preparada também a partir do milho.

A forte ligação dos povos latino-americanos com o milho é bastante presente desde a época que precedeu a colonização, tanto é assim que no *Popol vuh*, livro dos maia quiché, o mito da criação revela que após várias tentativas dos deuses para criar um homem que fosse capaz de alimentá-los e adorá-los, chegou-se a este objetivo por meio da criação do homem de milho, conforme afirma Santos (2020),

Para fabricar essa nova gente e completar a criação com seres que iriam prover o sustento dos deuses, os seres prodigiosos, A-que-Concebe, O-que-Gera, O Criador, O Formador, Tepeu (Majestade) e Gucumatz (Serpente Emplumada) reuniram-se em conselho antes da aurora para buscar o que deveria compor a carne e sangue dos humanos. Optaram pelo milho.

Os homens criados a partir do milho, diferentes dos demais, formados nas tentativas anteriores, podiam falar, ouvir, ver, andar e, principalmente agradecer aos seus criadores. Esse mito reforça a importância do milho nas comunidades originárias e nos leva a refletir sobre a força dessa tradição que ultrapassou o tempo e chegou aos dias atuais.

Além do milho, na gastronomia argentina e brasileira, embora haja diferenças, ambas compartilham uma paixão pela carne, especialmente churrasco. Além disso, pratos como empanadas na Argentina e feijoada no Brasil são exemplos de culinária regional que refletem influências indígenas, europeias e africanas.

Em síntese, ambos os países compartilham uma identidade nacional que é profundamente enraizada em sua história, geografia e diversidade cultural. Apesar das diferenças, há um senso de latino-americanidade que une os povos da região, muito embora ainda precisemos fortalecer esses laços. Compartilhamos apenas algumas das muitas questões culturais que aproximam os dois países que, apesar de suas distinções, têm uma relação cultural rica e multifacetada que continua a evoluir com o tempo. Veremos, no próximo tópico, de maneira mais detalhada, como as interagentes apresentam, uma para a outra, as festas dos locais onde vivem.

6.3.1 Enunciados multimodais: Festival Nacional de *la Chicha*

Júlia e Cecília iniciam a conversa comentando rapidamente sobre as temperaturas dos lugares onde vivem, depois disso, a participante argentina fala sobre o Festival Nacional de *la Chicha*. Essa festividade é uma celebração tradicional que ocorre em várias regiões dos Andes da América do Sul, como na Argentina, Colômbia, Peru e Bolívia. A celebração geralmente envolve o consumo de *chicha*⁷⁹. Esta bebida faz parte da cultura popular de várias regiões da América do Sul, incluindo Salta. Por sua importância local ligada à colheita e, conseqüentemente, a alimentação dos povos sul-americanos, ela se tornou um signo ideológico para essas comunidades. Além da produção e do consumo de *la chicha*, a *Fiesta de la Chicha* também inclui outras atividades, como danças tradicionais, músicas, desfiles de trajes típicos e apresentações de grupos folclóricos. A festa é uma importante expressão da cultura local e uma oportunidade para a comunidade se reunir e celebrar suas tradições⁸⁰.

Com o objetivo de auxiliar a compreensão de como funciona uma dança folclórica realizada na *Fiesta de la chicha*, Júlia mostra a imagem apresentada no Quadro 28, Trecho 1, e explica que as pessoas que aparecem na imagem são artistas folclóricos denominados *gauchos*⁸¹, vestidos em seus trajes típicos para dançar e celebrar o festival. Ao ouvir a palavra “*gauchos*” a interagente brasileira não compreende e pergunta “*Cauchos (sic)?*”, então a interagente argentina decide escrever a palavra no *chat*, Cecília visualiza e diz: Ah compreendo.

⁷⁹ Bebida alcoólica produzida por meio da moagem e fermentação do milho. Disponível em <https://es.wikipedia.org/wiki/Chicha> Acesso em 22 de fev. de 2023

⁸⁰ Fonte https://es.wikipedia.org/wiki/Fiesta_Nacional_de_la_Chicha e <https://www.turismolacaldera.gob.ar/itinerario/festival-de-la-chicha> . Acesso em 22 de fev. 2023.

⁸¹ Que são signos ideológicos dos pampas argentinos, uruguaios e paraguaios, além do sul do Brasil, onde são denominados gaúchos. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ga%C3%BAcho>. Acesso em 20 de mar. 2023.

Quadro 28: Enunciados sobre *La fiesta de la chicha*

Trecho 1	Trecho 2	Trecho 3
		
Minutagem: 00:02:33,000 --> 00:02:35,470	Minutagem: 00:03:41,710 --> 00:03:43,390	Minutagem: 00:04:10,910 --> 00:04:17,680
Júlia mostra uma foto de pessoas caracterizadas que se apresentam em <i>La fiesta de la chicha</i>	Cecília faz uma expressão corporal enquanto pronuncia a palavra “esmagar”	Júlia mostra uma foto da bebida chamada <i>chicha</i>

Fonte: Dados da pesquisa (APÊNDICE A, ENUNCIADOS 63, 66, 67)

Depois disso, Júlia começa a falar sobre a bebida e relata que existem vários tipos de *chicha*, mas o que eles bebem em Salta é feito de milho (Quadro 28, Trecho 3) e que para fazer a bebida é preciso esmagar o milho, nesse momento ela esclarece com a colega de interação se a palavra correta é esmagar: “pode ser esmagar o milho?” Diante da pergunta, Cecília responde que pode ser “esmagar”, “amassar”, e usa uma expressão corporal enquanto pronuncia essas palavras, conforme pode ser visto no Quadro 28, Trecho 2. A interagente argentina prossegue explicando que, depois de esmagar o milho, eles adicionam água e mel e deixam fermentar por quinze dias. Nesse momento, ela mostra uma foto da bebida (Quadro 28, Trecho 3).

Diante das informações recebidas, a interagente brasileira questiona sobre qual a palavra correspondente em espanhol para milho e Júlia responde que é “*maíz*” ou “*choclo*”. Cecília pergunta como se escreve a palavra “*choclo*”, então a interagente argentina usa o *chat* para mostrar como é a escrita da palavra em questão. Esse processo motivado pela apresentação das imagens pode ser compreendido a partir da metafunção representacional, pois foram utilizados recursos multimodais distintos, como expressões corporais, imagens e texto escrito, isso permitiu apresentar a realidade concreta por meio desse processo de comunicação.

Os recursos utilizados são importantes para a compreensão mútua entre as interagentes,

já que permitem que elas compartilhem informações de maneira mais rica e diversa, o que ajuda a construir um sentido compartilhado. Assim, o uso dos enunciados multimodais contribuiu para que Cecília pudesse criar representações mentais da *fiesta de la chicha* e isso possivelmente auxiliou no processo de apreensão das informações.

A construção de um sentido compartilhado se dá quando Júlia apresenta uma imagem dos *gauchos* e Cecília utiliza, como réplica, uma expressão corporal que simula o ato de amassar algo, em sequência Júlia mostra uma imagem da bebida *chicha*. A alternância de vozes, nesse caso, conduz a algo novo; conforme Bakhtin (2010, p.81), no momento que vivenciamos e experimentamos um objeto ou evento ele, de alguma forma, se integra a nós e adquire “o caráter de alguma coisa por se realizar”, mesmo que essa vivência seja apenas em nosso pensamento, como é o caso da interação que estamos analisando. No caso de Cecília, esse “novo”, foi a aquisição do conhecimento sobre as peculiaridades da *Fiesta de la chicha* e, para Júlia, a apreensão de novos termos em português e sua significação.

Dessa forma, a utilização de recursos multimodais nesta parte da interação pode ser vista como uma forma de ampliar e enriquecer a comunicação, permitindo que elas expressem seus pontos de vista de maneira mais eficaz e compreendam melhor as perspectivas da sua parceira. Aqui, encontramos mais um ponto que denota a união entre vida e cultura dentro da interação em teletandem, pois a interagente apresentou um elemento da sua vivência que levou a sua parceira a conhecer mais sobre a língua.

Segundo Bakhtin (2011), as diferentes perspectivas e formas de ver o mundo que existem dentro de uma cultura são representadas por diferentes vozes e pontos de vista que coexistem dentro da linguagem. Essas vozes estão em constante diálogo, interagindo e influenciando-se mutuamente, e esse processo é fundamental para a compreensão e a construção do significado.

Após a discussão sobre o que foi apresentado até agora, Júlia explica que muitas pessoas no interior do país sabem dançar a dança folclórica, mas que ela não dança e prefere apenas assistir. Ela conta que já foi a muitos festivais, mas eles não são o tipo de festa preferida dela. Como já indicado na segunda interação, a interagente argentina tem preferência por estilos musicais contemporâneos, o que é evidenciado por sua fala sobre “*los boliches*”, e esse pode ser um indicativo do porque as festas folclóricas não lhe atraírem.

A interagente argentina diz: “*hoy voy a tratar de ponerte una canción para escuchar. Que escuches la música del folclore*”. Por causa de um problema na internet, ela não consegue fazer com que o vídeo carregue, diante disso a interagente brasileira diz: “*tiene, ¿Cómo puedo decir? ¿El link del video, o no?*” Júlia envia o hiperlink com uma lista de músicas e, ao

visualizar a capa do vídeo, a interagente brasileira pergunta: “¿zambas que se dice?”, e a colega de interação responde: “Sí, zamba. Es un estilo de folclore, un tipo de folclore”. Cecília comenta que o nome se parece com “samba”, aqui do Brasil, e sua colega responde: “claro, sí para bailar”. Elas ficam aguardando que o vídeo carregue para escutar as músicas.

Cecília sugere que elas continuem conversando enquanto o vídeo carrega e Júlia diz que isso é tudo que ela tem para falar sobre o *Festival de la chicha*. O vídeo com as músicas não carregou e, por isso, elas decidiram seguir com a interação e trataram sobre outros assuntos que não são o foco de nossa análise. Por fim, Cecília inicia a apresentação da festa popular de sua região, que será abordada na sequência.

6.3.2 Enunciados multimodais: festas juninas

A interagente brasileira inicia sua exposição em língua espanhola sobre as festas juninas, explicando que na cidade onde ela mora são trinta dias de festa durante todo o mês de junho. Sua companheira de interação diz: “¿Es fiesta junina por junio?” Cecília responde que sim e continua sua explanação falando que a origem da festa está relacionada a época da colheita. Ela conta que é uma festa tradicional, principalmente na região Nordeste do Brasil, e que a cidade onde ela reside é um dos principais pontos turísticos do país, quando se trata deste evento.

No Brasil, as Festas Juninas são bastante populares e celebradas em todo o território nacional, especialmente nas regiões Nordeste e Norte. Elas são caracterizadas por diversas atividades culturais, como danças típicas, a exemplo da quadrilha, que imita um casamento caipira; além de músicas tradicionais, como o forró, e comidas típicas, tais quais o milho cozido, a canjica, o quentão e a pamonha⁸². Esta festividade movimenta toda a economia da cidade devido a migração temporária de milhares de pessoas que passam a residir em Campina Grande durante os festejos. Outro ponto é que a organização da festa envolve a contratação de artistas locais e de outras regiões, como bandas de forró e quadrilhas juninas. Isso gera empregos temporários e movimenta o mercado de serviços de som, iluminação, decoração, entre outros. Assim, o São João é altamente valorizado, tanto pelo seu caráter religioso, quanto pelo financeiro, e essa valoração se repete em todo o Nordeste brasileiro.

Cecília relata que, durante todo o mês, acontecem muitos shows, apresentação de danças típicas e degustação de comidas próprias da festa, sendo esta última sua parte favorita. A

⁸² Fonte https://pt.wikipedia.org/wiki/Festa_junina

participante informa que vai mostrar as fotos referentes ao que ela mencionou e complementa dizendo que o ritmo principal das festas juninas é o forró. Ela pergunta se Júlia conhece o ritmo musical e a interagente argentina responde que não. Cecília diz que vai mandar um vídeo com a música para que ela possa conhecer e conta que escolas e igrejas também se envolvem nos festejos.

O vídeo enviado por ela é de uma apresentação em uma escola, mas demora para carregar, por isso ela segue explicando que as Festas juninas celebram três santos: São João, Santo Antônio e São Pedro. Nesse momento, a interagente brasileira começa a escutar uma das músicas em ritmo *zamba* enviadas pela interagente argentina, enquanto Júlia assiste ao vídeo enviado por Cecília com o ritmo forró. Júlia comenta que parece muito divertido e que a música é mais agitada. Sua colega de interação explica que se trata de uma dança chamada quadrilha e escreve o termo “quadrilhas juninas” no chat, Júlia visualiza e repete em voz alta: “quadrilhas juninas”.

Para dar a ideia do tamanho da festividade, Cecília compartilhou uma imagem do Parque do Povo, principal local onde acontecem os festejos juninos na cidade em que ela reside (Quadro 29, Trecho 1). Ao apresentar outras fotos da ornamentação da festa pelo centro da cidade e de uma quadrilha acontecendo no Parque do povo, ela explica que aquele tipo de quadrilha é diferente das que são organizadas nas escolas, porque são padronizadas e estão envolvidas em uma competição. A interagente mostra algumas roupas típicas usadas nas festas juninas e fala sobre os instrumentos triângulo, sanfona e zabumba.

Durante este trecho da conversa, Júlia se concentra na fala de Cecília e não verbaliza nenhuma palavra, porém sua postura corporal denota interesse no assunto tratado. Nesses momentos, a interagente argentina, fixa seu olhar na interagente brasileira e, a partir disso, podemos concluir que esta réplica silenciosa de Júlia indica que ela está compreendendo o que está sendo dito, pois, em outros momentos, ela se sentiu à vontade para interromper a fala da colega a fim tirar dúvidas.

Quadro 29: Enunciados sobre as Festas juninas

Trecho 1	Trecho 2	Trecho 3
		

Minutagem: 00:22:24,990 --> 00:22:28,120	Minutagem: 00:39:05,390 --> 00:39:08,210	Minutagem: 00:41:02,920 --> 00:41:05,120
Cecília mostra uma foto do Parque do povo durante o São João	Cecília mostra uma foto com as comidas típicas das festas juninas	Cecília compartilha um <i>hiperlink</i> com imagem de pipoca

Fonte: Dados da pesquisa (APÊNDICE A, ENUNCIADOS 73, 74, 75)

Ao tratar sobre as festas juninas que acontecem em Campina Grande, Cecília descreve várias comidas típicas que são altamente valorizadas pelo povo nordestino e servidas nesta época do ano, como pamonha, bolo, milho, maçã do amor, algumas bebidas e pipoca. Para auxiliar na apreensão destes termos que podem não ser de conhecimento de Júlia, ela apresenta uma imagem com vários desses alimentos (Quadro 29, Trecho 2).

Ao falar a palavra “pipoca”, Júlia pergunta: “o que seria pipoca?” Então Cecília envia um *hiperlink* para que a colega de interação possa visualizar do que se trata (Quadro 29, Trecho 3). Ao visualizar as imagens ela diz: “*Sí, pochoclos⁸³ que se llama*”. Cecília pergunta: “¿*Cómo se llama?*” e a colega responde e escreve no chat a palavra “*pochoclo*”; diante disso, a interagente brasileira repete: “*pochoclo*”. A interagente argentina diz: “*Las tenemos por todos lados*”.

Conforme os estudos de Bakhtin e do Círculo (Volochinov, 2018), o *eu* só pode ser compreendido em relação ao *outro* e seus atos; por isso, é preciso considerar que Cecília está inserida em um horizonte social no qual a vida de todos é modificada temporariamente por conta das festividades juninas. Mesmo os que não participam das atividades festivas, por qualquer motivo, são impactados. Além disso, a relação do São João com a colheita de cereais dá a este evento um alto valor social, pois essa colheita significa alimento e fartura nas casas dos nordestinos. Levando isso em conta, podemos compreender o interesse dela em abordar este tema, pois provavelmente isso está ligado à tradição local que encara a festa como um signo ideológico altamente valorizado, recebendo a alcunha de Maior São João do Mundo.

Neste momento da interação, podemos perceber a alternância de vozes em duas situações diferentes, a primeira ocorre nas réplicas dadas aos enunciados durante a conversa, a segunda acontece como resposta a apresentação das festas populares da localidade onde Júlia reside, e, conseqüentemente, Cecília também expôs as comemorações da região onde vive.

⁸³ Junção das palavras *pop* e *choclo* (milho). Fonte https://es.wikipedia.org/wiki/Palomitas_de_ma%C3%ADz#Nombres_locales acesso em 22 de fev. 2023.

A metafunção representacional surge mais uma vez na interação, pois Cecília usou a linguagem verbal e a não verbal para comunicar informações sobre o mundo ao seu redor, neste caso as festas juninas. Assim, o vetor da informação, Cecília, direciona o seu discurso multimodal a alguém que compartilha uma base material com traços similares (Júlia). Com isso, a união entre a linguagem visual e a verbal, que tiveram a mesma função comunicativa, fez com que a interagente argentina conseguisse se aproximar de signos ideológicos pertencentes à realidade material de sua colega.

A troca de informações sobre as festas típicas é mais uma ferramenta que, no processo interativo, contribui para uma relação de não-indiferença entre as duas colaboradoras. Isso se dá pois, embora diferentes em sua forma, estes dois festejos compartilham uma base material em comum, a saber: a celebração da colheita do milho; seu uso como protagonista na produção gastronômica e a prática de danças e uso de vestimentas típicas. Esses elementos servem como um elo que conecta as interagentes e denota que os dois países compartilham de signos ideológicos que possuem várias semelhanças estruturantes. Este é mais um aspecto que evidencia o não-álibi (Volochinov, 2018), pois, mesmo que não houvesse uma réplica verbal, silenciosamente, o íntimo das participantes seria tocado ao perceber as similaridades entre os festejos.

6.3.3 Panorama da interação

No decorrer da terceira interação, foi possível perceber alguns signos ideológicos altamente valorizados pelas interagentes, pois eles refletem e refratam as vivências do grupo no qual estão inseridas. A discussão sobre esses eventos festivos se tornou uma oportunidade para que fossem aprimorados vários aspectos no caminho para a aquisição do português e do espanhol. O Quadro 30 apresenta uma síntese do que pode ser apreendido nesse processo e, com ele, podemos verificar que os recursos multimodais foram o ponto de partida para a apreensão de vocabulário, pronúncia correta de palavras e conhecimento sobre as culturas regionais do Brasil e Argentina.

Quadro 30: Síntese do processo de ensino aprendizagem e uso dos recursos multimodais na terceira interação

Recurso	Descrição	Finalidade	Réplica	Aprendizagem
Foto digital	Trajes típicos dos <i>gauchos</i> , bebida <i>chicha</i> , parque do povo e comidas típicas	Apresentar a roupa típica dos <i>gauchos</i> , a bebida do <i>Festival de la chicha</i> , mostrar a dimensão das Festas juninas no parque do povo e apresentar as comidas típicas servidas nas festas de junho	Ambas esclarecem dúvidas sobre vocabulário ou apresentam uma réplica silenciosa, enquanto escutam a parceira, visualizam fotos e escutam músicas	Conhecimento sobre uma festa típica argentina e conhecimento sobre uma festa típica brasileira
Expressões corporais	Movimento com as mãos para a palavra esmagar	Fazer com que a colega de interação entendesse o significado da palavra	Ela confirmou a apreensão da informação dando prosseguimento a conversa	Conhecimento sobre as palavras esmagar e amassar
Hiperlink	Compartilhamento de informações e imagens de pipoca	Levar a colega a compreender uma nova palavra	A interagente argentina identifica a palavra <i>pochoclo</i> como correspondente a pipoca	Compreensão de duas palavras: pipoca e <i>pochoclo</i>
Chat para escrita de palavras	Escrita das palavras <i>gauchos</i> , <i>maíz</i> , <i>choclo</i> e <i>pochoclo</i>	Conhecer novas palavras em espanhol, para entender a exposição da colega	Repetição das palavras aprendidas	Ampliação do vocabulário da interagente brasileira

Fonte- Dados da pesquisa

Ao considerar alguns fatores, como Júlia não participar das danças folclóricas de sua região e que, diferente disto, Cecília participa, podemos perceber aqui a arquitetônica do ato responsável, pois dois centros de valor são postos em confronto. Por fim, esse contraditório conduz as participantes a conhecerem melhor sua colega de interação, e essas particularidades podem gerar o respeito pela visão de mundo do *outro*.

Na seção final desta análise, após uma revisão detalhada dos métodos e resultados apresentados no trabalho, é crucial consolidar os principais achados e implicações do estudo. As considerações finais servirão para sintetizar as principais conclusões, discutir as limitações do trabalho e sugerir possíveis direções para pesquisas futuras. Assim, a seguir apresentaremos as considerações finais, que visam oferecer uma visão abrangente sobre a relevância e o impacto dos resultados obtidos.

7- ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

*Soy América Latina
Un pueblo sin piernas, pero que camina.
(Calle 13, Música: Latinoamérica).*

A trajetória percorrida, neste trabalho, possibilita chegarmos a algumas conclusões sobre nosso objeto de pesquisa. Sendo assim, faremos uma retomada dos elementos que nortearam essa investigação. Primeiramente, considerando a pergunta de pesquisa formulada - se e de que forma a multimodalidade contribui para o estabelecimento das relações dialógicas e interculturais nas interações telecolaborativas para ensino-aprendizagem de línguas adicionais? -, foi possível aprofundar a compreensão sobre como a prática de teletandem, mediada por tecnologias digitais, pode oferecer uma abordagem inovadora e eficaz para o ensino de línguas adicionais, particularmente no ensino do espanhol e português.

A pesquisa demonstrou que a multimodalidade, ou seja, a combinação de elementos verbais, visuais, gestuais e auditivos, é fundamental para o sucesso das interações telecolaborativas em contextos de teletandem. As interações analisadas entre a estudante brasileira e o estudante argentino evidenciaram que os modos de comunicação não verbais, como gestos, expressões faciais e entonação de voz, são indispensáveis para a compreensão mútua e para a construção de significados durante o processo de aprendizagem de línguas.

Os resultados indicam que a multimodalidade atua como um facilitador nas relações dialógicas e interculturais, permitindo que as participantes estabelecessem uma comunicação mais rica e completa, mesmo em um ambiente digital. Essa prática se alinha com as teorias do Círculo de Bakhtin, que enfatizam o caráter dialógico da linguagem e o papel central do outro na construção do sentido. A multimodalidade, nesse contexto, amplia as possibilidades de interação, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e significativo. É possível observar que, em cada uma das interações, as relações dialógicas e interculturais foram estabelecidas a partir de contribuições significativas da multimodalidade como os que consideraremos a seguir.

Na primeira interação, foi constatada que a combinação de enunciados que incorporaram imagens, expressões corporais e objetos à linguagem verbal resultou em uma compreensão mais profunda da língua-alvo e do outro. Essa conclusão se baseia nas discussões sobre temas como família, falsos cognatos e interesses pessoais, que enriqueceram o vocabulário das duas participantes nessas áreas. Além disso, a prática da fala e da pronúncia

nas línguas-alvo foi facilitada pelo uso de recursos multimodais, contribuindo significativamente para o aprendizado.

Ao longo da segunda interação, é perceptível que o processo de aprofundamento no conhecimento mútuo ocorreu ao compartilharem informações sobre suas viagens, preferências por determinadas frutas e problemas sociais em suas comunidades, criando uma conexão empática entre as participantes, ambas vivendo em contextos de violência urbana.

Durante a terceira interação, foi observado o valor atribuído pelas participantes a certos signos ideológicos, os quais refletiam e moldavam as experiências do grupo ao qual pertenciam. A discussão sobre eventos festivos tornou-se uma oportunidade para aprimorar diversos aspectos no processo de aprendizagem do português e do espanhol.

Ao retomarmos a tese defendida, vimos que as negociações, tensões e coconstruções de sentidos, geradas a partir do encontro entre línguas e culturas, via telecolaboração, só são possíveis a partir de práticas interativas multimodais. É possível confirmá-la, ao percebermos que imagens, expressões corporais, objetos, pauta escrita, foto digital, expressões corporais, hiperlinks, chat para escrita de palavras foram fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem das línguas (espanhol e português), além de possibilitar o conhecimento sobre os costumes e vivências do povo brasileiro e do povo argentino, bem como a geração de empatia entre as participantes da interação.

A hipótese que levantamos a respeito do papel desempenhado pela multimodalidade também pode ser confirmada, já que em cada interação as interagentes combinaram vários modos semióticos para possibilitar que o processo de aprendizagem em teletandem fosse bem sucedido.

Considerando esses elementos apresentados, concluímos que alcançamos nossos objetivos de pesquisa, pois compreendemos como a multimodalidade está presente nas interações telecolaborativas, a partir de imagens, expressões corporais, objetos, pauta escrita, foto digital, expressões corporais, hiperlinks, chat usados pelas interagentes, diante disso é possível conduzir o processo de mediação, além de possibilitar que as pesquisas em tandem sejam ampliadas, levando em consideração o uso de tais recursos pelos interagentes.

Os objetivos estabelecidos, que incluíam investigar como a multimodalidade contribui para as interações em teletandem e analisar seu impacto nas relações dialógicas e interculturais, foram plenamente alcançados. A pesquisa revelou que, ao integrar múltiplas modalidades de comunicação, as participantes, não apenas, praticaram o idioma-alvo, mas também trocaram experiências culturais significativas, o que enriqueceu o processo de ensino-aprendizagem.

O estudo também evidenciou que o teletandem oferece um ambiente autêntico para o

desenvolvimento das habilidades linguísticas. Ao interagir com um falante nativo, os participantes tiveram a oportunidade de aplicar o que aprenderam em sala de aula em contextos reais de comunicação, o que promoveu um aprendizado mais eficaz e contextualizado. Além disso, o uso da tecnologia permitiu que os alunos se conectassem a uma realidade cultural diferente da sua, fomentando o desenvolvimento de competências interculturais.

Para a formação de professores de espanhol a pesquisa é significativa, já que no atual contexto educacional, em que o uso de tecnologias digitais se tornou cada vez mais presente, especialmente após a pandemia de COVID-19, o teletandem surge como uma abordagem poderosa para promover o ensino de línguas de forma integrada e autêntica. A prática de interações telecolaborativas permite que os futuros professores de espanhol vivenciem experiências reais de comunicação, o que é crucial para sua formação profissional.

Além da possibilidade de desenvolvimento das competências linguísticas dos professores em formação, o teletandem também contribui para a ampliação da compreensão sobre a importância do aspecto intercultural no ensino de línguas. Ao vivenciar o intercâmbio com falantes nativos de outras culturas, os professores têm a oportunidade de refletir sobre questões como identidade cultural, diferenças linguísticas e a importância do respeito e da empatia nas relações pedagógicas. Isso se reflete diretamente na sala de aula, uma vez que os professores formados por meio dessas práticas estarão mais preparados para lidar com a diversidade cultural dos seus futuros alunos.

Diante do apresentado, a investigação empreendida abre portas para uma série de desdobramentos na área de ensino de línguas e formação de professores. Primeiramente, porque a partir dela entendemos como viável que o uso de teletandem seja incorporado de maneira sistemática aos currículos de cursos de licenciatura em espanhol e também no ensino médio como uma prática regular que complementa o ensino teórico das aulas tradicionais. A inclusão dessa abordagem permitiria que os futuros professores experimentassem, em primeira mão, os benefícios da interação com falantes nativos, bem como a importância da multimodalidade para a comunicação efetiva.

Nosso estudo aponta para a necessidade de maior integração entre as práticas pedagógicas e as tecnologias digitais no ensino de línguas. O uso de plataformas de videoconferência e outras ferramentas digitais, como vídeos, imagens e textos multimodais, deve ser cada vez mais explorado nas aulas de línguas, tanto no ensino presencial quanto no remoto, pois o processo de ensino aprendizagem por vídeo chamada, que acompanhamos, na pesquisa mostra que é possível contribuir para o desenvolvimento de uma abordagem mais holística da aprendizagem de línguas, que leva em consideração não apenas a linguagem verbal,

mas também todos os outros modos de comunicação que estão presentes nas interações humanas.

Outro desdobramento relevante é o potencial do teletandem para promover a internacionalização do ensino. A prática de interações telecolaborativas permite que alunos e professores se conectem com pessoas de diferentes partes do mundo, sem a necessidade de deslocamentos físicos, o que amplia as oportunidades de aprendizagem intercultural e linguística, conforme percebemos ao pesquisar sobre a interação entre as participantes da pesquisa. No contexto da formação de professores de espanhol, isso significa que os alunos podem interagir com falantes nativos de diferentes variantes da língua espanhola, enriquecendo sua compreensão sobre as variedades linguísticas e culturais do mundo hispânico.

Este estudo também oferece contribuições valiosas para o campo da Linguística Aplicada, particularmente no que diz respeito à utilização de abordagens multimodais no ensino de línguas. Ao destacar a importância dos elementos não verbais e digitais nas interações telecolaborativas, o estudo reforça a necessidade de considerar a linguagem em sua totalidade, integrando os diferentes modos de comunicação que compõem a interação humana. Isso ficou evidente na construção de conhecimento linguístico e cultural vivenciado pelas interagentes. Esse processo tem implicações diretas para o desenvolvimento de materiais didáticos e estratégias pedagógicas que valorizem a multimodalidade e o uso de tecnologias no ensino de línguas.

Contribuímos também para o debate sobre a formação de professores em contextos interculturais, já estivemos diante do processo formativo de alunas de licenciatura. Ao demonstrar que o teletandem pode ser uma ferramenta eficaz para promover a compreensão intercultural e o respeito pelas diferenças, o estudo sugere que essa prática pode ser um caminho promissor para a formação de professores mais sensíveis e preparados para lidar com a diversidade cultural em sala de aula.

A pesquisa cumpriu seu objetivo de investigar o papel da multimodalidade nas interações telecolaborativas e suas implicações para o ensino-aprendizagem de línguas adicionais, com ênfase na formação de professores de espanhol. O estudo demonstrou que a multimodalidade, ao integrar diferentes formas de comunicação, enriquece o processo de aprendizagem e contribui para o sucesso das interações interculturais. Além disso, a prática de teletandem se mostrou uma ferramenta valiosa para promover o desenvolvimento de habilidades linguísticas e interculturais, tanto para os alunos quanto para os professores em formação.

Os desdobramentos sugeridos, como a integração do teletandem nos currículos de

formação de professores e o uso ampliado de tecnologias digitais no ensino de línguas, abrem novas possibilidades para a inovação pedagógica e a internacionalização do ensino. Por fim, a pesquisa reforça a importância de se considerar o contexto intercultural no ensino de línguas, promovendo uma formação docente que valorize o diálogo, a empatia e o respeito pelas diferenças culturais.

Por tanto, o aprendizado alcançado através da minha experiência vivenciada na realização da pesquisa, conduz a reflexão sobre a necessidade de continuar pensando a articulação entre o ensino e a nossa realidade social, pois assim conseguiremos avançar, diante dos desafios que são diariamente propostos no nosso fazer docente. A evolução apresentada pelas interagentes, através do diálogo que ocorreu entre elas, mostra o quanto o contato com o outro é importante no processo de aquisição de conhecimento, por isso minha prática, na condição de docente, certamente sofrerá ajustes para possibilitar a ampliação dos momentos de diálogo, principalmente para proporcionar aos alunos momentos em que eles possam expor o conhecimento já adquirido e as suas vivências, bem como os temas que lhes interessa discutir. Entendo que o professor-pesquisador pode contribuir para uma transformação social que gere menos desigualdade e mais possibilidades de crescimento pessoal e intelectual para a geração de hoje e para as que virão depois de nós, perpetuando o diálogo entre o eu e o outro.

8- REFERÊNCIAS

ALABORA, L. A. C. A. A. C.; DALPIZZOL, G. D.; DEMARCO, T. T. O MUNDO MERAMENTE ILUSÓRIO DAS REDES SOCIAIS. **Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc Videira**, [S. l.], v. 1, p. e12828, 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/apeuv/article/view/12828>. Acesso em: 5 ago. 2022.

ALEIXO, J. C. B. **Integração na América Latina**. R. Inf. legisl. Brasília a. 21 n. 81 jan./mar. 1984. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/185416/000406284.pdf> Acesso em 18 de Jan. 23.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. A operação global do ensino de línguas. In: ALMEIDA FILHO, J.C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993, p. 11-24.

ALVES, L. C. **Crenças sobre o falante nativo de língua inglesa no contexto teletandem**. Dissertação de mestrado. UNESP: Araraquara, 2021.

AMORIM, M. O professor, seu outro e seu corpo- fragmentos de uma experiência no ensino universitário. In: BRAIT, B.; GONÇALVES. J. C. org. **Bakhtin e as artes do corpo**. São Paulo: Hucitec, 202 p. 83- 117.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 14 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

ARAÚJO, J.H. **Culturas híbridas, impuras, mestiças e fronteiriças: os entre-lugares como potencializadores das interações em Teletandem**. Pesquisa de Mestrado em andamento. Campina Grande: Programa de Pós-graduação em Formação de Professores, UEPB, 2018.

AGENTINA; BRASIL. **Declaração conjunta do ministério da saúde da república Argentina e do ministério da saúde da república federativa do Brasil**. Ministério da saúde da república Argentina e ministério da saúde da república federativa do Brasil: Buenos Aires, 2023.

BAGNO, M. **Vamos estudar Banto?** Blog da Parábola Editorial, 2018. Disponível em: <https://www.parabolablog.com.br/index.php/blogs/vamos-estudar-banto?fbclid=IwAR36EYyZP0NFxmiPqvIOxMdXFXNySfVGQ3TfVhitZKclqjpmJlqXmLc8wco> Acesso em: 05 de ago. de 2022.

BAGNO, M. **Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii** (Estratégias de ensino) (p. 4). Parábola Editorial. Edição do Kindle. 2014.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**. A teoria do romance. 5 ed. Tradução de Aurora F. Bernadini et al São Paulo: Editora Hucitec, 2002. p.71-164.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal: Os gêneros do discurso**. 4ªedição. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. 1. ed. Trad. Paulo, B. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciencias humanas**. 1. Ed. Trad. Paulo.B. São Paulo: Editora 34, 2017.

BARTHES, R. **Elements of Semiology**, S. Heath (trans.) London: Jonathan Cape, 1967.

Disponível em

https://monoskop.org/images/2/2c/Barthes_Roland_Elements_of_Semiology_1977.pdf

Acesso em 31 de mar. 2023.

BELZ, J.A. **Linguistic Perspectives on the Development of Intercultural Competence in Telecollaboration**. Language Learning & Technology, 7(2), 68-117, 2003. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/p/95553/>. Acesso em 2e de janeiro de 2023.

BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA ABRAHÃO, M H. **Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos**. Campinas: Pontes, 2010. p. 105-121.

BRAGAGNOLLO, R. M. **Uma proposta de trabalho com gêneros textuais para os textos escritos no Teletandem Institucional-Integrado**. Tese de doutorado. UNESP: São José do Rio Preto, 2016.

BRAIT, B.; GONÇALVES, J. C. **Corpos espelhados nas dobras da arte e da vida: A desumanização**. In: BRAIT, B.; GONÇALVES, J. C. org. **Bakhtin e as artes do corpo**. São Paulo: Hucitec, 2021. p.15-56.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 4 ed. Campinas: UNICAMP, 1995.

BRASIL. **Estatísticas de Gênero: Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/atualidades/20459-mulheres-brasileiras-na-educacao-e-no-trabalho.html> . Acesso em 20 de fev. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 12.189**. Planalto. Brasília, 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/L12189.htm Acesso em 18 de Jan. 2023.

BRASIL. **Programa Norte conectado**. 2022. Disponível em: <https://www.rnp.br/projetos/norte-conectado>. Acesso em: 22 de fev. de 2020.

BRASIL. **Projeto Amazônia conectada: avanços em fibra ótica beneficiam comunidades afastadas**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/defesa/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/projeto-amazonia-conectada-avancos-em-fibra-otica-beneficiam-comunidades-afastadas>. Acesso em: 22 de fev. de 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.: Brasília, MEC/SEB, 2018.

CALLE 13. **Latinoamérica**. Sony BMG, 2011. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/calle-13/latinoamerica.html>. Acesso em 1 fev. 2024.

CARMO, C. M. **O lugar da cultura nas teorias de base linguística sistêmico-funcional**.

Curitiba: Editora Appris, 2014.

CASÉ, R. **A “máquina do tempo” de Pelé**. *Esporte e Sociedade* ano 13, n 33, agosto 2021, p 01-16. Disponível em: <file:///C:/Users/Win10/Downloads/48405-Texto%20do%20Artigo-165760-1-10-20210127.pdf>. Acesso em: 22 de março de 2024.

CAVALCANTI, M. P. H.; LIMA, E. E. H. T. Marcha das Margaridas: Participação política, empoderamento e movimento social em rede das mulheres do campo e da floresta. ACENO, Vol. 3, N. 5, p. 94-107. Jan. a Jul. de 2016.

DESTRI, A.; MARCHEZAN, R. **Análise dialógica do discurso**: uma revisão sistemática integrativa. Revista da ABRALIN, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 1–25, 2021. DOI: 10.25189/rabralin.v20i2.1853. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1853>. Acesso em: 18 set. 2023.

DEBRAS, C; HOURDEL, P. **Gestualité et construction des chaînes de référence dans un corpus d'interactions tandem**. Cahiers de praxématique, 2019. Disponível em: <https://journals.openedition.org/praxematique/5576>. Acesso em: 27 de setembro de 2022.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e Ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 137-152. Edição do Kindle.

D'MASCHIO, A. L. **Pós-pandemia, como está o uso da tecnologia nas escolas públicas?** Porvir inovações em educação. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://porvir.org/pos-pandemia-como-esta-o-uso-da-tecnologia-nas-escolas-publicas/>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2024.

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

DOOLY, M. Telecollaboration. In: CHAPELLE, C; SAURO, S. (Eds.) **The handbook of technology in second language teaching and learning**. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell. 2017. p 169–183.

DOOLY, M; O'DOWD, R. Researching online interaction and exchange in foreign language education: Introduction to the volume. In: DOOLY, M; O'DOWD, R. (Eds.) **Researching online foreign language interaction and exchange**. Theories, methods and challenges. Bern/Vienna: Peter Lang, 2012. p. 11–41.

FARACO, C. A. **Interação e linguagem**: balanço e perspectivas. Calidoscópico, v. 3, n. 1, p.214-221, 2005. Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6244>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2024.

FLORESTA, Nísia. **Opúsculo Humanitário**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 66ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FUZER, C; CABRAL, S.R.S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**– 1. ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

GABRIEL, F. R. M. **Letramento audiovisual em línguas adicionais: uma experiência de mediação com clipes musicais**. Dissertação de mestrado. UEPB: Campina Grande, 2018.

GOMES, L. F. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

GRUPO DE ESTUDO DOS GÊNEROS DO DISCURSO. **Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GRUPO DE ESTUDO DOS GÊNEROS DO DISCURSO. **Palavras e contrapalavras: conversando sobre os trabalhos de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

HALLIDAY, M. A. K., & MATTHIESSEN, C. M. I. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Routledge, 2004.

JAKUBINSKI L, **Sobre a fala dialogal** (Edição do Kindle.). Textos editados e apresentados por Irina Ivanova. Tradução Dóris de Arruda C. da Cunha e Suzana Leite Cortez. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

JOHNSON, K. **Second Language Teacher Education: A sociocultural perspective**. New York: Routledge, 2009.

KANEOYA, M. L. C. K. **A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): Um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional**. 263 f. Tese de Doutorado. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto. 2008.

KANEOYA, M. L. C. K. **El Português me hace feliz: emoções compartilhadas em práticas humanizadoras de ensino e aprendizagem de Português língua estrangeira em um contexto mediado pelo computador**. EntreLínguas, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 255- 270, jul/dez. 2015.

KERN, R. (2013). Technology in language learning. In: SIMPSON, J. (Ed.) **The Routledge handbook of applied linguistics** (pp. 200–214). London & New York: Routledge.

KOCH, Ingedore G.V. **Hipertexto e Construção de Sentido**. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1425>. Acesso em: 26 fev. 2024.

KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication**, London: Arnold. 2001.

KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the Grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

LEFFA, V.J. **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006.

LÉVY, P. **O que é o virtual**. Editora 34, São Paulo, 2011.

LIMA-LOPES, R.E; GABARDO, M. **Ni una menos: a luta pelos direitos das mulheres na Argentina e suas representações no Facebook**. Rev. Bras. Linguíst. Apl., v. 19, n. 4, p. 801-824, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/MctpTwdhN6xxrMcsYYHsnfh/>. Acesso em: 20 de março de 2024.

LIMA, S. M. M. **Sujeito Em Bakhtin: Autoria E Responsabilidade**. PERcursos Linguísticos, [S. l.], v. 8, n. 19, p. 59–76, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/20305>. Acesso em: 1 fev. 2023.

LOPEZ, F. Z. In: DI TELLA, Torcuato S. **Enciclopedia de la música en la Argentina**. Buenos Aires: Emecé Editores, 2004. v. 4, p. 3045-3047.

MACEDO, J. R. **Mouros e cristãos: a ritualização da conquista no velho e no novo mundos**. Métis: história & cultura, v. 3, n. 6. p. 129-151, 2004. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/1163/801>. Acesso em 24 de fev. de 2024.

MACÊDO, **O grito de independência das mulheres Latinoamericanas. Clássicas** – Dossiê Cadernos de Estudos Sociais e Políticos, Rio de Janeiro, v.6, n.11, 2017.

MACHADO, A. **A ilusão especular: introdução à fotografia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

MARCHEZAN, R. C. **Diálogo**. In: BRAIT, B (org). Bakhtin e outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2021.

MEDEIROS, F.D. **Mafalda**: uma análise textual. Dissertação (mestrado). Universidade federal do Rio grande do sul. Porto alegre, 2007. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/11400?locale-attribute=pt_BR. Acesso em: 08 de abril de 2023.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. (1928). Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1.ed., São Paulo: Contexto, 2016.

MIRANDA POZA, J. A. **Fronteras histórico-cognitivas en las interfaces español-portugués**: falsos cognados, interlengua y portuñol. Open Minds International Journal. São Paulo, vol. 1, n. 3: p. 104-122, Set, Out, Nov, Dez/2020

MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L.P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MORAIS, D. M. S. **Ensino híbrido na educação básica: uma experiência de aprendizagem colaborativa e intercultural de português e inglês como línguas adicionais**. Dissertação (Mestrado). Campina Grande: Programa de Pós-graduação em Formação de Professores, UEPB, 2018.

MORETTI, G. **Interculturalidade e negociações de sentido em interações de teletandem**. 85 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras UNESP – Campus de Araraquara, 2020.

MORÓN, N.G. **Discriminación de Género en el Sistema Universitario Argentino**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/WqtDfpLMRT5PbRjxpxDcmzK/>. Acesso em: 15 de março de 2024.

NAZARENO, C. Cine Argentino – por que ele é bom... será? Revista Eptic Vol. 19, nº 3, set.-dez. 2017, p. 42-58.

NEVES, J. S. **Letramento audiovisual e intercultural no Teletandem: crenças, diálogos e reflexões didático-pedagógicas.** Pesquisa de Mestrado em andamento. Campina Grande: Programa de Pós-graduação em Formação de Professores, UEPB, 2018.

PAULA, L. de; LUCIANO, J. A. R. Dialogismo verbivocovisual: uma proposta Bakhtiniana. Polifonia, Cuiabá-MT, v.27, n.49, p. 01 a 490, out.-dez., 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/11366>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2024.

PEREIRA, A.K.B. Multimodalidade e construção de sentidos: análise da seção de gramática do livro didático de Língua Espanhola. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros, 2017.

PONZIO, A. A concepção Bakhtiniana do ato como dar um passo. (in) BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

RAMMÉ, V. **Tandem: guia para uma aprendizagem solidária = TÁNDEM: guía para un aprendizaje solidario.** Curitiba: Valdilena Rammé, 2014.

RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

REINAM, E.; CENTENERAS, M; TORRADO, S. América Latina é a região mais letal para as mulheres. México / Buenos Aires / Bogotá / São Paulo - 27 NOV 2018 Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/24/actualidad/1543075049_751281.html. Acesso em: 03 de março de 2024.

RICHARDS, J.C. y RODGERS, T.S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.** Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas. Madrid: Cambridge University Press. 1998.

SALOMÃO, A.C.B. **A cultura e o ensino de língua estrangeira:** perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). São José do Rio Preto: UNESP, 2012.

SALOMÃO, A.C.B. Telecolaboração: algumas experiências no ensino e aprendizagem de línguas e na formação de professores. In: Lucas, Patrícia de Oliveira; Rodrigues, Rosana Ferrareto Lourenço. (Org.). **Temas e Rumos nas Pesquisas em Linguística (Aplicada): questões empíricas, éticas e práticas** - Volume 2. 1ed. Campinas: Pontes, 2017. p. 37-60.

SAMPER, S. A. de. **Memorias Presentadas en Congresos Internacionales que se Reunieron en España Durante las Fiestas del IV Centenario del Descubrimiento de América en 1892.**

Chartres: Durand. 1892.

SANTOS, R. P. DOS. **Relações Brasil-Argentina: a cooperação cultural como instrumento de integração regional.** Est. Hist., Rio de Janeiro, vol. 22, n. 44, p. 355-375, julho-dezembro de 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/BNHPv33t43MVmX7vJRBmLqs/?lang=pt>.

Acesso em: 26 de março de 2024.

SANTOS, R.N. dos. **Histórias e cosmologia indígenas no Popol vuh, livro maia-quiché** Revista USP, São Paulo, n. 125, p. 109-124, abril/maio/junho 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/Win10/Downloads/mblasques,+9+textos+Eduardo+Natalino%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Win10/Downloads/mblasques,+9+textos+Eduardo+Natalino%20(1).pdf).

Acesso em: 29 de março de 2024.

SEIDE, M. S. **As histórias de Mafalda e o ensino de língua portuguesa.** Trama, [S. l.], v. 2, n. 3, p. p. 105–117, 2007. DOI: 10.48075/rt.v2i3.277. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/277>. Acesso em: 8 abr. 2023.

SILVA, A. C. P. D. **Multimodalidade na aprendizagem colaborativa de português e espanhol como línguas adicionais.** 233 f. Dissertação (Mestrado): Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

SILVA, R.C. D. A. **A formação do professor interculturalista de Língua Espanhola mediada pelo Teletandem: crenças, ações e reflexões.** 217 f. Dissertação (Mestrado). Campina Grande: UFCG, 2020.

SOBRAL, A. **Filosofia primeira de Bakhtin: roteiros de leitura comentada.** Mercado de Letras, Campinas, 2019.

SOBRAL, A. **O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito.** BIOETHIKOS, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 121-126, 2009.

SOUZA, A. G. **BAKHTIN, M. Para uma filosofia do ato responsável.** Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2.ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012, 160 p. Revista Polyphonia, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 690–701, 2014a. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/38188>. Acesso em: 21 jan. 2023.

SOUZA, F.M. **O cinema como mediador na reconstrução de crenças de professores de Espanhol- língua estrangeira em formação.** Tese de doutorado. Universidade de São Paulo.

São Paulo, 2014b. Disponível em: <<https://goo.gl/OhuuYk>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2016.

SOUZA, F.M. **O “INTERCULT” como uma agência de multiletramentos:** aprender e ensinar línguas num contexto intercultural e colaborativo mediado pelas tecnologias digitais. Projeto (Estágio de pós-doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas: UNICAMP, 2017.

SOUZA, F.M; MELO, F.R; NOGUEIRA, S. G. **Discurso na política externa brasileira em tempos de Bolsonaro e Araújo.** São Paulo: Mentis Abertas, 2023.

TELLES, J.A. **Teletandem:** um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no Século XXI. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

TELLES, J.A; VASSALLO, M.L. Teletandem: uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In: TELLES, J.A. **Teletandem:** um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no Século XXI. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009. p.43-61.

UOL. **Banda Francisco, el Hombre se junta a orquestra argentina para fazer releitura de Natiruts,** 2024. Disponível em: https://cultura.uol.com.br/entretenimento/noticias/2024/01/11/9072_francisco-el-hombre-se-junta-a-orquestra-argentina-para-fazer-releitura-de-natiruts.html. Acesso em 01de abril de 2024.

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (Editor). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics.** London and New York: Routledge, 2011, p. 668- 682.

VASSALLO, M.L. & TELLES, J. A. (2006) *Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives.* **The ESPECIALIST**, v. 27(1), Brasil, PUC-SP, 2006, p. 83 – 118.

VIEIRA, J. A. et al. **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOLÓCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 1. ed. Trad. Grillo, S; Américo, E. V. São Paulo: Editora 34, 2018. 2ªed.

VOLÓCHINOV. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. 1. ed. Trad. Grillo, S; Américo, E. V. São Paulo: Editora 34, 2019.

WARSCHAUER, M. Computer-Assisted Language Learning: An Introduction”. In: FOTOS, S. (Org.) **Multimedia Language Teaching**. San Francisco/Hong Kong: Logos International. 1996. *CALICO* Journal Vol.: 13, no. 1, 7-26.

XAVIER, M.M. **Educomunicação em perspectiva dialógico- discursiva**: leituras do jornalismo político no Ensino Médio. Tese (doutorado). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13775>. Acesso em: 29 de março de 2023.

ZAKIR, M. A. **Cultura e(m) telecolaboração**: uma análise de parcerias de teletandem institucional. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (UNESP), São Paulo, 2015.